

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

universidade do algarve

III CONGRESSO INTERNACIONAL

DIREITOS HUMANOS E ESCOLA INCLUSIVA

Construir a Equidade em Tempos de Mudança

E-Book

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO
UNIVERSIDADE DO ALGARVE

UAlg ESEC
UNIVERSIDADE DO ALGARVE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Organização

Mestrado de Educação Especial, Domínios Cognitivo e Motor · ESEC

Título: III Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construir a Equidade em Tempos de Mudança

Editores: António Guerreiro, Cláudia Luísa, Maria Helena Martins e Maria Leonor Borges

Capa: Miguel Guerreiro (Revisão Pedro Calado)

Formato: E-Book

Data: dezembro, 2021

Local de edição: Faro

Editora: Escola Superior de Educação e Comunicação • Universidade do Algarve

ISBN: 978-989-9023-78-9 (formato digital)

DOI – Digital Object Identifier: https://doi.org/10.34623/cs4j-cj82

Os textos são da exclusiva responsabilidade do/as respetivo/as autore/as e respeitam a variedade ortográfica e sintática, e as normas bibliográficas do seu país de origem.

III Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construir a Equidade em Tempos de Mudança

E-Book

António Guerreiro, Cláudia Luísa, Maria Helena Martins e Maria Leonor Borges (Eds.)

Faro, 2021

Comissão Organizadora

António Guerreiro

Cláudia Luísa

Maria Helena Martins

Maria Leonor Borges

Comissão Científica

Adelaide Espírito Santo (Portugal, Instituto Politécnico de Beja)

Aurízia Anica (Portugal, Universidade do Algarve)

Adriana Cavaco (Portugal, Universidade do Algarve)

Ana Sofia Freire (Portugal, Universidade de Lisboa)

Anabel Moriña (Espanha, Universidad de Sevilha)

António Guerreiro (Portugal, Universidade do Algarve)

Beatriz Morgado (Espanha, Universidad de Sevilha)

Carolina de Sousa (Portugal, Universidade do Algarve)

Cláudia Luísa (Portugal, Universidade do Algarve)

Elisa Chaleta (Portugal, Universidade de Évora)

Fernando Carrapiço (Portugal, Universidade do Algarve)

Henrique Manuel Gil (Portugal, Instituto Politécnico de Castelo Branco)

Isabel Madureira (Portugal, Instituto Politécnico de Lisboa)

João Luís Vaz (Portugal, Instituto Politécnico de Coimbra)

João Miguel Guerreiro (Portugal, Universidade do Algarve)

Lívia Zaqueu (Brasil, Universidade Federal do Maranhão)

Lúcia Leite (Brasil, Universidade Estadual Paulista)

Marco Rosa (Portugal, Agrupamento de Escolas de Castro Marim)

Maria Caeiro (Portugal, Universidade do Algarve)

Maria Costa Santa-Clara (Portugal, Instituto Politécnico de Santarém)

Maria Helena Martins (Portugal, Universidade do Algarve)

Maria Helena Sousa (Portugal, Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa)

Maria José Ramos (Espanha, Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spinola)

Maria Leonor Borges (Portugal, Universidade do Algarve)

Maria Manuela Esteves (Portugal, Universidade de Lisboa)

Maria Manuela Ferreira (Portugal, Instituto Politécnico do Porto)

Maria Teresa Santos (Portugal, Instituto Politécnico de Beja)

Olga Santos (Portugal, Instituto Politécnico de Leiria)

Paula Campos Pinto (Portugal, ISCPSE, ODDH)

Paula Vaz (Portugal, Instituto Politécnico de Bragança)

Rafael Carballo (Espanha, Universidad Internacional de la Rioja)

Sara Felizardo (Portugal, Instituto Politécnico do Viseu)

Secretariado

Maria Filomena Salvé-Rainha (ESEC, Universidade do Algarve)

Manuela Roldão (ESEC, Universidade do Algarve)

Sílvia Madeira (ESEC, Universidade do Algarve)

ÍNDICE

NOTA DE ABERTURA 8
A INCLUSÃO NAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR E AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES 10
ASSISTENTES OPERACIONAIS E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO JARDIM DE INFÂNCIA: UM GRUPO ESQUECIDO NA PARTILHA DE PRÁTICAS? 19
CONCEÇÕES DOS DOCENTES DE UMA EQUIPA LOCAL DE/INTERVENÇÃO FACE À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS 30
O DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS LÚDICO-PEDAGÓGICOS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MOTORA NO 1º CEB: CONTRIBUTOS DO PROJETO PROLEARN4ALL 45
DESAFIOS NA INCLUSÃO ESCOLAR BRASILEIRA E A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO COMO GARANTIDOR DE DIREITOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA 59
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: (RE) CONSTRUÇÃO DA NOVA ESCOLA 73
FAMÍLIAS COM SÍNDROME DE DOWN: ANÁLISE E CORRELAÇÕES DO SUPORTE SOCIAL E DA SATISFAÇÃO PARENTAL 86
A PERTURBAÇÃO DE HIPERATIVIDADE E DÉFICE DE ATENÇÃO: PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DOCENTES E PROFISSIONAIS NÃO-DOCENTES 102
A PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM 119
EVOLUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DO BRINCAR NUMA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS – ESTUDO DE CASO 135
AS INTERVENÇÕES ASSISTIDAS POR ANIMAIS E O SÍNDROME DE RETT – ESTUDO DE CASO 151
HIPOTERAPIA E A TETRAPLEGIA PARCIAL – ESTUDO DE CASO 162
INTERVENÇÕES ASSISTIDAS POR ANIMAIS EM CRIANÇAS COM DÉFICE COGNITIVO: A PERCEÇÃO DOS TÉCNICOS, NO ALGARVE. 176
A INCLUSÃO DE UMA ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE GRAVIDEZ NUMA ESCOLA BÁSICA (3.º CICLO) 187
IMPACTO EDUCACIONAL DO CONFINAMENTO POR COVID-19 196

OS DESAFIOS DA ESCOLA INCLUSIVA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLARIZAÇÃO DESIGUALITÁRIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA ÀS NORMAS DE ORIENTAÇÃO PARA A ACÇÃO EDUCATIVA 209
¿CÓMO CONTEMPLA LA NORMATIVA CURRICULAR ESPAÑOLA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EL ACCESO DE LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL A LA DANZA? 224
O USO DO INSTAGRAM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO 230
LA GAMIFICACIÓN COMO METODOLOGÍA INCLUSIVA: UNA PROPUESTA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD COGNITIVA. 242
APLICAÇÃO DO “PRATIC VIOLÃO” PARA APRENDIZAGEM DA GUITARRA E DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA FINA. 254
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO QUALITATIVO 263
EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: COMPETÊNCIAS CONSTRUÍDAS NO CURSO DE MÚSICA/LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (BRASIL) 275
INNOVAD@S: UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DESDE EL QUE APOSTAR POR LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR 289
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PANDEMIA: OS DESAFIOS DE APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR 301
ÉTICA COMO FORMA DE INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD MEDIANTE FLIPPED CLASSROOM 314
ATENDIMENTO AO PACIENTE COM DEFICIÊNCIA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE 326
SUPORTE SOCIAL E SATISFAÇÃO PARENTAL DE FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM AUTISMO: ANÁLISES E CORRELAÇÕES 337
PADRÕES VISUAIS INCLUSIVOS: UMA EXPERIÊNCIA DE ARTE INCLUSIVA 352
EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA - DIÁLOGOS COM A TEORIA DA SUBJETIVIDADE 360
INCLUSÃO LABORAL DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL ATRAVÉS DE ATIVIDADES SOCIALMENTE ÚTEIS 375
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ESTUDANTE SURDO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA EM SAÚDE COM VISTAS A SUA PROFISSIONALIDADE 386
INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DILEMAS E TENSÕES NA CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 400

A INCLUSÃO LABORAL E A SUA RELEVÂNCIA NO DIA A DIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA 416
ACESSIBILIDADE NO ENSINO REMOTO: A TECNOLOGIA COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO ESCOLAR 430
CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA NO PÚBLICO UNIVERSITÁRIO E SEUS IMPACTOS NA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA 441
A EDUCAÇÃO E A SENSIBILIZAÇÃO PARA A SAÚDE MENTAL: PROJETO MOSSMENTAL 452
ESTUDO DE CASO: PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO E EFEITOS DA PANDEMIA 463
CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO TEXTUAL PARA A PROFICIÊNCIA LEITORA DE ALUNOS COM DISLEXIA 476
DISCALCULIA, UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO 489
ESTUDO DE CASO: A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DISLEXIA 502
APLICABILIDADES DOS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA LITERATURA EM MULTIFORMATOS 517
PUBLICAÇÃO ACESSÍVEL – DESIGN DE COMUNICAÇÃO E LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA 532
LA PROGRAMACIÓN PARA TODOS/AS: EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE 549
MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA AOS EDUCANDOS VIDENTES E/OU COM DEFICIÊNCIA VISUAL 557
A PERSPETIVA DE CRIANÇAS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO FACE À INTEGRAÇÃO DE ALUNOS ESTRANGEIROS NUMA TURMA MULTICULTURAL 570
IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO DAS FAMÍLIAS PARA A INCLUSÃO DOS SEUS EDUCANDOS, NO ENSINO À DISTÂNCIA 581
LAS MEDIDAS ORGANIZATIVAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD 608
MENSTRUAÇÃO E HIGIENE MENSTRUAL: DESAFIOS DAS MULHERES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL 620
PROJETO DE (RE)ORIENTAÇÃO EDUCATIVA NA PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR E DA INCLUSÃO 634
OS DESAFIOS NO RETORNO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL PRESENCIAL DE ALUNOS BRASILEIROS COM DEFICIÊNCIA EM VIRTUDE DA PANDEMIA DA COVID-19 652

NOTA DE ABERTURA

Num mundo acelerado de mudanças em que a sociedade se vê confrontada, são muitos os desafios que se impõem nos dias que vivemos. Neste contexto, e dando seguimento à sua missão de contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva, de proporcionar um espaço de partilha de conhecimento e de divulgação de práticas educativas que respondam a TODOS(AS) os(as) estudantes, a Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, realizou nos dias 16 e 17 de abril de 2021, o III Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construir a Equidade em Tempos de Mudança. Atendendo às necessidades de adaptação à situação pandémica que vivemos, este evento organizado pelo mestrado de Educação Especial – Domínios Cognitivo e Motor foi realizado online e contou com a colaboração de uma centena de participantes, incluindo educadores, professores e investigadores nacionais e internacionais.

O III Congresso *Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construir a Equidade em Tempos de Mudança* pretendeu ser um espaço interdisciplinar em que os intervenientes da comunidade educativa (educadores, professores, diretores e outros elementos do sistema educacional) e investigadores partilharam e refletiram sobre as suas práticas em resposta às políticas educativas atuais que visam a equidade educativa e a igualdade de oportunidades para TODOS(AS) os(as) estudantes.

O Congresso organizou-se em conferências, painéis e apresentações de trabalhos no formato de comunicações livres. Após a sessão de abertura, dando início ao Congresso, a Secretária de Estado da Inclusão das Pessoas com Deficiência, Ana Sofia Antunes, e o Secretário de Estado Adjunto e da Educação, João Costa, apresentaram duas comunicações sobre as políticas atuais de inclusão. A conferência que se seguiu, proferida pelo professor e investigador Carlos Alberto Vilar Estêvão, da Universidade Católica do Porto, versou sobre os Direitos Humanos, Justiça e Inclusão em tempos inquietos. No primeiro dia de trabalhos o evento contou ainda com 38 comunicações livres distribuídas em 7 salas, versando diversas temáticas no âmbito da Educação e Escola Inclusiva.

O segundo dia do Congresso iniciou-se com o painel *Inclusão na sala de aula: Diferenciação e Flexibilidade curricular* com a participação da investigadora Anabel Moriña (Universidad de Sevilla) que apresentou uma comunicação intitulada *El aprendizaje cooperativo como estrategia para incluir a todo el alumnado,* e as comunicações proferidas por Lívia da Conceição Costa Zaqueu (Universidade Federal do Maranhão), *Práticas inclusivas colaborativas em escolas públicas brasileiras*, por

Nídia Amaro e Olga Ludovico (AE José Belchior Viegas, São Brás de Alportel), *Práticas de diferenciação e flexibilidade pedagógica para a construção de uma escola de todos para todos* e por Maria de Fátima Lourenço das Neves e Maria Teresa Roque (Agrupamento de Escolas Manuel Teixeira Gomes, Portimão), intitulada *Traçamos futuros – um compromisso com a inclusão. Práticas pedagógicas inclusivas de diferenciação e flexibilidade curricular associadas a Projetos desenvolvidos no Agrupamento de Escolas Manuel Teixeira Gomes.*

Seguiram-se 28 comunicações livres proferidas por oradores portugueses, brasileiros e espanhóis, distribuídas por 7 salas, que apresentaram diversas temáticas relevantes para a construção de práticas inclusivas nos diversos graus de ensino, do pré-escolar ao ensino superior. O segundo painel, *Pertencer à escola: participação e inclusão,* contou com a participação da professora investigadora María José Ramos Estévez (Centro de Estudios Universitario "Cardenal Spínola", CEU/Universidade de Sevilha), que apresentou uma comunicação intitulada *Acercamos la inclusión al futuro docente,* a que se seguiram as apresentações de Sofia Freire (Instituto de Educação, Universidade de Lisboa), sobre as *Dinâmicas sociais de turma e pertença à escola: Caminhos para a inclusão*, de Susana Fonseca (ISCTE), *O meu papel na prevenção do (cyber)bullying na deficiência*, e da psicóloga Aida Rita (Serviço de Psicologia e Orientação AE João de Deus, Agrupamento de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos) versando como temática *O que significa "pôr a mão na massa"?*. A última conferência, proferida pela psicóloga Vânia Beliz, com o título *Deficiência e o desafio de educar para a sexualidade,* versou sobre a importância da educação para a sexualidade nas pessoas com deficiência.

O presente e-book apresenta cinquenta textos das comunicações livres enviados dentro do prazo definido pela Comissão Organizadora que foram apresentados neste congresso, esperando-se que os textos dos diversos oradores possam contribuir para o debate, reflexão e divulgação de diferentes práticas e processos de inclusão no desafio para uma construção de uma sociedade para TODOS e com TODOS!

António Guerreiro, Cláudia Luísa,
Maria Helena Martins e Maria Leonor Borges

A INCLUSÃO NAS ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR E AS PERCEÇÕES DOS PROFESSORES

Daniel Geraldo[a], Rui Brazuna[a], Cláudia Baptista[a], Andrea Pereira[a], Marisa Caixas[a]
[a]Associação X-EduQual, Portugal

RESUMO

O presente estudo centra-se na problemática da inclusão de alunos com necessidades específicas (NE) nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e tem como objetivo conhecer as perceções dos professores das AEC. Importa perceber se os professores estão a conseguir uma efetiva flexibilização e diferenciação de práticas inclusivas. Neste contexto, o estudo foi realizado através de uma metodologia de investigação quantitativa, com a aplicação de um questionário aos docentes das AEC num Agrupamento de Escolas de Faro, sendo inquiridos 82% dos professores. A maioria dos professores considera as suas atividades são adequadas aos alunos (58,8%) e 94,1 % consideram estar dispostos a adequar a sua prática de forma mais inclusiva. Defendem que a maioria dos alunos com NE podem realizar aprendizagens curriculares no âmbito das AEC (88,2%), que devem prosseguir conteúdos semelhantes (66,5%) e (100%) referem que tentam apoiar os alunos a encontrarem formas apropriadas para lidarem com as suas emoções. Discordam que os alunos com NE não tenham capacidades para dominarem as AEC (58,8%), tal como não consideram que a maioria dos alunos não se esforça (88,3%) e discordam quanto à probabilidade da inclusão ter um efeito negativo (70,2%). Quanto às necessidades sentidas a maioria dos professores, refere que não teve acesso a informações de alunos com NE por parte da administração escolar ou por parte do titular de turma. Desta forma, para além da falta de informação fornecida e a falta de formação, referem ainda que número elevado de alunos por turma dificulta a gestão na sala de aula.

Palavras-chave: Necessidades Específicas; Inclusão; Práticas dos Professores; AEC.

ABSTRACT

This study focuses on the problem of including students with specific needs (NE) in Curriculum Enrichment Activities (AEC) and aims to understand the perceptions of teachers in AEC. It is important to understand whether teachers are achieving an effective flexibility and differentiation of inclusive practices. In this context, the study was carried out using a quantitative research methodology, with the application of a questionnaire to the AEC teachers in a Group of Schools in Faro, with 82% of the teachers being surveyed. Most teachers consider the activities they develop in the classroom to be suitable for students (58.8%) and 94.1% consider they are willing to adapt their work in a more inclusive way. They argue that most students with NE can acquire curricular learning in AEC (88.2%), which must have similar content (66.5%) and (100%) refer that they try to support students to find appropriate ways to deal with your emotions. They disagree that students with NE don't have the skills to master AEC (58.8%), just as they don't consider that the majority of students don't make an effort (88.3%) and disagree as to the likelihood of inclusion having a negative effect (70.2%). As for the needs felt, most of the teachers said that they did not have access to information about students with NE by the school administration or by the main teacher of the class. Thus, in addition to the lack of information provided and the lack of training, they also report that a high number of students per class makes management in the classroom difficult.

Keywords: Specific needs; Inclusion; Teacher's Practices; AEC.

1 ENQUADRAMENTO

A nossa história refere que a relação da sociedade com a deficiência foi marcada pela conflitualidade e separação, só muito recentemente se começou a falar, de forma sistemática, dos direitos universais reconhecidos também às pessoas com deficiência,

onde se inclui o direito à educação. Nas últimas décadas, os alicerces ligados à educação inclusiva assumiram, como consequência da sua incorporação em diferentes documentos internacionais, proporções hegemónicas na educação (Florian, 1998). Portugal também assumiu, com a ratificação da Declaração de Salamanca, o compromisso de implementar e desenvolver uma educação inclusiva (UNESCO, 1994). Nesta evolução, contribuíram diversos organismos internacionais como, a ONU, UNESCO, OMS, UNICEF, Conselho da Europa, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e, nacionais, como o Secretariado Nacional de Reabilitação (Machado, 1995).

Mas as mudanças educativas não devem ser encaradas numa perspetiva unidimensional, atendendo a que "dependem da interação de múltiplos fatores que atuam de forma sistémica" (Tedesco, 2000), entre os quais a mudança de mentalidades, o que exige um forte compromisso.

Através da declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990), a posteriormente Declaração de Salamanca, em 1994, e mais recentemente a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), surge o reconhecimento do direito à educação de crianças e jovens com algum tipo de deficiência. Desta forma, o modelo educativo atual tem de sofrer alterações, embora já tenham ocorrido diversas alterações no mesmo, é necessário que estas práticas inclusivas, verdadeiramente inclusivas, sejam colocadas em prática, uma das alterações recentes que se podem observar no sistema educativo é o Decreto-Lei n.º 54/2018.

Como afirma Sá (2008), num mundo ideal, (isto é, num mundo onde a escola é verdadeiramente inclusiva) os professores e os auxiliares educativos das crianças ditas diferentes hão de ser a prova da humanidade, da bondade, da criatividade e da paixão que dentro de um professor também pode existir. São de facto, os professores o verdadeiro motor para a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais.

Para Correia (2008), a inclusão para além de proporcionar aos alunos com necessidades específicas (NE), aprendizagens similares aos seus colegas e interações sociais adequadas, pretende também retirar-lhe o estigma da "deficiência". Esta filosofia traz também vantagens para todos os alunos, dado que lhes permite perceber que todos somos diferentes e que, as diferenças individuais devem ser respeitadas. A inclusão deve compreender, portanto, um processo dinâmico que se proponha responder às necessidades dos alunos com NE, provendo-lhes uma educação apropriada. A inclusão, exige, assim, a reestruturação da escola e do currículo, de forma a permitir aos alunos com NE uma aprendizagem em conjunto (Correia, 2008), mesmo durante as AEC.

2 METODOLOGIA

Segundo Fortin (2009) a investigação científica é um processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para determinadas questões que merecem ser investigadas. A presente investigação assumiu a forma de uma investigação quantitativa apoiado na definição de Carmo e Ferreira (1998), dado que afirmam que o propósito de um estudo correlacional consiste em averiguar se existe ou não relação entre duas ou mais variáveis quantificáveis. Assim, o presente estudo segue uma metodologia quantitativa, com a aplicação de um inquérito por questionário, tecnicamente utilizado para a recolha de dados aos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) num dos Agrupamentos de Escolas do Concelho de Faro, sendo inquiridos 82% dos professores. Segundo Afonso (2005), o questionário tem como objetivo fundamental converter a informação recolhida dos inquiridos em dados de análise rápida e correlacional.

3 RESULTADOS

Relativamente à análise e tratamento dos dados, numa primeira fase apresentam-se alguns dados relacionados com a caracterização sociodemográfica.

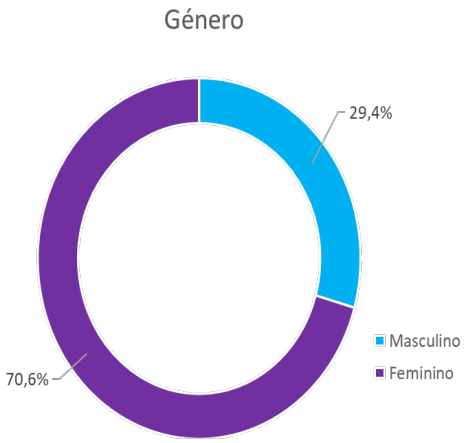


Figura. 1. Distribuição de género dos professores.

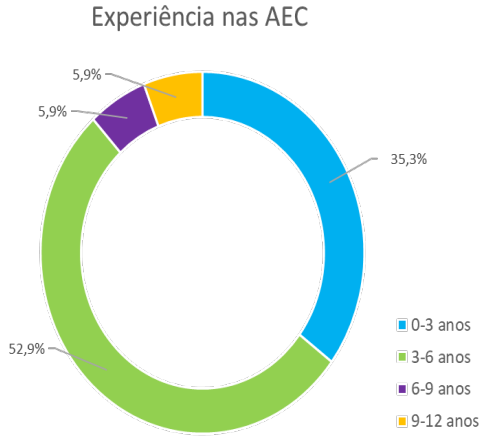


Figura. 2. Experiência dos professores nas AEC.

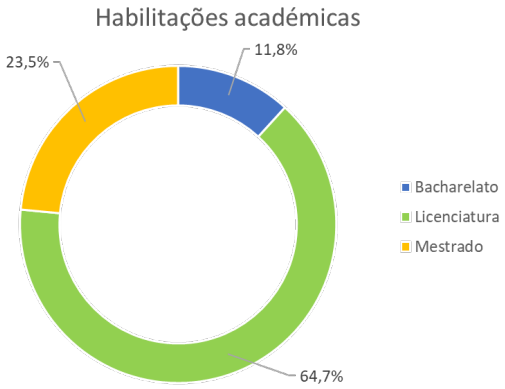


Figura. 3. Habilitações académicas.

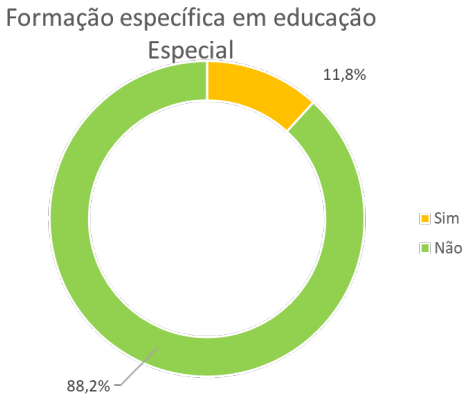


Figura. 4. Possuidores de formação em Educação Especial.

Através dos dados sociodemográficos apresentados, verifica-se que a maioria dos professores que lecionam AEC são do género feminino (70,6%) (Figura 1), sendo que a maioria dos professores do género masculino lecionam as áreas de Atividade Física e Desportiva (AFD) e Jogos e Brincadeiras (JB). Quanto à Experiências na lecionação das AEC (Figura 2) a maioria tem mais de 3 a 6 anos de experiência profissional o que mostra conhecimento na dinamização destas atividades e da organização escolar. Quanto às habilitações académicas (Figura 3) a maioria é licenciado (64,7%), contudo somente 11,8% dos docentes é que tem alguma formação específica na Educação Especial (Figura 4).

Relativamente à segunda secção do inquérito por questionário aplicado aos docentes das AEC "Parte II – Escala de atitudes e perceção dos professores face à inclusão de alunos NE", de forma a perceber as atitudes dos professores das AEC no 1.º ciclo face à inclusão de alunos com NE apresentam-se em seguida algumas das observações registadas.

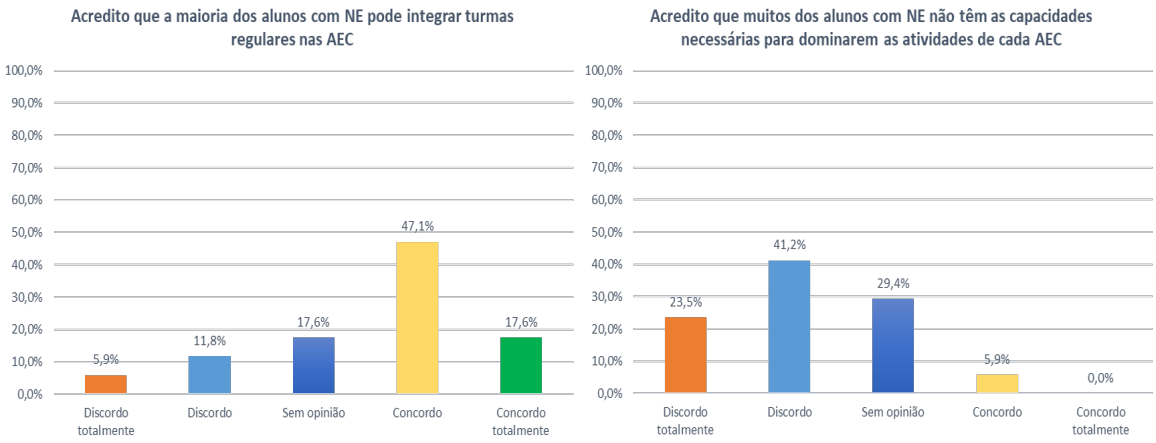
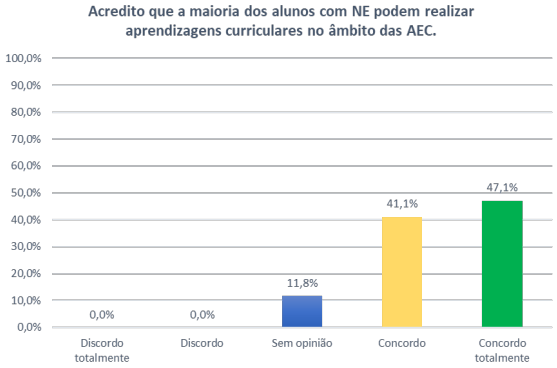


Figura. 5. Perceções sobre a integração de alunos com NE nas AEC.

Figura. 6. Perceções sobre a capacidade dos alunos com NE nas AEC.



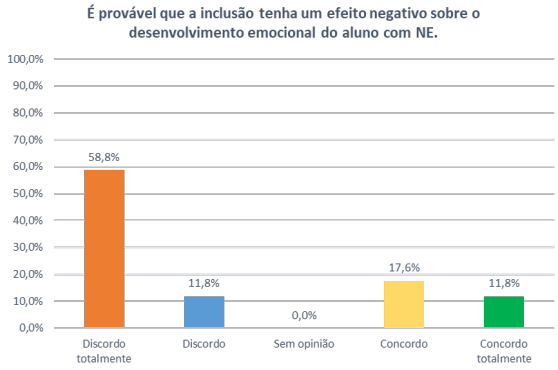
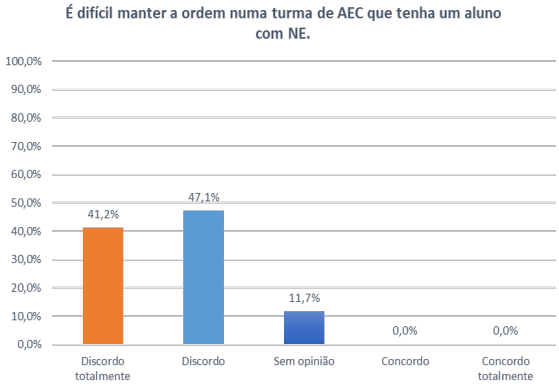


Figura. 7. Perceções sobre a aquisição de aprendizagens de alunos com NE nas AEC.

Figura. 8. Perceções sobre o efeito negativo da inclusão de alunos NE nas AEC.



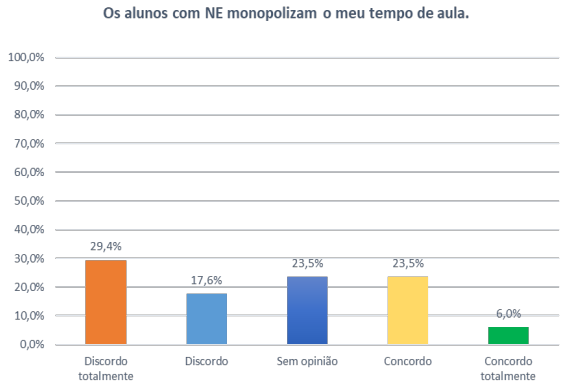


Figura. 9. Perceções quanto ao manter da ordem com alunos com NE nas AEC.

Figura. 10. Perceções sobre a monopolização da aula por parte dos alunos NE nas AEC.

Através da análise da Figura 5, verifica-se que a maioria dos professores acredito que a maioria dos alunos com NE pode integrar turmas regulares nas AEC, numa percentagem de 64,7% (concordam e concordam totalmente), sendo que 17,6% não possuem opinião quanto a este assunto. Na mesma percentagem, os docentes inquéritos, também, acreditam que muitos dos alunos com NE têm as capacidades necessárias para dominarem as atividades de cada AEC (Figura 6), ou seja, os professores discordam quanto lhes é perguntado se “acredito que muitos dos alunos com NEE não têm as capacidades necessárias para dominarem as atividades de cada AEC” (58,8%).

A maioria dos professores defende que a maior parte dos alunos com NE pode realizar aprendizagens curriculares no âmbito das AEC (88,2%) (Figura 7), que todos os alunos devem prosseguir conteúdos nas AEC semelhantes (66,5%), 100% referem que tentam ajudar todos os meus alunos a encontrarem formas apropriadas para lidarem com as

suas emoções e discordam quanto à probabilidade da inclusão ter um efeito negativo sobre o desenvolvimento emocional do aluno com NEE (70,2%) (Figura 8).

Os docentes não consideram ainda que a maioria dos alunos com NE não se esforça por completar as suas tarefas e por isso consideram, na grande maioria, que não é difícil manter a ordem na sala de aula (88,3%) (Figura 9), nem que os alunos com NE monopolizam o tempo de aula (47%) (Figura 10), no entanto 23,5% dos docentes não têm opinião quanto a esta questão, possivelmente por não conseguir avaliar se é uma monopolização da sala aula ou a necessidade destes alunos requerem mais atenção e tempo individualizado por parte do professor. No entanto, os professores dividem-se quando ao tenho tempo suficiente para atender às necessidades de todos os alunos.

Percebe-se através das respostas dadas pelos inquiridos, que a esmagadora maioria tenta ser inclusivo na medida que considera ser a inclusão e que se esforça para que exista uma verdadeira inclusão nas AEC.

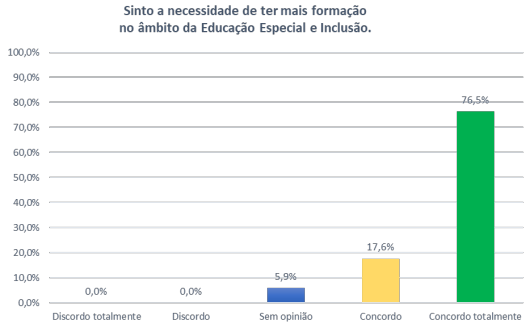


Figura. 11. Necessidade de formação sentida pelos docentes.

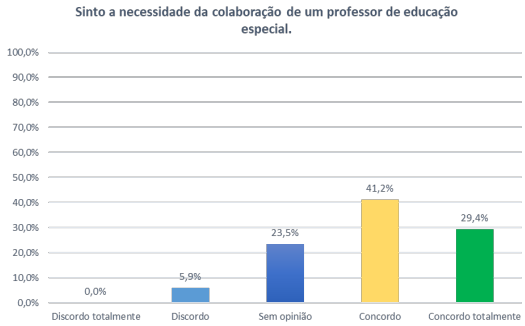


Figura. 12. Necessidade da colaboração do Professor de Educação Especial.

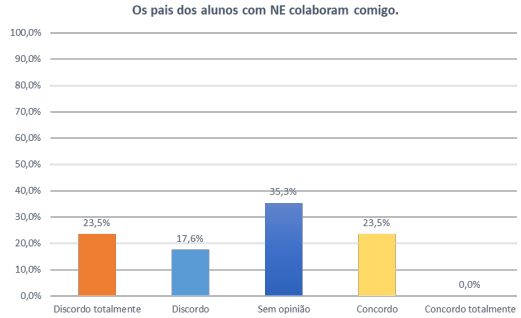


Figura. 13. Articulação com os pais e Encarregados de Educação.

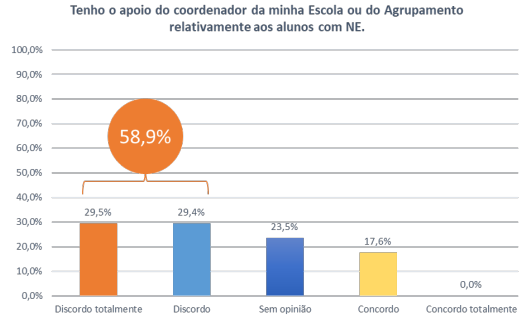


Figura. 14. Perceções sobre o apoio do coordenador de estabelecimento.

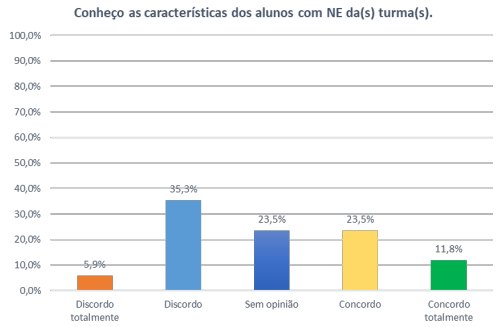


Figura. 15. Perceções sobre as características dos alunos com NE.

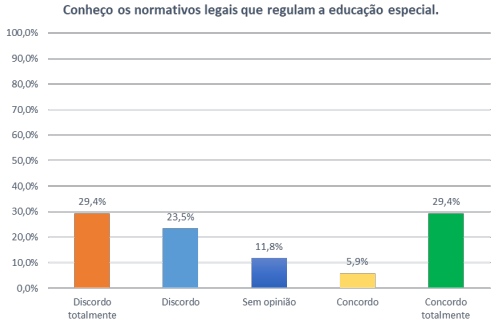


Figura. 16. Perceções sobre o conhecimento dos normativos legais que regem a Educação Especial.

Quanto à terceira e última secção do inquérito por questionário aplicado aos docentes das AEC "Parte III – Escala de necessidades sentidas pelos professores das AEC" percebe-se que é nesta sessão onde os docentes apontam algumas falhas na gestão entre AEC e alunos com NE.

A maioria dos professores inquiridos (94,1%) refere que sente a necessidade de ter mais formação no âmbito da Educação Especial e Inclusão (Figura 11). Este dado é correlacionado com a baixa percentagem de professores com algum tipo de formação em relação à Educação Especial (Figura 4). Desta forma, 70,6% (Figura 12) dos inquiridos refere que sente a necessidade da colaboração de um professor de educação especial ao longo das suas aulas ou na preparação e adequação das mesmas aos alunos e às turmas a que leciona a AEC.

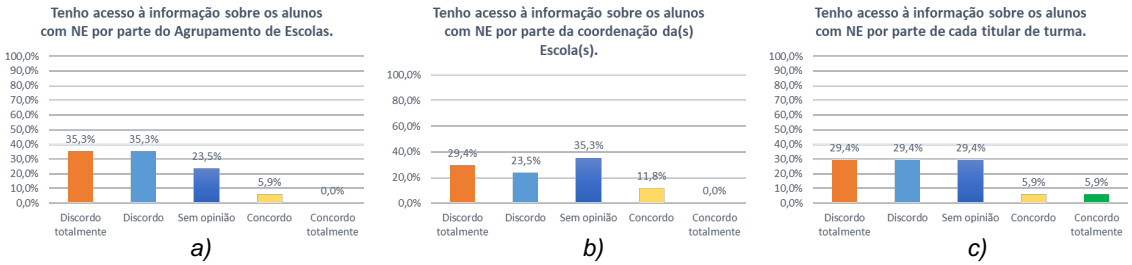
Relativamente à articulação entre os docentes e os pais ou encarregados de educação (Figura 13), a maioria dos docentes discorda (41,1%) quanto à existência de uma articulação, sendo que somente 23,5% considera que existe articulação, sendo de referir que nenhum docente escolheu a opção "concordo totalmente" nesta questão. Ainda sobre esta questão, é verificável uma elevada percentagem de docente "sem opinião" (35,3%), sendo importante averiguar, futuramente, a razão desta elevada percentagem.

Quanto à articulação entre os professores das AEC o coordenador de estabelecimento da(s) escola(s) ou do Agrupamento onde lecionam (Figura 14), a maioria dos docentes refere que não existe (58,9%). Tal como referido anteriormente, também nesta questão nenhum docente escolheu a opção "concordo totalmente", sendo que também existe uma percentagem significativa de docentes "sem opinião" (23,5%), sendo também importante averiguar, futuramente, a razão desta percentagem.

Quando questionados sobre "Conheço as características dos alunos com NE da(s) turma(s)" (Figura 15) as respostas dividem-se, sendo que 41,2% consideram que não conhecem, 35,3% consideram que conhecem e 23,5% não tem opinião. Para realizar

uma conclusão quanto a estas respostas, seria necessário a inquirição dos professores sobre as suas respostas, dado que cada um pode ter respondido quanto a períodos temporais diferentes.

Quanto ao conhecimento que possuem sobre os normativos legais que regulam a educação especial. (Figura 16) a maioria dos docentes refere que não possui essa informação (52,9%), sendo que somente 35,3% refere conhecer esses normativos.



a) *b)* *c)*

Figura. 17. Perceções sobre o acesso à informação por parte a) do agrupamento de escolas, b) da coordenação de escola ou c) do professor titular de turma sobre os alunos com NE.

Relativamente às necessidades sentidas pelos professores, a maioria dos professores das AEC a maioria dos professores refere que não teve acesso às informações educativas de alunos com NE (Figura 17) por parte do agrupamento de escolas (70,6%) pela coordenação de estabelecimentos de 1º CEB (52,9%) nem pelo titular de turma (58,8%).

Desta forma, percebe-se que existe uma lacuna na passagem da informação aos docentes das AEC, sobre as características das suas turmas, aquando do início do ano letivo. Salienta-se ainda que esta informação acaba por chegar aos professores, mas de forma tardia.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face aos resultados obtidos durante esta investigação, relativamente às atitudes dos professores das AEC face à inclusão de alunos com NE, ficou demonstrado que a maioria dos professores das AEC tenham ou não formação específica na área da Educação Especial, tentam realizar as suas atividades de forma inclusiva para o sucesso de todos os seus alunos, ou seja, parecem favoráveis as atividades de inclusão de alunos com NE, atendendo aos resultados obtidos.

Relativamente às necessidades sentidas pelos professores, a maioria dos professores das AEC a maioria dos professores refere que não teve acesso às informações educativas de alunos com NE por parte do Agrupamento de escolas da coordenação de

estabelecimentos de 1º CEB ou dos titulares de turma. Desta forma, esta é a maior lacuna apresentada pelos professores, pois é necessária a informação educativa dos alunos, principalmente das turmas com características especificas para conseguirem dar respostas mais efetivas a todos os alunos sem exceção.

Salienta-se que é necessário aprofundar esta investigação quanto a algumas questões colocadas em que a percentagem de professores que responderam "sem opinião" é elevada, considerando-se importante perceber a falta de opinião destes docentes.

Em suma, percebe-se que as AEC neste agrupamento de escolas estão no caminho da inclusão, mas existe uma falha apontada pelos professores que é a falta da informação fornecida atempadamente.

REFERÊNCIAS

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um Guia Prático e Crítico.* Porto: Edições ASA.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação.* Lisboa: Universidade Aberta.

Correia, L. M. (2008a). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

Fortin, M. (2009). *O Processo de Investigação: da conceção à realização.* 5ª Edição. Loures: Lusociência

Machado, F. A. (1995). *Do perfil dos tempos ao perfil da escola: Portugal na viragem do milénio*. Rio Tinto: ASA.

Sá, E. (2008). *Textos com Educação*. *A Escola do Futuro.* Coimbra: Almedina.

Tedesco, J. (2000). *O Novo Pacto Educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna.* 2ª Edição. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Unesco. (1990). *Conferência Mundial sobre Educação para Todos.* Jomtien: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial da Unesco sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.* Salamanca, 7 a 10 de Junho. Lisboa: Ministério da Educação.

ASSISTENTES OPERACIONAIS E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO JARDIM DE INFÂNCIA: UM GRUPO ESQUECIDO NA PARTILHA DE PRÁTICAS?

Mariana Fenta Elias[a], Maria Odete Emygdio da Silva[a]

[a]Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

RESUMO

Os Assistentes Operacionais são para as equipas dos Jardins de Infância profissionais de grande importância (Hegarty, 2001), pois possibilitam, junto ao educador, atividades em sala, além de cuidar da higiene e alimentação das crianças e também da limpeza do ambiente. Neste sentido, a articulação entre o Educador da turma e o Assistente Operacional é fundamental para o bom andamento das atividades, e facilita a Educação Inclusiva de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, na medida que ambos podem auxiliá-las, nos momentos mais desafiadores da rotina escolar. O trabalho em equipa, a escuta de cada um, e a valorização do trabalho e esforço de todos, são fundamentais para a criação de um espaço funcional e propicio ao desenvolvimento destas crianças (Cantante, 2018). Contudo, não existem muitas pesquisas sobre as boas práticas realizadas por esta categoria profissional (Ramalho & Ramalho, 2015). Este estudo, de natureza qualitativa, situou-se em Jardins de Infância de um Agrupamento de Escolas de Lisboa. Teve como um dos seus objetivos, analisar a articulação entre estes profissionais e o Educador de Infância, relativamente à inclusão destas crianças. Utilizámos como técnicas e instrumentos de recolha de dados, a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com Assistentes Operacionais, cujo conteúdo analisámos com base em Lüdke & André (2013) e Estrela (1994). Os resultados evidenciam que os Assistentes Operacionais buscam articular-se com o Educador da turma, já que consideram que é através da partilha de informações que poderão desenvolver melhor o seu trabalho com estas crianças. Esta articulação é frágil e depende do Educador da turma. De um modo geral, pode concluir-se que esta desejável articulação se restringe a troca informal de informações (observações, algumas vezes, incidentes críticos, fora do espaço da turma, e com informação dos e aos Encarregados de Educação). Planificação e avaliação conjunta de atividades que os Assistentes Operacionais podem desenvolver, no espaço da turma e no recreio, acontecem pontualmente com os Educadores de Infância, embora com alguma frequência com os docentes de Educação Especial. No entanto, na educação destas crianças, se não de todas, a articulação entre todos os intervenientes no seu processo educativo é inquestionável. Só assim, a educação poderá ser inclusiva, equitativa e de qualidade (UNESCO, 2015).

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Articulação; Assistentes Operacionais; Transtorno do Espectro do Autismo.

ABSTRACT

The Operational Assistants are very important professionals for Kindergarten teams (Hegarty, 2001), as they allow, along with the educator, activities in the classroom, besides taking care of the children's hygiene and feeding and also the cleaning of the environment. In this sense, the articulation between the class educator and the Operational Assistant is essential for the smooth running of the activities and facilitates the Inclusive Education of children with Autism Spectrum Disorder, to the extent that both can help them in the most challenging moments of the school routine. Teamwork, listening to each one, and valuing everyone's work and effort are essential for the creation of a functional and conducive space for the development of these children (Cantante, 2018). However, there is not much research on the good practices performed by this professional category (Ramalho & Ramalho, 2015). This qualitative study was conducted in Kindergartens of a School Cluster of Lisbon. One of its objectives was to analyse the articulation between these professionals and the Early Childhood Educator regarding the inclusion of these

children. The data collection techniques and instruments used were documentary research and semi-structured interviews with Operational Assistants, whose content was analysed based on Lüdke & André (2013) and Estrela (1994). The results show that the Operational Assistants seek to articulate with the Class Educator, since they consider that it is through sharing information that they will be able to better develop their work with these children. This articulation is fragile and depends on the Class Educator. In general, it can be concluded that this desirable articulation is restricted to informal exchange of information (observations, sometimes critical incidents, outside the classroom, and with information from and to the parents). Joint planning and evaluation of activities that the Assistants may develop in the class space and in the playground, happens occasionally with the Kindergarten Educators, although with some frequency with the Special Education teachers. However, in the education of these children, if not all of them, the articulation between all the intervening parties in their educational process is unquestionable. Only then, education can be inclusive, equitable and of quality (UNESCO, 2015).

Keywords: Inclusive Education; Articulation; Operational Assistants; Autism Spectrum Disorder.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem o intuito de divulgar a investigação que realizámos, que teve como um dos seus objetivos, analisar a articulação entre os Assistentes Operacionais (AO) e o Educador de Infância, relativamente à inclusão de crianças com Transtorno de Espectro do Autismo (TEA) num Jardim de Infância (JI) de um agrupamento de Escolas de Lisboa. Os AO são, para os Jardins de Infância, profissionais de grande importância, já que possibilitam, junto ao Educador de Infância a construção das rotinas, o auxílio durante a realização de atividades, o acompanhamento das crianças nos recreios e nos momentos de higiene e alimentação. Assim, a articulação entre a equipa de sala é crucial para o seu bom andamento, ainda mais quando temos uma criança com o diagnóstico de autismo (Hegarty, 2001).

Segundo Cantante (2018), o trabalho em equipa deve propiciar momentos de trocas e partilhas, valorizando os saberes e esforços de cada um e, desta maneira possibilita um ambiente mais favorável ao desenvolvimento de todas as crianças, sobretudo crianças com TEA. Contudo, não existem muitas pesquisas sobre as boas práticas realizadas por esta categoria profissional (Ramalho & Ramalho, 2015).

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Inclusão Educativa

A Declaração de Inchon (2015) apresenta um conjunto de metas a ser alcançadas até 2030 pelos países membros e destacam a importância de que nenhum aluno deve ser abandonado e, por isso, devem ser desenvolvidas estratégias para que todos e cada um dos alunos atinjam seus potenciais máximos de aprendizagem (UNESCO, 2015). E, reitera que a transformação no sistema educativo deva ser “holística, ousada e ambiciosa” (UNESCO, 2015, p.1), para que o mesmo seja pautado nos valores da

igualdade e equidade, e que todos acompanhem, participem, aprendam e se desenvolvam na escola.

A nova legislação para a educação inclusiva em Portugal, DL 54/2018, de 6 de julho, apresenta um novo paradigma, no qual todo e qualquer aluno pode, em algum momento do seu percurso escolar, apresentar dificuldades de ordens variadas e, por isso, precisar de apoios ou acomodações que o ajudem a desenvolver os seus potenciais. Neste normativo é reconhecida a mais-valia da diversidade dos alunos.

Vale ressaltar que o professor não deve ter a responsabilidade de realizar todo o trabalho sozinho, haja vista que coordenadores, diretores, assistentes operacionais e outros profissionais que atuam nas escolas devem envolver-se na construção de um espaço cada vez mais inclusivo, capaz de impulsionar o sucesso dos alunos e a sua participação ativa no seu desenvolvimento (Silva, 2019).

Desta maneira, podemos constatar que uma escola que abre as suas portas para todos os alunos, deve também alargar seus pensamentos, deixar fluir a criatividade, onde cada um (diretor, coordenador, professor, auxiliar, aluno) possa colaborar com ideias, práticas e ações que transformem o sistema escolar num conjunto público de experimentação, inovação e aprendizagem plural (Messiou, et al., 2016).

A inclusão é, assim, "um processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes" (UNESCO: 2019, p. 13). Este processo está interligado com o conceito de equidade que, segundo o mesmo documento, "é garantir que existe uma preocupação com justiça/processos justos, de modo que a educação de todos os estudantes seja considerada como de igual importância" (idem).

2.1.1 Atitudes

Definir atitude depende da abordagem que se faz, uma vez que esta pode situar-se no campo da sociologia, da psicologia, da antropologia ou da psicossociologia, entre outros (Leitão & Silva, 2019). "Determinadas emocionalmente, as atitudes, que estão relacionadas com a cognição, o afeto e o comportamento, adquirem-se consciente ou inconscientemente" (idem, p. 225).

Para a Psicologia Social, o primeiro ramo da Psicologia que começou a interessar-se pelo assunto, a atitude é uma predisposição para agir, pensar ou sentir positiva ou negativamente relativamente a uma pessoa ou uma situação.

Segundo Allport (1968),

> (...) as atitudes são processos mentais individuais, os quais determinam as respostas atuais e potenciais de cada pessoa sobre o mundo social, visto que

> uma atitude é sempre direcionada para um objeto, ela pode ser definida como estado da mente do individual face a um valor (p. 62).

As atitudes são estáveis e resistem à mudança. Contudo, são passíveis de mudar. O que é importante ter em conta em processos de formação, nomeadamente porque é um dos fatores facilitadores da inclusão. O modo como se perspetiva pode determinar o sucesso ou o insucesso de um aluno.

Nem sempre se verificam atitudes favoráveis à inclusão, em particular se as crianças ou alunos têm problemáticas muito complexas, de acordo com investigação neste âmbito. Leitão e Silva (2019), por exemplo, numa investigação que realizaram sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais, cujos sujeitos foram docentes, diretores de escolas e de instituições para pessoas com necessidades especiais, assistentes operacionais, encarregados de educação e pessoas com necessidades especiais, constataram que as atitudes desfavoráveis se sobrepunham às favoráveis. No entanto, a literatura a este respeito, não é consensual, uma vez que os resultados são muito díspares.

2.2 Transtorno do Espectro do Autismo

O Transtorno do Espectro do Autismo é um transtorno do neuro desenvolvimento, caracterizado por manifestações comportamentais acompanhadas por défices na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, e um repertório restrito de interesses e atividades, segundo a última edição do Manual de Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM, 2013).

De entre os sintomas, estas pessoas revelam défice no contacto ocular e pouca interação. Estes, são comumente identificados pela família já nos primeiros anos de vida da criança, mas é sobretudo quando esta apresenta um atraso na fala que a família acaba por buscar um atendimento mais especializado (Volkmar & Wiesner, 2019).

O diagnóstico é clínico e deve ser realizado por uma equipa multidisciplinar que possa observar a criança em diferentes contextos (casa, escola, ambiente estruturado) e conta com a utilização de questionários validados, como a Escala de Avaliação de Autismo na Infância (CARS) e o Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT-R), que podem auxiliar na determinação dos sintomas apresentados e enquadrá-los dentro do espectro. Entre os 18-24 meses já é possível realizar o diagnóstico e é fundamental que a criança inicie uma intervenção especifica, no sentido de estimular alguns comportamentos e adequar outros.

A variabilidade encontrada nas características das crianças com este diagnóstico também se manifesta na parte da aprendizagem. Assim, encontramos crianças com TEA que podem apresentar dificuldade intelectual e desenvolvimental, e outras que podem manifestar habilidades dos "savant" (em média 10% dos casos), como habilidades acima da média para memorização, habilidades visuoespaciais ou para cálculos matemáticos (Siqueira, Galvão, & Cabral, 2019).

A intervenção deve focar-se nas necessidades comportamentais e nos défices da criança, por isso é variada. O modelo Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children (TEACCH) e o programa SON-RISE estão entre os frequentemente indicados para crianças com autismo. Outras terapias complementares, como a Terapia da Fala, Terapia Ocupacional, Terapia Cognitivo Comportamental também são indicadas.

A promoção das competências parentais é fundamental, dado que ninguém está verdadeiramente preparado para lidar com uma criança que será, em determinada área, necessariamente diferente de um "padrão" esperado pela sociedade, criando a necessidade de um apoio técnico especializado, que possa transmitir aos pais o modo mais adequado para lidarem com ela.

A revisão da literatura desenvolvida por Cabral e Marin (2017) sobre a inclusão escolar de crianças com PEA apresentou como principais resultados "a dificuldade de comunicação, desconhecimento das características da criança com TEA no ambiente da escola, e carência de estratégias pedagógicas que impactam no processo de aprendizagem…" (p.14). Verifica-se, assim, a importância de identificar as necessidades do aluno e criar estratégias específicas para colmatá-las.

A literatura aponta para que, mesmo situações rotineiras como alimentação, higiene e brincadeiras, podem ser momentos de grandes dificuldades para estas crianças. Assim, os intervenientes implicados neste processo precisam de estar preparados para lidar com estas situações e agir de maneira atempada e o mais adequada possível. Estas demandam conhecimento por parte do profissional que está a trabalhar com a criança para lidar com desordens sensoriais, comportamentos inadequados, birras ou até momentos de agressividade (Filipe, 2012).

Devemos compreender o aluno na sua individualidade, conhecê-lo e ver a sua diferença como um ensejo para mudar a realidade e criar novas formas de ensinar, de abordar o currículo, de escolher os materiais. Por isso, é fulcral que todas as pessoas que atuam com estas crianças possam articular estratégias específicas, no sentido de colmatar os desafios que surgem a nível relacional e de aprendizagem (Filipe, 2012).

2.3 Assistentes Operacionais e inclusão

O DL 35/2015, de 20 de junho, destaca como papel dos AO apoiar os alunos, promover o bem-estar e apoiar as crianças nas atividades em sala. Por isso, quando pensamos na atuação desta categoria profissional no Jardim de Infância, reiteramos a sua importância junto ao Educador de sala, no auxílio às atividades pedagógicas, de higiene, de alimentação, na vigilância do recreio. E, quando temos uma criança com TEA, este profissional é ainda mais importante, haja vista os desafios já aqui destacados.

No que diz respeito à inclusão, as pesquisas realizadas por Santos (2013), Freitas (2015) e Neves (2017) referem que, apesar da compreensão sobre o que é inclusão não ser unívoca entre os profissionais, estes compreendem que incluir implica mudança de atitude e de práticas na sala de aula. Contudo, a falta de clarificação das funções dos AO pode ser um entrave para a tomada de atitudes mais inclusivas.

Guerreiro (2014) afirma que "os auxiliares de ação educativa desempenham um papel fundamental, executando um conjunto vasto de tarefas" (p. 29) e que os mesmos podem/devem contribuir para o desenvolvimento global das crianças. O AO, neste sentido, possui uma função importante no sentido da colaboração com o educador, pais e com a criança, na busca por respostas mais adequadas (Hegarty, 2001). Por isso, a valorização, a formação e a maior participação deste profissional são fundamentais.

A escola pode e deve criar uma cultura de colaboração e participação (Barroso, 2005), na qual todos os atores intervenientes podem dar as suas contribuições pautadas não só na formação, mas nas experiências e vivências de cada um. Atuando, assim, de maneira ativa (Barroso, 2015), para a construção de um espaço escolar inclusivo.

2.4 A articulação e a partilha de práticas no Jardim de Infância

O trabalho do AO é cada vez mais essencial visto "que a estes são confiadas responsabilidades educativas e porque, cada vez mais desempenham funções de "técnicos de apoio logístico às atividades de ensino" (Barroso,1995, citado por Guerreiro, 2014, p. 21).

O Educador de Infância, para efetivar o desenvolvimento dos alunos em sala, precisa de ajuda para a realização de tarefas, seja na arrumação prévia dos materiais, como pensar em atividades adequadas às características dos alunos. Destaca-se, assim, a importância do AO em sala, na medida em que apoia o Educador em diferentes momentos da sua rotina e da própria rotina das crianças, em particular se estas têm TEA.

Neste sentido, a parceria entre o Educador da turma e o AO é fundamental para o bom andamento das atividades e facilita a inclusão de crianças com maiores dificuldades na aprendizagem, na medida que ambos podem auxiliá-las nos momentos mais desafiadores da rotina escolar (Watkins, Ledbetter-Cho, O'Reilly, Barnard-Brak, & Garcia-Grau, 2019). O trabalho em equipa, a escuta de cada um e a valorização do trabalho e esforço de todos, são fundamentais para a criação de um espaço funcional e propício ao desenvolvimento das crianças (Cantante, 2018).

Compreender e identificar o papel do AO que atua com a criança com autismo no Jardim de Infância é fulcral para a compreensão da importância do profissional, tal como é fundamental que sejam lançadas reflexões que recaiam sobre a formação deste profissional tão importante para o processo de inclusão de crianças com problemáticas complexas.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. Teve, como um dos seus objetivos, analisar as atitudes de assistentes operacionais relativamente à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo.

Os instrumentos de recolha de dados elencados para este estudo foram a pesquisa documental e a entrevista semidiretiva com AO que atuam em Jardins de Infância de um Agrupamento de Escolas. Os dados recolhidos foram tratados através de análise de conteúdo. Para tal, seguimos as orientações de Bardin (2010); Lüdke e André (2013) e Estrela (2015).

Os temas decorreram do guião das entrevistas. As categorias e as subcategorias foram definidas operacionalmente pelos indicadores, a partir do discurso das entrevistadas, tendo em conta critérios de homogeneidade, coerência, exclusividade e exaustividade.

Quanto aos conceitos presentes neste trabalho, entendemos por:

Inclusão: processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes (UNESCO, 2019).

Transtorno do Espectro do Autismo: transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por manifestações comportamentais acompanhadas por déficits na comunicação e interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades (Manual de Diagnóstico de Transtornos Mentais, 2013).

Assistente Operacional: profissional que, na escola, exerce “funções de natureza executiva de caráter manual ou mecânico, enquadradas em diretivas gerais bem

definidas e com graus de complexidade variáveis; executa tarefas de apoio elementares, indispensáveis ao funcionamento dos órgãos e serviços, podendo comportar esforço físico; é responsável pelos equipamentos sob sua guarda e pela sua correta utilização, procedendo quando necessário à manutenção e reparação dos mesmos" (DL 35/2014, de 20 de junho).

4 CONCLUSÕES

Como referimos, a nossa investigação teve como um dos seus objetivos analisar atitudes dos Assistentes Operacionais relativamente à inclusão, no Jardim de Infância, de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo.

Da análise às entrevistas, emergiram três categorias: Articulação com as Educadoras da turma; Articulação com o docente de Educação Especial; Articulação com outros atores intervenientes no processo.

No que diz respeito à articulação com as Educadoras, as entrevistadas revelaram que a mesma pode ser inexistente, variando consoante a Educadora da turma. E, apesar de reconhecerem que seria uma mais-valia promover a partilha de informações e também de trabalho a realizar com as crianças, nem sempre esta articulação é feita. Dos seus discursos, depreende-se que consideram que é através da partilha de informações/formação que poderão desenvolver melhor o seu trabalho com estas crianças. Contudo, deparam-se com fragilidades relativamente ao desconhecimento formal das situações que, na maior parte das vezes conhecem através de informações transmitidas pelas famílias.

Os estudos de Cantante (2012) abordam a importância do trabalho em equipa para que haja inclusão na prática. Contudo as entrevistadas revelaram que a articulação com a Educadora de sala é praticamente inexistente, limitando-se, quando acontece, a troca informal de informação.

A articulação com o Docente de Educação Especial é, de um modo geral, feita primeiro feita com a Educadora e só depois com a AO. Consiste na definição de estratégias que contribuam para a autonomia na alimentação e na higiene. Restringe-se, por conseguinte, a tarefas funcionais.

Hegarty (2001) e Barroso (2015) afirmam a importância da colaboração entre o Educador e o AO na busca de resposta mais ajustadas aos alunos e, também reforçam que os momentos de troca e interação entre todos os intervenientes podem facilitar o processo de inclusão, já que é possível definir estratégias específicas para o desenvolvimento de cada uma das crianças. Ou seja, apostar no investimento de

momentos de partilha de experiências entre a equipa de sala e a Docente de EE sobre os "casos", de construção de estratégias especificas para estas crianças e ofertas formativas que não só abordassem a parte teórica, mas que tratassem da sensibilização, preparação e disponibilização de recursos específicos, poderiam possibilitar um processo de inclusão mais eficaz e assertivo para as crianças com autismo.

Quanto à articulação com outros atores, as entrevistadas destacam os pais e ou encarregados de educação, que vão dando alguma informação, habitualmente para transmitir à Educadora. De referir que nem sempre são os AO que recebem no início da manhã ou entregam, no final das atividades letivas, as crianças. Esta tarefa é habitualmente realizada pelos monitores dos centros de apoio à família (CAF), grande parte dos quais são geridos pelas Juntas de Freguesia a que o Agrupamento de Escolas pertence, desde que as crianças e/ou alunos nos mesmos estejam inscritas. Talvez por isso, a comunicação entre família e AO não se processe tão frequentemente e se limite à transmissão de informação à Educadora.

Estes profissionais poderiam ser um recurso importante no trabalho que se desenvolve com estas crianças e alunos, na planificação e na avaliação conjunta de atividades que os Assistentes Operacionais podem desenvolver, no espaço da turma e no recreio. E, assim, intensificar o desenvolvimento e diminuir os desafios inerente à inclusão de crianças com autismo.

Na educação destas crianças, se não de todas, a articulação entre todos os intervenientes no seu processo educativo é inquestionável. Só assim, a educação poderá ser inclusiva, equitativa e de qualidade, como é desejável que o seja até aos anos 30 deste século (UNESCO, 2015).

REFERÊNCIAS

Allport, G. W. (1968). The historical background of modern social psychology. In G. Lindzey & E. Aronson (Ed.). Handbook of Social Psychology (2 ed.) (Vol 1, 1-80). Reading, Estados Unidos: Addison-Wesley.

American Psychistric Association. (2013). *Manual diagnóstico e estatístico de transtorno: DSM-5* (5ª ed.). Artmed.

Assembleia da República. (2014). "Decreto-Lei 35/2014". *Diário da República*, 1ª série, nº 117 (junho): 3220 – 3304. https://dre.pt/pesquisa/-/search/25676932/details/maximized

Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo* (4º ed.). Edições 70.

Barroso, J. (2005). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Instituto de Inovação Educacional. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pol/cultura_part_esc.pdf

Cabral, C. S., & Marin, A. H. (2017). *Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática da literatura*. Educação em Revista, 33. file:///C:/Users/claudialuisa/Downloads/2017_TEA_RS.pdf

Estrela, A. (2015). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4ª ed.). Porto Editora.

Filipe, C. N. (2012). *Autismo, Conceitos, Causa, Mitos e Preconceitos*. Verbo Editora.

Freitas, C. (2015). *Necessidades formativas dos Educadores de Infância e dos Auxiliares de Ação Educativa na prática profissional com crianças autistas no Funchal*. Tese de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa. http://hdl.handle.net/10284/4912

Guerreiro, A. (2014). *A perceção do papel educativo dos auxiliares de ação educativa na educação de infância*. Tese de mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Socias, Universidade do Algarve. http://hdl.handle.net/10400.1/7768

Hegarty, S. (2001). *O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios. Em D. Rodrigues, Educação e diferença - Valores e práticas para a educação inclusiva* (pp. 77-91). Lisboa: Porto Editora.

Leitão, F. A. R. & Silva, M. O. E. (2019). *Inclusão de pessoas com Necessidades Especiais ESTUDOS*. (Vol. Colecção Ciências da Educação Aprendizagem e Formação). Edições Universitárias Lusófonas.

Lüdke, M., & André, M. E. (2013). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. (2ª ed.). EPU.

Messiou, K. &., Echeita, M. &., Goldrick, G. &., Hope, S. &., Paes, M. &., Mena, I. &., Cecilia & Vitorino, T. (2016). *Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity*. School Effectiveness and School Improvement, 27(1), 45-61.

Ministério da Educação. (2018). "Decreto-Lei nº 54/2018". *Diário da República Portuguesa*, 1ª série, 129 (julho): 2918 - 2928. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html

Neves, A. (2016). *O papel do assistente operacional na construção da escola inclusiva - um contributo para o esboço do seu perfil*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação de Coimbra. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18016/1/DINA_NEVES.pdf

Ramalho, J., & Ramalho, A. (2015). O contributo dos trabalhadores não docentes no sucesso educativo no sistema português. *DEDiCA*, pp. 219-230. file:///C:/Users/claudialuisa/Downloads/Dialnet-OContributoDosTrabalhadoresNaoDocentesNoSucessoEdu-6451099.pdf

Santos, D. (2013). *Formação de Assistentes Operacionais com funções de ação educativa, suas atitudes e práticas educativas: um contributo para a educação inclusiva.* Tese de Mestrado. ISEC Lisboa - Instituto Superior de Educação e Ciências. https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9472/1/TESE%20FINAL.pdf

Silva, M. O. (2019). *Gestão das Aprendizagens na sala de aula inclusiva* (2ª ed., Vol. Colecção Ciências da Educação Aprendizagem e Formação). Edições Universitárias Lusófonas.

Siqueira, T. D., Galvão, D. d., & Cabral, N. R. (2019). Síndrome de Savant: compreendo sua evolução e tratamento através da literatura. *BIUS -Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia*, 5(12).

Volkmar, F., & Wiesner, L. A. (2019). *Autismo: um guia essencial para compreensão e tratamento*. (S. M. Rosa, Trad.). Artmed.

Watkins, L., Ledbetter-Cho, K., O'Reilly, M., Barnard-Brak, L., & Garcia-Grau, P. (2019). Interventions for students with autism in inclusive settings: A best-evidence synthesis and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *145(5),* 490–507. http://dx.doi.org/0.1037/bul0000190

CONCEÇÕES DOS DOCENTES DE UMA EQUIPA LOCAL DE/INTERVENÇÃO FACE À INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

Otília Azevedo[a], Cláudia Luísa[a]

[a]Universidade do Algarve, Portugal

RESUMO

A inclusão é uma temática muito debatida atualmente e de extrema importância em contexto escolar. Tendo sido alterada recentemente, a legislação neste capítulo, e sabendo que a inclusão de todas as crianças no seu grupo de pares é fundamental para que haja um desenvolvimento harmonioso, impõe-se perceber quais são as conceções dos educadores de infância na sua prática e perceber qual o contributo dos docentes de uma equipa local de intervenção (ELI) para que a inclusão das crianças com Necessidades Educativas Específicas seja uma realidade.
Este trabalho de pesquisa tem como objetivo geral contribuir para um maior conhecimento sobre as práticas, implementadas pelos docentes de uma ELI, para a inclusão de crianças com necessidades específicas, numa sala de atividades, em creche e/ou jardim de infância.
É uma investigação qualitativa e descritiva, com recurso a entrevistas semiestruturadas, onde através de um conjunto de questões se analisam as perceções de três educadores titulares de grupo, três docentes da equipa de intervenção local (ELI) e três encarregados de educação.
Como resultados preliminares, concluímos que a inclusão de alunos com necessidades educativas especificas é muito importante, pois proporciona benefícios ao nível da autonomia e funcionalidade, ajuda na definição de objetivos e na orientação para uma vida ativa e ajuda a que as crianças com NEE sejam aceites e incluídas na sociedade. Como estratégias de intervenção destacou-se o trabalho cooperativo, pois favorece a interação entre as crianças e desenvolve competências sociais, diversidade das tarefas e dos materiais, parcerias pedagógicas, envolvimento familiar e social.

Palavras-chave: Conceções; Intervenção precoce; Educação inclusiva.

ABSTRACT

Inclusion is a hot topic currently under discussion and of extreme importance in school settings. As the legislation in this chapter was recently amended and knowing that the inclusion of all children in their peer group is essential for a harmonious development, it is necessary to understand the conceptions of early childhood educators in their practice and understand the contribution of the teachers of a local intervention team (ELI) for the inclusion of children with Special Educational Needs.
The overall goal of this research study is to contribute to a greater knowledge about the practices implemented by teachers of a local intervention team (LIT) for the inclusion of children with specific needs in an activity room, in kindergarten and/or nursery school.
This is a qualitative and descriptive research, using semi-structured interviews, where through a set of questions we analyze the perceptions of three head teachers, three teachers of the local intervention team (LIT) and three parents.
As preliminary results, we concluded that the inclusion of students with specific educational needs is very important, as it provides benefits in terms of autonomy and functionality, helps in the definition of goals and orientation for an active life, and helps children with SEN to be accepted and included in society. As intervention strategies, cooperative work was highlighted, as it favors the interaction among children and develops social skills, diversity of tasks and materials, pedagogical partnerships, family, and social involvement.

Keywords: Conceptions; Early intervention; Inclusive education.

1 INTRODUÇÃO

> *"As crianças especiais, assim como as aves, são diferentes nos seus voos. Todas, no entanto, são iguais no seu direito de voar."*
>
> (Jesica Perez)

Em Portugal, e segundo a Associação para os Educadores de Infância (APEI), as primeiras instituições especificas para crianças até aos seis anos, datam de 1834, durante a monarquia. Estas instituições eram privadas, embora com preocupações sociais. A primeira legislação sobre educação infantil, surge no Diário do Governo, nº141 de 27 de junho de 1886. Muito pouco foi feito, nas primeiras décadas do Estado Novo, o Ministério da Educação deixou de ser responsável pela educação pré-escolar, sendo que outros ministérios desenvolviam serviços para as crianças antes da sua entrada na escolaridade obrigatória. Estes serviços tinham como base a saúde pública, assim, deixaram de existir objetivos educativos em detrimento dos cuidados de saúde primários e das necessidades básicas.

A Educação Pré-escolar só voltou a ser considerada, como elemento integrante, em 1971, com Veiga Simão, no Ministério da Educação. Este apresentou as linhas gerais da sua reforma do ensino para Portugal, fazendo uma remodelação em todo o sistema educativo, interrompido pelo 25 de abril de 1974. No entanto, no após Revolução, há uma preocupação acrescida para integrar as crianças no ensino pré-escolar, bem como um aumento do apoio social às famílias e de infraestruturas, como creches ou jardins de infância. Mas, as crianças com deficiência não estavam contempladas pela legislação, conforme nº 1, do Artigo 6º, do Decreto Lei nº 301/84, de 7 de setembro, que isentava de escolaridade obrigatória as crianças com incapacidade mental ou física, comprovada por atestado médico.

A história da educação especial e da inclusão de crianças e jovens passou por diferentes paradigmas, desde a exclusão até aos dias de hoje, onde todos nos debatemos por um paradigma inclusivo. Segundo Alaminos (2018) durante séculos, as pessoas com deficiências foram vistas como monstros e como motivos de chacota, sendo que em tempos eram mortos pela sociedade, pelo simples facto de serem diferentes. Segundo Silva (2009), nos anos 80, a Assembleia Geral das Nações Unidas recomendou novas conceções relativamente à prática da inclusão social, sendo que, a mesma "definiu, como metas a atingir, a participação total e a igualdade para as pessoas deficientes de todo o mundo, ou seja, o direito de partilhar a vida social normal na sua comunidade, com tudo o que lhe está subjacente." (p. 143)

Por outro lado, também surgem mudanças na legislação ao longo das últimas décadas. Em 2008 surge o Decreto-Lei nº. 3/2008, onde é referido que é importante "promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade de ensino (…) uma educação flexível que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos. (p. 154)

Na Declaração de Salamanca (1994), também é destacado que os vários Estados Membros deviam considerar que a "Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos, sendo um direito de todos ". (p.11)

Em 2018, houve uma nova alteração legislativa e surge o Decreto-Lei nº.54/2018, que tinha como intenção orientar as escolas quanto à necessidade da plena inclusão para todos os alunos, e refere os "princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos". (p.2919)

A Educação Pré-escolar, tem um papel fundamental para o sucesso da educação inclusiva, isto porque, a intervenção é feita precocemente. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, um dos objetivos da educação pré-escolar é "proceder à despistagem de inadaptações, deficiências ou incapacidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança."

Independentemente do nível de ensino, a inclusão deve ser objetivo de todas as instituições escolares, embora neste artigo nos foquemos na educação pré-escolar, onde se encontra presente a intervenção precoce. Segundo o Decreto-Lei nº. 281/2009, a intervenção precoce é importante porque quanto mais precocemente forem acionadas as intervenções e as políticas que afetam o crescimento e o desenvolvimento das capacidades humanas, mais capazes se tornam as pessoas de participar autonomamente na vida social e mais longe se pode ir na correção das limitações funcionais de origem. O Estado procurou criar um sistema que interagisse com as famílias, as instituições e a saúde, de maneira que todos os casos fossem devidamente identificados e sinalizados tão rapidamente quanto possível, e é assim que surge o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

Segundo o Decreto-Lei nº. 281/2009, o SNIPI,

> (. . .) consiste num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento (p.7298).

O SNIPI tem a missão de garantir a Intervenção Precoce na Infância (IPI), entendendo-se como um conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, no âmbito da educação, da saúde e da ação social.

Os principais objetivos do SNIPI são: Assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de ações de IPI em todo o território nacional; Detetar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento; Intervir, após a deteção e sinalização (. . .) em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento; Apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas de segurança social, da saúde e da educação e Envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social." (p.7299)

Para Teixeira (2014) é "fulcral a importância do trabalho desenvolvido nos Jardim-de-infância, no que respeita ao despiste de possíveis perturbações ou anomalias no desenvolvimento e comportamento manifestado pelas crianças que indiciem NEE.", portanto, o papel do educador de infância é fundamental em todo o processo de intervenção precoce. (p.6) Refere também que os educadores de infância, devem adotar posturas face ao ensino, ao conhecimento, ao processo de aprendizagem, à escola e à sociedade, assim como, na relação pedagógica e de gestão pessoal, mantida com os alunos e as famílias. (p.119)

O educador de infância, para além de ter um papel fundamental na proporção de um ambiente educativo inclusivo e na intervenção precoce recorrendo ao SNIPI, também tem um papel importante na relação entre comunidade educativa e as famílias.

Também no Decreto-Lei nº. 54/2018, é referido que na educação inclusiva deve haver "Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando.", e tal implica que o educador de infância proporcione este envolvimento, as famílias devem ser agentes ativos nas aprendizagens das crianças, no seu desenvolvimento, e nas suas características e necessidades.

Segundo Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., e Rosa, M. (2016), nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar afirmam que,

> A relação que o/a educador/a estabelece com cada família centra-se na criança e tem em conta que são coeducadores da mesma criança. Esta relação assenta numa comunicação que se realiza através de trocas informais (. . .) ou em

> momentos planeados (. . .). Estes momentos constituem ocasiões para conhecer as suas necessidades e expetativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação e (. . .) para combinar as formas de participação que melhor correspondem às suas disponibilidades. (p.28)

Para Sandall e Schawartz (2003), a grande estratégia para a inclusão começa numa boa adaptação do currículo, ou seja, no planeamento de qualquer atividade. Esta adaptação implica mudanças a vários níveis, por vezes até à alteração total da atividade, ou nos materiais, tendo em vista facilitar ou maximizar a participação da criança. Acrescentam, ainda, que existem outro tipo de alterações que podem ser significativas para a inclusão dentro da sala: o apoio ambiental, isto é, modificar, se necessário, o ambiente físico, social e/ou temporal com o intuito de promover a participação, o envolvimento e a aprendizagem de todas as crianças; a adaptação dos materiais, de maneira a que todas as crianças participem de forma o mais independente possível; a simplificação da atividade, é importante que todas as crianças realizem as mesmas atividades, de forma a que se sintam integradas, no entanto, o educador deve simplificar, desdobrar em passos mais simples ou reduzir o número de etapas consoante as capacidades de cada uma das crianças; a utilização das preferências das crianças, este é um dos princípios pedagógicos que deve ser privilegiado, pois é compreensível que uma criança só tire proveito do que esta a realizar se estiver disponível e integrada para isso; o uso de equipamento especial, sempre que possível e necessário, devem ser utilizados equipamentos adaptados às necessidades das crianças, cujo objetivo é elevar o seu nível de participação; o apoio do adulto, este é um aspeto fundamental e por vezes difícil de realizar, o adulto deve apoiar apenas quando é estritamente necessário e deve prever tal acontecimento, de forma a não frustrar a criança, compreendendo ainda que apoiar não é fazer por ela; o apoio dos pares, visto que, as crianças aprendem muito através da interação e não há nada melhor que interagirmos com indivíduos com estádios de desenvolvimento perto dos nossos. Este é um aspeto que é tão importante para crianças com ou sem NEE; e ainda o apoio invisível, ou seja, devem ser realizadas atividades que desafiem e explorem as dificuldades da criança com o objetivo de as ultrapassar.

O papel do educador de infância e dos docentes que integram as Elis são de extrema importância no processo de inclusão das crianças com NEE, são agentes facilitadores de aprendizagem inclusiva e do desenvolvimento global da criança em diversas áreas. A família e todos os agentes da sociedade devem igualmente ser chamados a intervir e

a cooperar com a escola, de forma a existir uma educação para todos e uma verdadeira inclusão escolar e social.

2 METODOLOGIA

A metodologia utilizada nesta investigação é de caráter qualitativo, cujas finalidades de pesquisa propostas, apresentam-se num paradigma descritivo e interpretativo.
Segundo Holman (1993), a pesquisa qualitativa pode ser particularmente útil quando o número, de sujeitos são insuficientes para análise estatística, pois o número pode variar de um individuo, a grandes grupos.

2.1 Questão de Partida

Num trabalho de investigação, é fundamental definir uma pergunta de partida. Consiste em procurar enunciar o projeto de investigação na forma de pergunta de partida, através da qual o investigador tenta exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar, compreender e melhorar (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 32).
A questão de partida do presente estudo é: De que forma os docentes de uma ELI influenciam a inclusão das crianças com necessidades específicas, numa sala de atividades, em creche e/ou jardim de infância?

2. 2 Objetivo Geral e específicos

A definição dos objetivos gerais e específicos de um estudo são fundamentais, no sentido de se obterem os resultados esperados, os quais surgem após a definição da pergunta de partida. Segundo Fortin (2003, p. 100), o objetivo de um estudo indica o porquê da investigação, é um enunciado declarativo, precisa a orientação da investigação e especifica as variáveis-chave, a população-alvo e o contexto do estudo.
Como objetivo geral desta investigação pretendemos contribuir para um maior conhecimento sobre as práticas, implementadas pelos docentes de uma ELI, para a inclusão de crianças com necessidades específicas, numa sala de atividades, em creche e/ou jardim de infância.
Os objetivos específicos pretendem:
1) Conhecer as conceções dos docentes de uma ELI face à inclusão de alunos com necessidades educativas especificas;
2) Caracterizar as práticas dos docentes de uma ELI para a construção de uma escola inclusiva;

3) Caracterizar as estratégias de diferenciação utilizadas pelos docentes de uma ELI na sua prática pedagógica com as crianças com necessidades educativas especificas;

4) Identificar os aspetos facilitadores e os obstáculos que os docentes de uma ELI encontram no seu trabalho com as crianças com necessidades educativas específicas;

5) Conhecer os pontos fortes e as fragilidades que os docentes de uma ELI identificam no atual Regime Jurídico da Educação Inclusiva (DL nº 54/2018), em comparação com o modelo anterior (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro) e face à sua experiência pedagógica.

6) Conhecer as conceções dos pais de uma criança com necessidades educativas especiais face a inclusão educativa e se identificam mudanças no processo com a entrada em vigor do novo decreto-lei 54/2018.

2.3 Amostra

A amostra do estudo é composta por 9 sujeitos com as seguintes características:

Tabela 1. Caracterização da amostra

Amostra/ caracterização	**Grau de escolaridade/ Formação inicial**	**Formação especializada**	**Tempo de serviço**
Docente ELI 1	Licenciatura em ensino	Educação Especial – Emocional/ Personalidade	27 anos
Docente ELI 2	Licenciatura em matemática e Ciências da Natureza 1º e 2º ciclos	Educação Especial – Domínios cognitivo e Motor	19 anos
Docente ELI 3	Professora de 1º Ciclo, com especialização em matemática	Mestrado em NEE – Dom. Cognitivo e motor	33 anos
Educadora titular 1	Bacharelato	Ensino Especial e apoio educativo	30 anos
Educadora titular 2	Bacharelato Ed. Infância + Licenciatura Curso de História	_____	37 anos
Educadora titular 3	Bacharelato	Formação Pessoal e Social e Educação para a Cidadania Especialização em Dificuldades de Aprendizagem.	29 anos
Mãe 1	9º Ano	Não	Não trabalha
Mãe 2	12º Ano	Curso de auxiliar da ação educativa Fiz formações na área do trabalho, pela empresa	20
Mãe 3	Licenciatura		29

2.4 Instrumentos

Segundo Carlos (2018), a entrevista é considerada a técnica mais utilizada para a recolha de informação em estudos de natureza qualitativa.

A modalidade de entrevista mais adequada para esta investigação-ação é a semiestruturada pois, segundo Gerhardt e Silveira (2009), necessita apenas de um conjunto de questões para guiar a entrevista, e o entrevistado pode falar livremente sobre assuntos que vão surgindo ao longo da conversa sobre o tema em questão. Segundo Mason (2002) e Aires (2011), o entrevistado vai respondendo às questões colocadas pelo entrevistador como se tratasse de uma conversa informal, porém existe na mesma um guião que deve ser seguido, mas não de uma forma muito rígida e restrita. Segundo Flick (2004) uma das vantagens da entrevista semiestruturada é o facto de que como não necessita obedecer a uma ordem estabelecida existe uma maior flexibilidade para o entrevistador gerir a conversa, colocando questões no momento mais adequado, de acordo com as respostas que vão surgindo. Desta forma, permite ao entrevistado um melhor encadeamento e espontaneidade de ideias. Foram realizadas 9 entrevistas (3 a docentes da ELI Lagos; 3 educadoras titulares de grupo e 3 a encarregados de educação, no caso são mães), onde foi elaborado previamente um guião orientador com as questões que pretendíamos colocar, de forma a respondermos aos objetivos do estudo.

Para a análise das questões semiestruturadas foi utilizada a técnica da análise de conteúdo que “é um método muito utilizado para a análise de texto, e utiliza-se na análise de dados de estudos em que os dados tomam a forma de texto dito ou escrito …” (Coutinho, 2013, p. 217).

2.5 Procedimentos Éticos

No decorrer do processo de recolha de dados esteve sempre presente a confidencialidade e anonimato dos intervenientes. O tratamento dos mesmos também obedecerá a uma conduta ética e de respeito pela individualidade dos dados de cada participante. Foi solicitada autorização para a gravação da entrevista aos participantes, com a explicação de que a informação seria utilizada somente para fim académico. A disseminação e utilização dos dados/resultados será utilizada somente para a dissertação do mestrado em Educação Especial, Domínios Cognitivo e Motor, a apresentar na Universidade do Algarve e eventualmente através da publicação de algum

artigo, póster ou outro tipo de divulgação. Foi solicitado parecer à Comissão de Ética da Ualg e à DGE, para a realização do estudo, o qual veio diferido.

3 RESULTADOS

A análise dos resultados ainda se encontra numa fase conclusiva, sendo que os resultados aqui apresentados são dados preliminares e que carecem ainda de uma devida triangulação. Os docentes da ELI serão designados por (D); os Educadores de Infância por (E) e as Mães por (M).

Quando questionamos os docentes que trabalham na ELI e as Educadores de infância sobre as conceções e importância dada à inclusão das crianças com necessidades específicas, todos foram unânimes ao referir que consideram a inclusão muito importante. Relativamente aos benefícios "Que benefícios a inclusão pode trazer futuramente, às crianças com necessidades específicas?" também são diversos, tal como se pode contatar nas respostas dos docentes e educadoras.

"Normaliza e aproxima as crianças, integrando-as na sociedade" (D1)

"Benefícios ao nível da autonomia e funcionalidade, ajuda na definição de objetivos e na orientação para uma vida ativa o mais independente possível e ajuda a que sejam vistos e aceites pelos outros de outra forma". (D2)

"Aprender junto com os seus colegas sem NEE, proporciona aprendizagens similares e interações sociais adequadas, assim como retirar-lhes o estigma da deficiência" (D3)

"A realidade da creche desconheço, nunca trabalhei nesta valência, no entanto considero a inclusão seja onde for, vital para as crianças quer as que necessitam, quer para todas as outras em geral, não somos todos iguais, mas devemos usufruir de todas as oportunidades de igual forma, e confrontar as crianças dessas diferenças e respeitá-las." (E2)

No que diz respeito as estratégias desenvolvidas para a inclusão das crianças com necessidades específicas em sala de aula ou quais os aspetos facilitadores para trabalhar a inclusão as respostas são diferentes, mas complementam-se. A docente ELI 1 refere "*Integração na sala de aula; Participação nas atividades, Acompanhamento das rotinas estruturadas; Aprendizagem com pares, grupo".* A D2 e D3 referem que deveria haver *"maior intervenção dos pais no processo, o trabalho colaborativo entre profissionais de diferentes áreas e de um modo geral a escola estar atenta e responder as necessidades de cada criança".*

As educadoras de infância mencionam que:

"É uma mais-valia para todo o grupo de crianças e adultos". (E1)

"Devemos todos ter oportunidade de contactar com o igual e o diferente, ambos fazem parte da mesma moeda. A relação, a solidariedade a interajuda, o respeito pelo outro, por forma a formar cidadãos responsáveis e conscientes, na prática da cidadania. Um direito e um dever de todos nós em implementar esse direito. Juntos, elas e nós pela mesma causa -ser felizes". (E2)

Quanto aos obstáculos que as docentes e as educadoras de infância destacaram para trabalhar a inclusão na escola são vários e passam por *"Pouca formação de alguns docentes, poucos recursos humanos na sala de aula" (D1); A necessidade de termos mais tempo para articular com os restantes intervenientes que as acompanham (famílias, educadoras, auxiliares, técnicos das diferentes áreas) (D2); Os obstáculos são vários dependendo de família para família e ainda o contexto escolar em que a criança está. Aceitação da família, falta de meios na comunidade para responder às necessidades específicas de cada um, falta de técnicos. (D3)*

Duas das educadoras de infância não encontram obstáculos no presente embora a E3 refira "A falta de Técnicos Especializados que muitas vezes estas crianças necessitam e um maior tempo de apoio".

Quando questionadas acerca do papel da família no processo de inclusão dos seus filhos na escola as respostas revelam preocupação e interesse*. "Os pais querem ser informados do que se passa e envolvidos"* (D1); "*Alguns, tentam perceber que tipo de atividades são realizadas nessas salas e com que objetivos, outros não".* (D2)

Já para a E2 *"Por vezes não reconhecem as dificuldades ou problemáticas dos filhos".*

A E3 refere que *"Depende dos progenitores. Há pais que aceitam e colaboram na agilização das medidas necessárias, há outros que precisam de mais tempo. De qualquer forma há situações em que imagino que seja difícil aceitar que um filho é mais diferente que a maioria das crianças".*

Fomos também tentar perceber qual a opinião dos docentes sobre a nossa legislação e perguntamos "Quais *os pontos fortes que identifica no atual Regime Jurídico da Educação Inclusiva (DL nº 54/2018), em comparação com o modelo anterior (DL n.º 3/2008, de 7 de janeiro) e face à sua experiência pedagógica*?" As respostas foram variadas, e a docente da ELI 1 destaca *"O dec-lei nº 54/2018 é um decreto que vem formalizar o trabalho efetuado logo na sala de aula, com as medidas universais, sendo englobante a todos os alunos com dificuldades"*. A Docente da ELI2 *"A criação de equipas Multidisciplinares com profissionais de diferentes áreas, permitindo uma avaliação mais completa das crianças. Coloca enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos; permite aos pais/ cuidadores ter uma participação ativa no*

percurso escolar do seu educando"; e a Docente ELI3 *"Uma inclusão mais adequada a cada necessidade".*

"Valoriza todas as crianças seguindo um percurso "normal" (E1*); "Reforçar a necessidade de pôr em prática o que devia e deve ser feito. Sempre o fiz. As crianças são uma mais-valia, para as aprendizagens umas das outras. Respeitar a diferença, implementar a diferenciação pedagógica, o trabalho de projeto, são estratégias que ajudam a ultrapassar problemas, encorajar e motivar. Dar espaço e tempo para crescer e desabrochar. Esgotar tudo o que houver para fazer. Implementar efetivamente uma avaliação formativa."* (E2)

No entanto, também identificaram fragilidades na nova legislação, nomeadamente poucos recursos humanos para o implementar, a falta de formação e a abrangência do objetivo que se pretende alcançar. *"Do meu ponto de vista a abrangência da inclusão destacada nunca chegará a ser total, na medida em que dificilmente se atingirá uma verdadeira inclusão. Deveria existir mais formação contínua preparatória e gratuita para todos os docentes, no âmbito da implementação das NRJEI"* (D2).

"Duvido da efetiva implementação. Há constrangimentos na implementação, porque muitos docentes, ao terminarem os seus cursos, foi um ponto de chegada, para mim foi um ponto de partida, a criança/o aluno, é o cerne da questão. Não é o debitar, é o abrir janelas do saber, questionar, reformular…abrir mentalidades. Para mim é mais importante saber perguntar, equacionar". (E2)

Relativamente ao facto de existir um trabalho colaborativo na equipa multidisciplinar, todas as docentes referem ser um agente facilitador para trabalhar a metodologia inclusiva. *"A articulação entre todos os intervenientes é fundamental para o processo de inclusão da criança uma vez que proporciona uma partilha de informação entre todos de forma a se tomarem decisões mais ricas e adequadas com base nas diferentes opiniões e conhecimentos".* (D2)

"Uma boa articulação é vantajosa em qualquer situação.... É claro que se o processo for feito em articulação/conjunto a criança só terá a beneficiar. Os técnicos e educadores têm a formação e as ferramentas, os pais têm o desejo do "melhor para os seus filhos". (E3)

Quando fomos entrevistar os encarregados de educação, neste caso todas mães, acerca da importância de a inclusão ser trabalhada nas salas de creche ou de jardim de infância, todas referiram ser uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças. *"Eu acho importante e é bom para eles, como é óbvio, escola infantário, pré, etc, etc, é importante e é sempre bom para o desenvolvimento deles, claro que sim. Aprendem muito mais".* (M1)

No que se refere aos benefícios do trabalho desenvolvido nas salas de creche ou de jardim de infância, as mães também consideram existir vários, pois são promotores do desenvolvimento dos seus filhos. *"Aprendem muito mais, claro que com os pais também aprendem, mas é completamente diferente, não é? É bom para as crianças e claro que vai ajudar no desenvolvimento futuro, claro que sim."* (M1)

"É uma maneira de serem aceites pela sociedade pois os meninos estão mais habituados a estar com meninos com deficiência (melhora a sociedade logo melhora a inclusão)". (M3)

As mães revelam conhecimento sobre a intervenção e a importância da inclusão em sala, e que o trabalho desenvolvido por parte das educadores e docentes é uma forma de melhorar as aprendizagens das crianças e de promover o seu desenvolvimento. No entanto, quando questionadas acerca da legislação em vigor sobre educação inclusiva e sobre o funcionamento das equipas multidisciplinares, são unanimes em referir que não têm conhecimento. Embora destaquem que, quando lhes perguntamos se consideravam a periodicidade do acompanhamento do docente da ELI importante para a inclusão da criança referem *"Podia ser mais tempo, mas também sei que há outras crianças e sempre que vem cá ajuda" (M1); "Sim, é mais uma pessoa a ajudar e a dar mais uma opinião…" (M2)*

Por último perguntamos às mães *"De acordo com a sua experiência como cuidador, a intervenção do docente de uma ELI é vantajosa para o sucesso da inclusão da criança com necessidades específicas no grupo?"* As três mães consideram ser uma ajuda positiva.

"Acho também que sim, dá também uma ajuda, nós como pais sabemos à nossa maneira, não é? Pronto, mas se tiver alguém que possa dar, não aquela ajuda, mas aquela pequenina, é muito bom para nós pais, como também para eles" (M1); "Sim, é vantajoso". (M2)

Podemos assim concluir que, a educação inclusiva é preocupação de todas as inquiridas, e que os benefícios da mesma são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, inclusive as mães também o reconhecem. Destacamos ainda que a legislação em vigor é positiva, embora hajam fragilidades práticas, como a falta de recursos, mas o funcionamento das equipas multidisciplinares é uma mais-valia a aprendizagem dos alunos com NEE bem como no apoio as suas famílias.

4 CONCLUSÕES

Neste estudo ficou evidente que são os educadores de infância e os docentes que trabalham nas ELIs, os primeiros agentes de inclusão, que trabalham a intervenção precoce, após a família. É o educador de infância quem começa, através da observação, a ver as características e necessidades que cada criança apresenta e, quando está presente alguma necessidade educativa especial, o educador em cooperação com a comunidade educativa e a família deve sinalizar a criança para o programa SNIPI, para ser feito a devida avaliação e respetiva intervenção precocemente.

A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial refere que qualquer profissional de educação deve "valorizar a diversidade", ter em atenção as adaptações curriculares, que farão diferença para uma plena educação para todos/as.

De destacar também a importância do trabalho colaborativo como uma mais-valia para a metodologia de qualquer docente. Deve valorizar igualmente, sempre que possível, o trabalho com os pais e/ou familiares, aproximando o meio escolar do meio familiar.

Assim, podemos compreender que o educador de infância e todos os docentes têm um papel fundamental na inclusão das crianças com NEE. É importante realçar, que o educador de infância é uma referência para as crianças nos primeiros anos de vida, e que é na creche e/ou no jardim-de-infância que se adquirem muitos conceitos básicos que permanecem para a toda a vida.

Para terminar, é o educador que encaminha estas crianças para o mundo dos adultos, é na infância que as crianças se tornam pessoas melhores e adultos independentes e autónomos. Com o educador a proporcionar a inclusão, as crianças com NEE têm tudo para poderem viver em sociedade e a terem os seus direitos garantidos.

"A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades." Paulo Freire.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação em Educação.* Universidade Aberta.

Alaminos, C. (2018). *Fundamentos da educação especial: Aspectos históricos, legais e filosóficos*. UNIASSELVI. file:///C:/Users/User/Downloads/livro%20sobre%20a%20evolução%20historica%20e%20os%20paradigmas%20.pdf

Carlos, A. P. (2018). *Inclusão Educativa de Jovens com Necessidades Educativas Especiais numa Escola do Ensino Secundário no Algarve* (Dissertação de

Mestrado). Universidade do Algarve: Escola Superior de Educação e Comunicação.

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática.* Coimbra: Almedina.

Declaração de Salamanca (1994). *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. UNESCO. file:///C:/Users/User/Downloads/Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Salamanca%20(1).pdf

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República nº 15 – I série. Ministério da Educação. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/3/2008/01/07/p/dre/pt/html.

Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho. Diário da República, nº 129 - I série. Ministério da Educação. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html

Decreto-Lei nº. 281/2009 de 6 de outubro. Diário da República nº 193/2009, Série I. Ministério da Educação. https://data.dre.pt/eli/dec-lei/281/2009/10/06/p/dre/pt/html.

Fortin, M. (2003). O processo de investigação da concepção à realização. (3ª ed). Loures: Lusociência – Edições técnicas e científica Lda.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa.* http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf

Mason, J. (2002). *Qualitative Researching. Second Edition.* Sage Publications, Ltd.

Ministérios da Administração Interna, da Justiça, da Educação e do Trabalho e Segurança Social. (1984). Decreto-Lei 301/84. https://dre.tretas.org/dre/19476/decreto-lei-301-84-de-7-de-setembro

Holman, H. R. (1993). Qualitative Inquiry in medical research. *Journal of Clinic and Epidemiology,* v.46, n.1. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/089543569390006M

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. (4ªed). Gradiva Publicações.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

Sandall, S., & Schwartz, I., (2003). *Construindo Blocos. Estratégias para Incluir crianças com necessidades educativas especiais em idade pré-escolar*. Porto Editora.

Teixeira, S. (2014). *Perceção dos educadores sobre a inclusão no jardim de infância*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti].

Repositório da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2230/2/Perce%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Educadores%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o%20no%20Jardim%20de%20Inf%C3%A2ncia%20II.pdf

O DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS LÚDICO-PEDAGÓGICOS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MOTORA NO 1º CEB: CONTRIBUTOS DO PROJETO PROLEARN4ALL

Olga Santos[a], Catarina Mangas[a]

[a]ESECS, CI&DEI/CICS.NOVA – iACT, Politécnico de Leiria, Portugal

RESUMO

O artigo pretende apresentar alguns dos resultados do ProLearn4ALL | Maletas Pedagógicas para TODOS, um projeto de investigação que teve como objetivo a construção e validação de um kit de recursos lúdico-pedagógicos, que contribuísse para o aumento da consciência das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) para a aceitação da diferença, incentivando a adoção de hábitos e atitudes de inclusão.
Participaram estudantes do Politécnico de Leiria, tendo por base a procura de soluções para a resolução de problemas, seguindo-se uma metodologia qualitativa. Os estudantes, em articulação com a equipa de investigação do projeto, desenvolveram um trabalho de investigação que se centrou em estratégias exploratórias e descritivas, tendo sido criados recursos de diversas tipologias, tais como, livros, jogos de tabuleiro, de interação grupal, que foram analisados e selecionados.
O texto apresenta o processo de construção do recurso que trabalha o domínio da deficiência motora, a que se deu o nome de 'Super, Sofia!'. Este é um jogo de chão, que implica diferentes formas de deslocação pelas respetivas casas. Nelas os alunos do 1º CEB teriam de retirar um cartão com uma palavra associada à deficiência motora (ações que necessitam de adaptações, produtos de apoio, objetos/locais com adaptações) e construir ou ler uma frase que a enquadrasse.
O recurso, dirigido a TODAS as crianças, com ou sem deficiência, permitiu aumentar o conhecimento sobre as características específicas das pessoas com deficiência motora, sensibilizando os alunos do 1º CEB para a diferença e promovendo atitudes e comportamentos inclusivos.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Deficiência motora; Recursos lúdico-pedagógicos; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

The article aims to present some of the results of the ProLearn4ALL | Maletas Pedagógicas para TODOS, a research project that aimed to build and validate a kit of play-based pedagogical resources, contributing to raise awareness among children of the 1st Cycle of Basic Education (CEB), for the acceptance of difference, encouraging habits and attitudes of inclusion.
Students of the Polytechnic of Leiria participated in the project, based on the search for solutions to problems, following a quantitative methodology. The students, in articulation with the project's research team, developed a research work that focused on exploratory and descriptive strategies. Resources of various typologies were created, such as books, board games, group interaction games, etc., which were analysed and selected.
The text presents the construction process of the resource that explores motor disability, called 'Super, Sofia!' This is a floor game, which involves different ways of moving around the respective spaces. In each space the 1st CEB students would have to take a card, with a word associated to motor disability (actions that require adaptations, support products, objects/places with adaptations) and build or read a sentence that would fit it.
The resource, aimed at ALL children, with or without disabilities, allowed increasing knowledge about the specific characteristics of people with motor disabilities, raising awareness among the 1st CEB students about the difference and promoting inclusive attitudes and behaviours.

Keywords: Inclusive education; Motor disability; Play-based pedagogical resources; 1.º Cycle of Basic Education.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o intuito de expor alguns resultados do ProLearn4ALL | Maletas Pedagógicas para TODOS, um projeto de investigação cofinanciado pelo FEDER – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional, no âmbito do Programa Portugal 2020, através do CENTRO2020 - Programa Operacional Regional do Centro. Este foi desenvolvido ao longo de dois anos (2017-2019) num consórcio entre o Politécnico de Leiria, entidade promotora, o Politécnico de Coimbra, a Cooperativa de Ensino e Reabilitação de Crianças Inadaptadas de Leiria (CERCILEI) e o Município de Leiria, tendo como principal objetivo a construção e validação de um kit de recursos lúdico-pedagógicos que contribuísse para o aumento da consciência de todas as crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) para a aceitação da diferença, incentivando a adoção de hábitos e atitudes de inclusão. A definição deste objetivo parte do princípio de que "Nondisabled students can serve as positive speech and behavior role models for those with disabilities and students with disabilities offer their nondisabled peers acceptance, tolerance, patience and friendship. As allies and friends, peers can offer support both in and out of the classroom." (Okongo, Ngao, Rop & Nyongesa, 2015, p. 134).

O ProLearn4ALL foi constituído por 9 fases:

1. Estado da arte - Definição do problema, enquadramento teórico e recolha de recursos lúdico-pedagógicos disponíveis no mercado;
2. Conceptualização - Desenvolvimento de recursos que tivessem o objetivo de explorar as características dos 4 domínio da deficiência;
3. Design e ilustração - Elaboração do design e ilustração adequados aos recursos lúdico-pedagógicos propostos na fase 2;
4. Produção - Criação de uma maleta com os recursos lúdico-pedagógicos;
5. Teste no 1º CEB - Teste da maleta pedagógica e dos respetivos recursos num Agrupamento de Escolas;
6. Revisão e reformulação - Adaptação da maleta pedagógica para desenvolver uma versão melhorada;
7. Validação por consultores externos – Análise crítica da maleta pedagógica por especialistas na área da inclusão;
8. Aplicação da versão final da maleta no 1º CEB - Implementação da maleta pedagógica validada em dois Agrupamentos de Escolas;
9. Disseminação - Divulgação do projeto e dos seus resultados pela comunidade científica e educativa.

Todas estas fases envolveram uma equipa de profissionais (investigadores, docentes e técnicos) mas também de estudantes de vários níveis do Ensino Superior e de formandos de Cursos de Formação Profissional. Importa destacar que os grupos de estudantes e de formandos tinham jovens com deficiência que se tornaram uma grande mais-valia para o projeto, tendo em conta o seu olhar particular e crítico acerca das características dos recursos desenvolvidos, no sentido de os tornar o mais acessíveis e inclusivos possível.

As primeiras três fases centraram-se na criação de propostas pedagógicas pelos estudantes da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria e da Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra, sendo posteriormente trabalhadas ao nível do design e ilustração pelos estudantes da Escola Superior de Artes e Design das Caldas da Rainha. Na quarta fase, os recursos foram reunidos numa maleta pedagógica construída pelos formandos do Centro de Integração e Formação Socioprofissional (Cinform) da CERCILEI. A maleta e os respetivos recursos foram aplicados e testados em escolas do 1º CEB (fase 5) o que levou a um processo de melhoria (fase 6) e análise por elementos externos ao projeto, especialistas das áreas da educação, inclusão e acessibilidade (fase 7).

O resultado final foi replicado e oferecido a todos os Agrupamentos de Escolas de Leiria, à Biblioteca Municipal Afonso Lopes Vieira e às entidades parceiras do projeto (fase 8). Este artigo pretende contribuir para cimentar a fase 9 do projeto, disseminação, procurando-se apresentar o percurso que decorreu desde a conceptualização à produção de um dos recursos, o jogo ‘Super, Sofia!’ que teve como principal objetivo a sensibilização dos alunos do 1º CEB para o domínio da deficiência motora.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Deficiência motora

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), o conceito de deficiência define-se como um problema nas funções ou estruturas do corpo, tal como um desvio ou uma perda, ou seja, engloba a incapacidade física ou intelectual de um indivíduo, dificultando a sua capacidade de execução de determinadas tarefas e limitando a sua participação em ações do dia-a-dia.

A deficiência, independentemente do seu tipo, é complexa, dinâmica e multidimensional. No que respeita à deficiência motora, esta manifesta-se pela dificuldade ou impossibilidade de o indivíduo mexer, controlar ou coordenar algum tipo de movimento motor. Assenta na existência de uma ou mais alterações na estrutura, ou função

biológica e coordenativa do corpo humano e poderá ocorrer de forma temporária ou permanente e ser de carácter congénito ou adquirido. Pessoas com deficiência motora têm a sua mobilidade comprometida devido a limitações ao nível da função, estruturas ósseas e musculares (Associação Salvador, 2017).

Contudo, e na voz de Stephen W. Hawking, "A deficiência não precisa ser um obstáculo para o sucesso. Durante praticamente toda a minha vida adulta sofri da doença do neurónio motor. Mesmo assim, isso não me impediu de ter uma destacada carreira como astrofísico e uma vida familiar feliz" (Relatório Mundial sobre Deficiência, 2012, p. ix). De acordo com o mesmo relatório, este facto deve-se às respostas que são dadas às pessoas com deficiência, considerando a crescente tendência de a deficiência ser associada à questão dos direitos humanos.

2.2 Educação inclusiva

Os alunos com deficiência motora necessitam dos estímulos adequados e também que o meio familiar, escolar e social lhes proporcione oportunidades de aprendizagem, respondendo às suas necessidades específicas. No entanto, a inclusão educativa continua a ter ainda muitas lacunas no que tange à questão da equidade.

Do ponto de vista educativo, não deve existir nenhum tipo de barreira que impeça o aluno de adquirir conhecimento, competências e atitudes, devendo cada escola estar preparada para promover o pleno desenvolvimento cognitivo e emocional de todos os seus alunos (Muñoz, 2009), uma vez que, atualmente, os alunos com deficiência motora encontram-se junto dos seus pares sem deficiência, devendo ter os mesmos direitos em termos de uma educação de qualidade (Ainscow & Miles, 2008).

Para que tal aconteça é essencial que os recursos (materiais e humanos) contribuam para o êxito dos alunos, apostando em estratégias que potenciem a diferenciação pedagógica. Os professores podem, no entanto, a este nível, ver-se confrontados com uma série de dificuldades nas suas práticas educativas e que deveriam ser superadas, a saber (Acosta & Arráez, 2014):

- o objetivo principal centra-se em cumprir o currículo e não nas necessidades reais dos alunos;
- os professores realizam/desenvolvem programas e projetos se receberem a adequada formação para os por em prática;
- as atitudes perante a deficiência centram-se nas limitações, na super proteção, na indiferença e na rejeição;

- atualmente é possível escolarizar os alunos nas salas de aula regulares, não significando que estes alunos participam ativamente nas atividades e dinâmicas da sala de aula, mas afirma-se que estão incluídos;

Ainda que o estudo dos dois autores seja de 2014, atualmente o panorama não é muito diferente no que respeita às premissas atrás referidas, havendo ainda muito a fazer para que se atinja a verdadeira inclusão, já que "A 'literate environment' refers to the contexts, conditions and opportunities that are particularly stimulating and supportive of the acquisition and use of literacy skills" (UNESCO-UIL, 2017, citado por UNESCO, 2018, p.9), sendo necessário que todos os alunos incluídos nas salas regulares beneficiem em pleno destes princípios. Em Portugal a legislação recentemente publicada (Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho) espelha também, no respetivo preâmbulo,

> a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social. (p. 2918)

Obviamente que estas diretrizes só serão possíveis se os professores estiverem dispostos a embarcar nesta mudança, uma vez que são eles e as estruturas organizacionais que têm um expressivo poder de proporcionar, ou não, as transformações que lhes são propostas. Será, contudo, necessário mobilizar os professores para uma transformação que lhes faça sentido (Cabral & Alves, 2018). Toda a mudança que seja imposta, nunca surtirá efeito, contribuirá para desenvolver mecanismos de defesa contra toda a inovação (Perrenoud, 2002). Esta postura será crucial para uma inclusão pedagógica plena, onde todos os alunos serão considerados pelas suas potencialidades e não pelas suas limitações e onde os professores se apoiem e criem comunidades de partilha de práticas e materiais que fomentem a aprendizagem de todos, respeitando a individualidade de cada um.

2.3 Recursos lúdico-pedagógicos para a inclusão

Para que a educação inclusiva não seja apenas uma ideologia política e social, mas a operacionalização de oportunidades reais de participação ativa de todas as crianças, é necessário criar condições para que estas adquiriam novas competências através de atividades concretas e experiências significativas e relevantes, que permitam uma melhor compreensão do ser humano no seu todo, considerando as suas diferenças (Drabble, 2013). Por outras palavras, não basta colocar as crianças com deficiência nas escolas regulares, mas sim envolver toda a comunidade no processo de inclusão, nomeadamente os pares destas crianças (Mantey, 2017).

O envolvimento de todos passa pela adoção de estratégias e disponibilização de recursos, materiais e humanos, e de infraestruturas como salas, bibliotecas e laboratórios (Okongo, Ngao, Rop & Nyongesa, 2015). Os recursos materiais podem incluir diversas tipologias, devendo haver o cuidado destes não servirem apenas para o entretenimento das crianças, mas prosseguirem objetivos pedagógicos, despertando e valorizando a aprendizagem (Carneiro, 2012).

Os recursos lúdicos, nomeadamente os jogos, foram, ao longo do século XX, objeto de estudo de diversos autores como Piaget, Vygotsky, Rousseau, Froebel e Dewey que puderam comprovar que estes trazem benefícios para o desenvolvimento integral das crianças (Ferreira, 2009). Os jogos contribuem, assim, para a redução das suas dificuldades de um modo atrativo, o que leva à participação, envolvimento e interesse e gera aprendizagens significativas e melhoria da qualidade de vida, nomeadamente pelo estímulo da criatividade, da autonomia e do empreendedorismo (Marques, 2012; Mendes, 2015).

Este tipo de recurso pode ser aplicado em turmas regulares, incluindo alunos com e sem deficiência, caso sejam cumpridos os princípios base do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Estes consideram que a aprendizagem só é efetiva e significativa se se estimular o interesse e motivação, ou seja, o envolvimento dos alunos (Porquê); se apresentar conteúdos e informações de forma diferente (O quê); e se se diferenciar as formas como os alunos podem expressar o que aprenderam (Como) (CAST, 2008). Neste sentido, “O DUA tem como objetivo auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino e aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes […] o mesmo material pode ser utilizado por todos da sala de aula, de modo a beneficiar outros estudantes na compreensão dos conteúdos ensinados.” (Zerbato & Mendes, 2018, p. 150).

A possibilidade de aplicar este tipo de recurso envolvendo todos os alunos potência a interação entre crianças com um desenvolvimento típico e crianças com algum tipo de

limitação ou deficiência, “they informally teach each other and learn from each other” (Lenakakis, Howard, Felekidou, 2018, p. 133), incrementando a expressão e a representação simbólica de diversas situações (Marques, 2012). Estas podem levar à melhor compreensão de que cada um aprende de forma diferente e tem as suas próprias experiências e vivências, gerando o que Hetu, Taschereau-Dumouchel e Jackson (2012) apelidam de empatia, essencial para a socialização e promoção de uma educação inclusiva.

3 METODOLOGIA

Os estudantes do Ensino Superior participaram em todas as fases do projeto ProLearn4ALL tendo por base a procura de soluções para a resolução de problemas, tendo-se seguido uma metodologia mista, cujo enfoque foi maioritariamente qualitativo, contínuo e sistemático ao longo de todo o processo, desde a planificação à implementação. Neste sentido, estes estudantes desenvolveram um trabalho de investigação que se centrou em estratégias exploratórias e descritivas, organizadas em função de quatro grandes objetivos:

1. Recolher dados relativos a recursos lúdico-pedagógicos acessíveis existentes no mercado;
2. Desenvolver propostas de recursos lúdico-pedagógicos inovadores e acessíveis de sensibilização para os quatro domínios da deficiência (auditivo, motor, intelectual e visual);
3. Testar os recursos lúdico-pedagógicos em escolas do 1º CEB;
4. Produzir uma versão validada dos recursos lúdico-pedagógicos;
5. Aplicar a versão final dos recursos lúdico-pedagógicos em escolas do 1º CEB.

Para atingir estes objetivos, foram envolvidos estudantes de três escolas superiores (Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (Politécnico de Leiria), Escola Superior de Artes e Design (Politécnico de Leiria) e Escola Superior de Educação (Politécnico de Coimbra) e de cursos de vários níveis (Cursos Técnicos Superiores Profissionais, Licenciaturas e Mestrados) e áreas (Ciências Sociais, Ciências da Educação, Línguas, Artes e Design).

3.1 Processo

Inicialmente definiu-se o problema de investigação que se enquadrou teoricamente, tendo-se igualmente efetuado uma pesquisa dos recursos lúdico-pedagógicos existentes no mercado e descritos na literatura científica. Esta primeira fase permitiu sensibilizar e contextualizar os estudantes do Ensino Superior para as áreas da inclusão

e acessibilidade, dando-lhes a conhecer as principais características dos quatro domínios da deficiência (auditiva, intelectual, motora e visual) e verificar que a maioria dos recursos disponíveis que têm objetivos inclusivos são dirigidos a grupos específicos com determinada deficiência e não a todas as crianças. Esta realidade contribuiu para motivar os estudantes do Ensino Superior a procurar soluções inovadoras que colmatassem necessidades/fragilidades detetadas.

A partir da pesquisa realizada foi notório o escasso número de recursos acessíveis disponíveis, assim como uma parca divulgação e disseminação dos procedimentos seguidos na criação destes mesmos produtos que possibilitassem uma replicação em novos contextos, o que serviu de base à atividade seguinte: criação de propostas de produtos lúdico-pedagógicos inovadores e inclusivos para promover a sensibilização das crianças sobre a deficiência.

Um dos cursos (Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo-Motor) foi então desafiado a criar novas propostas lúdico-pedagógicas que pudessem ser utilizadas em contextos reais de ensino-aprendizagem do 1º CEB, partindo do princípio de que envolver todos os alunos e reconhecer a sua diversidade pode ser um ótimo motor de inclusão (UNESCO, 2015). Neste âmbito, foram criados recursos de diversas tipologias, tais como, livros, jogos de tabuleiro, de interação grupal, entre outros que tinham como principal objetivo a promoção da sensibilização das crianças para os quatro domínios da deficiência (auditiva, visual, intelectual e motora).

Esta atividade contribuiu para que os estudantes refletissem sobre as reais necessidades dos diferentes públicos e desenvolvessem propostas de soluções acessíveis.

As propostas mais significativas foram selecionadas pela equipa de investigação do projeto. No que diz respeito especificamente ao domínio da deficiência motora foi selecionado um jogo que, inicialmente, foi formulado com o objetivo de apresentar as características de vários domínios da deficiência. O jogo, construído em tecido (figura 1), simulava uma macaca, solicitando aos jogadores que, em cada casa, executassem uma determinada tarefa, associada a uma das limitações características de cada tipologia de deficiência.



Figura. *1 – Jogo da macaca (1ª versão)*

Tendo em conta que este jogo, no seu formato tradicional pressupõe, essencialmente, movimentos e deslocações, a equipa considerou que, com as devidas adaptações, esta proposta poderia servir de base ao recurso lúdico-pedagógico para sensibilização da deficiência motora. Neste sentido, foram reformulados os objetivos e as instruções tendo o jogo seguido para uma fase de trabalho ao nível do design e ilustração pelos estudantes da Escola Superior de Artes e Design (Politécnico de Leiria).

A participação de elementos de duas escolas, de áreas diferentes, mas complementares, permitiu potenciar o recurso, no que concerne à componente pedagógica e à sua usabilidade e acessibilidade, tornando-o o mais inclusivo possível. Para este efeito contribuiu, também, o teste do recurso em várias escolas do 1º CEB, efetuado por alunos estagiários e a análise de consultores externos ao projeto. Os dados recolhidos permitiram melhorar o jogo e produzir uma versão validada que foi, posteriormente, aplicada em novas turmas do 1º CEB, com a finalidade de perspetivar a influência deste recurso nos conhecimentos e atitudes inclusiva das crianças.

4 RESULTADOS

A macaca inicialmente construída pelos estudantes deu lugar a um novo jogo a que se deu o nome de ‘Super, Sofia!’. Este nome reflete as características de uma personagem que foi criada com o objetivo de representar uma criança com deficiência motora, que se deslocava, de forma “supersónica”, na sua cadeira de rodas. A Sofia é apresentada através de um pequeno livro tríptico, onde são evidenciadas as suas potencialidades em detrimento das suas limitações, não enfatizando nem referindo a deficiência.

O ‘Super, Sofia!’ é um jogo de chão em grande formato, que inclui dois dados cujas dimensões foram definidas para poderem ser lançados/apanhados por uma criança que

se desloque em cadeira de rodas. Um dos dados é numérico e outro contempla, em cada face, a representação gráfica da forma como as crianças se devem deslocar ao longo do percurso de jogo.

A base do jogo é uma fita larga, que é presa ao chão através de ventosas, conforme esquema da figura 2. Este formato permite que o jogo possa ser transportado com facilidade e montado em qualquer contexto, não sendo necessário nenhum equipamento específico.

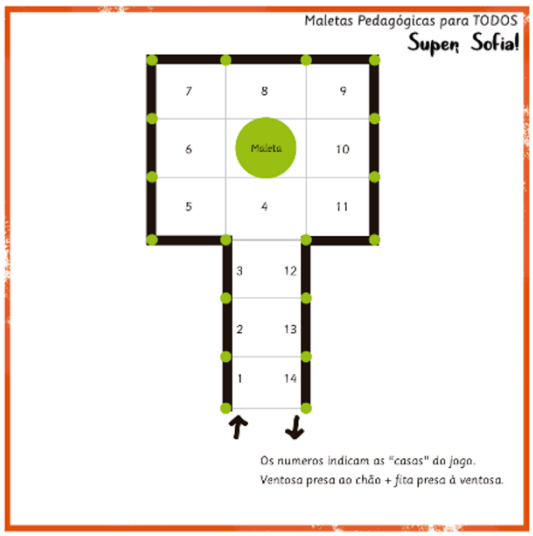


Figura. *2 – Esquema do percurso de jogo*

Para percorrer as 14 casas do jogo, as crianças terão de se deslocar de diferentes formas, em função do que o dado lhes sugerir, nomeadamente:

 Pés juntos e atados;

 Pé-coxinho (levantando o pé dominante, o jogador pode saltar as vezes que necessitar em cada casa do jogo);

 Mãos juntas atrás dos joelhos;

 Arrastar os pés (os pés têm de estar sempre em contacto com o chão);

 A pares (pé direito do representante atado ao pé esquerdo de outro colega do grupo);

 Andar com passinhos de bebé ou de formiga.

Esta dinâmica proporciona a vivência de todos os alunos de um conjunto de circunstâncias associadas ao domínio da deficiência motora, fomentando a empatia pelos seus pares com este tipo de deficiência.

Em cada casa, os alunos do 1º CEB têm de retirar um cartão, que se encontra em cima da maleta, ao centro do percurso (conforme é possível observar na figura 2). Os cartões incluem uma palavra associada à deficiência motora, podendo ser uma ação/atividade que necessita de adaptação (ex. desporto; dança), um produto de apoio (ex. muleta; bengala) ou um objeto/local que deve ser ajustado às características dos sujeitos com esta deficiência (ex. mesa; casa de banho). Essa palavra é representada em mímica para os colegas que a têm de adivinhar, construindo ou lendo, posteriormente, uma frase que a enquadre.

Na figura 3 é possível observar os elementos que constituem o jogo 'Super, Sofia!'.



Figura. *3 – Jogo 'Super, Sofia!' (versão final)*

As diferentes formas de deslocação, a mímica e a produção de frases surgem no jogo devido ao facto de implicarem funções associadas à motricidade, procurando-se que as crianças compreendam as funções do corpo e, em consequência, as eventuais limitações que possam advir de uma deficiência motora. Por outro lado, sendo um jogo realizado em pequenos grupos, as competências de cada um são rentabilizadas em benefício de um propósito comum (chegar primeiro ao final do percurso do jogo), fomentando-se a interajuda. Estas evidências foram observadas nos vários momentos de aplicação do jogo em contexto de 1º CEB, o que permitiu perceber que o recurso aumentou os conhecimentos das crianças sobre as características específicas das pessoas com deficiência motora, sensibilizando-as para a diferença e promovendo atitudes e comportamentos inclusivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo 'Super, Sofia!' integra uma maleta, construída por jovens formandos com deficiência intelectual, que reúne vários recursos lúdico-pedagógicos, nomeadamente 5 trípticos de apresentação das personagens (quatro crianças com as quatro tipologias de deficiência e uma criança sem deficiência), 4 jogos, em que cada um trabalha um

domínio diferente da deficiência e, ainda, um livro final com uma história que reúne as personagens numa aventura que demonstra que todos são importantes e úteis em situações do dia-a-dia.

Esta maleta, foi oferecida a todos os Agrupamentos de Escolas de Leiria e, ainda, a outras entidades da região, no sentido ficar ao dispor dos professores e técnicos que queiram trabalhar a área da inclusão de uma forma lúdica, tendo em conta que "For effective teaching and learning, textbook and resource materials are basic tools, their absence or inadequacy makes teachers handle subjects in an abstract manner, portraying it a dry and non exciting" (Okongo, Ngao, Rop & Nyongesa, 2015, p. 134).

Agradecimentos

Projeto cofinanciado pelo FEDER – Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional, no âmbito do Programa Portugal 2020, através do CENTRO2020 - Programa Operacional Regional do Centro.

Cofinanciado por:

CENTRO 2020 PORTUGAL 2020 UNIÃO EUROPEIA Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acosta, A. & Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación*, 38 (83), 135-154.https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398008.pdf

Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 38(1), 15-34. https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0

Associação Salvador. (2017). *Manual para Pessoas com Deficiência Motora.* Lisboa: Associação Salvador.

Cabral, I., & Alves, J. M. (2018). Para um modelo Integrado de Inovação pedagógica e melhoria das aprendizagens in I. Cabral; J. M. Alves (orgs.). *Inovação Pedagógica e Mudança educativa - Da teoria à(s) prática(s)*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/FEP_UCP_2018_Inovacao_Pedagogica_e_Mudanca%20Educativa.pdf

Decreto-Lei nº 54/2018. (2018). E*stabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão.* Diário da República n.º 129/2018, Série I. (2018-07-06), 2918–2928. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961

Carneiro, C. (2012). *A Perceção dos professores sobre a importância da atividade lúdica na Educação Especial*. Lisboa: ESEJD.

CAST (2018*). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. http://udlguidelines.cast.org

Drabble, S. (2013). *Support for Children with Special Educational Needs (SEN).* European Union: RAND Europe.

Ferreira, L. (2009). *A importância do lúdico na Educação Infantil.* http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/a-importancia-do-ludico-naeducacao-infantil-1230873.html.

Hetu, S.; Taschereau-Dumouchel, V. & Jackson, P. (2012). Stimulating the brain to study social interactions and empathy. *Brain Stimulation*, *5*(2), 95-102. https://www.researchgate.net/publication/224037304_Stimulating_the_brain_to_study_social_interactions_and_empathy

Lenakakis, A.; Howard, J. & Felekidou, K. (2018). Play and Inclusive Education: Greek Teachers' Attitudes. *European Journal of Special Education Research,* 3(3), 129-163. https://oapub.org/edu/index.php/ejse/article/view/1627/4260

Mantey, E. E. (2017). Discrimination against children with disabilities in mainstream schools in Southern Ghana: Challenges and perspectives from stakeholders. *International Journal of Educational Development*, 54,18–25. https://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/155727.pdf

Marques, C. (2012). Metodologia do Lúdico na Prática Docente para Melhoria da Aprendizagem na Educação Inclusiva. *EIXO*, 1(2), 80-9. DOI: https://doi.org/10.19123/eixo.v1i2.56

Mendes, M. (2015). *A importância da ludicidade no desenvolvimento de crianças autistas.* Brasília: Instituto de Psicologia.

Muñoz, J. C. (2009). Adaptaciones en el área de Educación Física en las actividades para alumnos con paraplejia que pueden usar andador. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, (1), 15-30. http://emasf.webcindario.com/ADAPTACIONES_EN_LAS_ACTIVIDADES_PARA_ALUMNOS_CON_PARALISIS_CEREBRAL_QUE_USAN_ANDADOR.pdf

Okongo, R.; Ngao, G.; Rop, N. & Nyongesa, W. (2015). Effect of Availability of Teaching and Learning Resources on the Implementation of Inclusive Education in Pre-School Centers in Nyamira North Sub-County, Nyamira County, Kenya. *Journal*

of Education and Practice, 6(35), 132-141. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086389.pdf

Organização Mundial de Saúde. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direcção-Geral de Saúde.

Relatório Mundial sobre Deficiência. (2012). https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;sequence=4

UNESCO. (2015). *Inclusive education. World Education Forum*. 19-22 May 2015, Incheon, Republic of Korea. https://goo.gl/cGs9Zb

Zerbato, A. & Mendes, E. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, 22(2), 147-155. DOI: https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04

DESAFIOS NA INCLUSÃO ESCOLAR BRASILEIRA E A IMPORTÂNCIA DA ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO COMO GARANTIDOR DE DIREITOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Mirella Fiorença da Silva Manenti[a]

[a]Servidora Pública no Ministério Público do Estado do Paraná, Brasil

RESUMO

O objetivo do presente estudo é destacar a importância da atuação do Ministério Público em vista das dificuldades existentes em relação ao processo de inclusão de crianças e adolescentes nas escolas brasileiras. Para isso, primeiramente, será abordado o cenário inclusivo no Brasil, o qual conta com um vasto arcabouço jurídico para assegurar a aprendizagem desses estudantes, preferencialmente na rede regular de ensino, podendo dispor de uma série de suportes, como, por exemplo, Sala de Recursos Multifuncionais e currículo adaptado. Na sequência, serão abordadas as duas principais problemáticas para a efetividade desse processo, na visão dessa autora, com fundamento nas solicitações de auxílio oriundas das Promotorias de Justiça, e recebidas no Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça da Criança, do Adolescente e da Educação do Ministério Público do Estado do Paraná, que são a ausência de diagnóstico precoce e de orçamento público para essa finalidade. Em vista desse cenário, por fim, será enfatizada a importância de um papel proativo por parte do membro da Instituição no enfrentamento dessas adversidades.

Palavras-chave: Inclusão; Legislação; Desafios; Ministério Público.

ABSTRACT

The objective of the present study is to highlight the importance of the work of the Public Prosecutor´s Office in view of the existing difficulties in relation to the process of inclusion of children and adolescents in Brazilian schools. To do so, firstly, the inclusive scenario in Brazil will be approached, which has a vast legal framework to ensure the learning of these students, preferably in the regular education, and may have a series of supports, such as, for example, Multifunctional Resource Rooms and adapted curriculum. Next, the two main issues for the effectiveness of this process will be addressed, in the view of this author, based on requests for assistance from the Public Prosecutor's Office, and received at the Center for Operational Support at the Public Prosecutor's Office for Children, Adolescents and Education, Paraná State Prosecutor's Office, which are the absence of early diagnosis and public budget for this purpose. In view of this scenario, finally, the importance of a proactive role on the part of the Institution's member in facing these adversities will be emphasized.

Keywords: Inclusion; Legislation; Challenges; Public prosecutor´s office.

1 CENÁRIO INCLUSIVO NO BRASIL

A Constituição Federal Brasileira de 1988, assegura, preferencialmente, como objetivos fundamentais da República, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3, CF), sendo atribuído à família, à sociedade e ao Estado, no caso de crianças e adolescentes, o dever de resguardá-los contra qualquer forma de violência (art. 227, CF) (Brasil, CF, 1988).

Nessa lógica, no tocante ao aspecto educacional, consta do mesmo diploma legal que o atendimento dispensado aos alunos com deficiência será realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino (art. 208, III, CF), posicionamento posteriormente reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional, de 1996.

Em virtude desse mandamento, em 2008, em consonância aos pressupostos estabelecidos na Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, do qual o país é signatário (Brasil, Decreto nº 6.949, 2009), foi definida a nova "Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva" (Ministério da Educação, 2008), a qual esclareceu que o atendimento a esse aluno deveria ser realizado no formato complementar à formação, com vistas à autonomia e independência na escola, não sendo substitutiva à escolarização comum e em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino.

Operacionalmente, salienta-se a normatização emitida pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 04/2009 (Ministério da Educação, 2009), que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e o Decreto nº 7611/2011 (Brasil, 2011), os quais estabelecem que o formato do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocorrerá por meio de Salas de Recursos Multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Nesse diapasão, por meio do Decreto nº 6949/2009 (Brasil, 2009) foi possível a implementação da Convenção. Em decorrência disso, em 2015, editou-se a Lei Brasileira de Inclusão, a qual estabelece o conceito de pessoa com deficiência e disciplina o formato de atendimento na educação especial, assegurando-se as ferramentas indispensáveis para que a orientação constitucional fosse implementada, através de recursos adaptados às necessidades do aluno e professores com especialização adequada nessa área.

Em suma, essa lei assegura ao estudante com deficiência que sejam a ele proporcionadas as condições de acesso e permanência no processo de aprendizagem, por meio de recursos que visem à eliminação de barreiras e promovam a inclusão plena, em atenção ao princípio da igualdade material. Novelino (2014, E-book]) ressalta que a "dimensão material da igualdade jurídica, ao menos no sentido aqui adotado, impõe que o desigual seja tratado desigualmente como uma medida de justiça". Como exemplo referido autor cita: "um tributo fixado com um valor idêntico para todos seria formalmente

igual, mas profundamente desigual em relação ao seu conteúdo, por equiparar todos os contribuintes, independentemente de seus rendimentos".

Sendo assim, por meio de um atendimento amoldado às dificuldades do aluno, serão oferecidos, exemplificadamente, material didático adaptado, oferta da educação de Libras, Braille e recursos de tecnologia assistiva, formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de libras e profissionais de apoio, acessibilidade às edificações bem como medidas individualizadas e coletivas que favoreçam a aprendizagem desses alunos (art. 28, LBI) (Brasil, 2015).

Nesse mesmo sentido, portanto, estabelece o Plano Nacional de Educação, para o decênio 2014-2024 (Ministério da Educação, 2014), notadamente na Meta 4, que a universalização do atendimento educacional e especializado para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, por meio da oferta de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Em vista do exposto, é notório o extenso rol de suportes que o aluno com deficiência dispõe a fim de se garantir sua efetiva instrução. Dependendo-se da deficiência e seus respectivos impedimentos, comumente, seu atendimento poderá ocorrer através de currículo adaptado e flexibilizado, atendimento no contraturno por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, as quais, de forma auxiliar às atividades do ensino regular e num formato próprio estabelecido por professor com formação específica na matéria desenvolverá atividades que ajudem o aluno a apreender a matéria dada em sala de aula e profissionais auxiliares de apoio, para a realização de atividades básicas do cotidiano como alimentação e higiene.

Acerca do assunto, consigna-se que, de acordo com o último Censo Escolar, o Brasil conta com 1,3 milhão de alunos da educação especial, um aumento de 34,7% em relação à 2016. Com exceção da educação de jovens e adultos, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns em 2020, sendo a maior proporção de alunos incluídos observada no ensino médio, no total de 99,3% (Inep/MEC, 2021, p. 37).

Esse fenômeno foi possível face à evolução legislativa em prol dos interesses dessa coletividade, a qual resultou, também, na mudança de paradigma que a própria sociedade possuía da pessoa com deficiência, de alguém dependente e submisso para um sujeito de direitos e agente de transformação social (Instituto Alana, 2019, p. 13).

Contudo, na contramão a todo o processo de transição favorável, recentemente, expediu-se a “Nova Política de Educação Especial”, estabelecida por meio do Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020).

O documento supramencionado foi objeto de críticas por diversos órgãos que atuam na área (Ministério Público do Paraná, 2020), haja vista que dispõe sobre institutos de maneira retrógrada em relação ao delimitado historicamente, posto que disciplina o retorno de escolas e classes especiais, excluindo-se, assim, os estudantes com deficiência, bem como atribui à família e ao aluno a escolha da instituição de ensino em que vai estudar: escolas regulares inclusivas, escolas especiais ou escolas bilíngues de surdos.

Ressalta-se, quanto a ele que, pelas razões supramencionadas, encontra-se com a eficácia suspensa, segundo pesquisa legislativa realizada na data de 21/04/2021, por decisão do Supremo Tribunal Federal na Ação Direta de Inconstitucionalidade n° 6590 (Supremo Tribunal Federal, ADI nº 6590, 2021).

Em decorrência do exposto, é hialino que a legislação pátria – a exceção da mudança recente na política implementada, cujos resultados poderão ser observados nos próximos anos – assegura o direito ao ingresso, permanência e sucesso escolar do aluno com deficiência. Todavia, o que se vislumbra é uma elevada taxa de desistência ou reprovação por parte dos estudantes com deficiência, situação que se agravou em virtude da pandemia, “a reprovação de estudantes com deficiência também é expressiva em relação à média nacional. De um total de 859.942 matrículas, foram 98.701 reprovações entre as(os) estudantes com deficiência” (Unicef, 2021, p. 18).

Assim, nota-se a existência de um problema na operacionalidade do discorrido na legislação diante da realidade dos estudantes com deficiência que, por sua vez, em razão de não dispuserem dos auxílios necessários, contribuem significativamente para as taxas de abandono e evasão escolar.

2 OBSTÁCULOS NAS IMPLEMENTAÇÕES LEGISLATIVAS RELATIVAS À EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

É notório que a temática apresenta uma série de desafios na sua efetivação, uma vez que está interligada com a disponibilidade orçamentária dos entes municipal, estadual ou federal - pois no Brasil o ensino ocorre em regime de colaboração, em que pese cada um dispor de áreas de atendimento prioritário (arts. 10 e 11, LDB) - bem como com a organização da própria rede de proteção, responsáveis pelo atendimento desses alunos da educação especial (Brasil, 1996).

Contudo, na presente oportunidade, serão trabalhados os dois principais obstáculos, na visão da presente escritora, segundo aferido das demandas que chegam até o Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça da Criança, do Adolescente e da Educação do Ministério Público do Estado do Paraná, oriundas das Promotorias de Justiça, quais sejam: ausência de diagnóstico precoce da deficiência e alegação de falta de recursos pelo ente prioritariamente competente para proporcionar os aparatos pedagógicos indispensáveis ao estudante.

2.1 Ausência de diagnóstico precoce

O diagnóstico precoce coaduna-se numa das principais estratégias para a melhor definição dos apoios para um aluno com deficiência uma vez que a descoberta antecipada proporciona o tempo para se desenhar o melhor tratamento e, quando efetivado, maiores chances de bons resultados práticos.

Sobre o assunto, consigna-se que no Brasil a principal deficiência que a rede regular de ensino atende é de natureza intelectual, ou seja, na grande maioria das vezes a criança já nasce com ela:

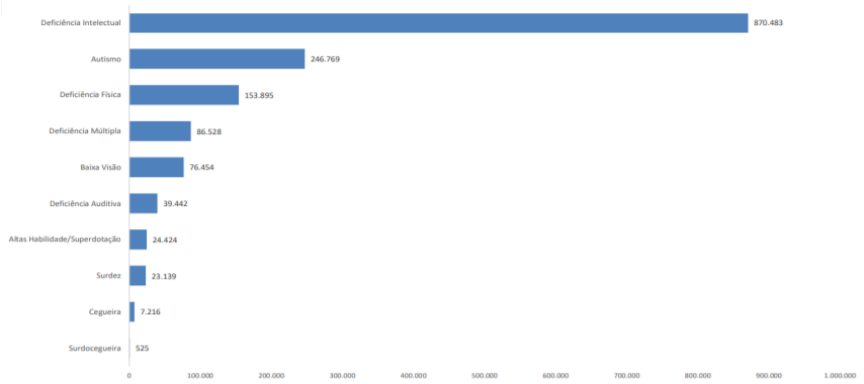


Figura. 1. *Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou atlas habilidades/superdotação – Brasil 2020*

Dessarte, é indispensável que as instituições escolares sejam sensibilizadas a fim de serem capazes de identificar os alunos que dispõe de alguma deficiência ou dificuldades no início do processo didático e, consequentemente, encaminhá-lo para os setores responsáveis para uma avaliação psicoeducacional no sentido de averiguar os apoios necessários para a continuidade da aprendizagem desse estudante.

Contudo, isso só será possível se o município contar com uma rede de proteção integrada, que atue conjuntamente nesses casos, por meio de um protocolo de atendimento previamente estabelecido, fornecendo, ao aluno com deficiência, atendimento multidisciplinar, dado que à escola incumbe a aprendizagem, à saúde o

atendimento psicológico, terapia ocupacional, psiquiátrico e, à assistência, o acesso a eventuais benefícios.

Isso uma vez fala-se em educação inclusiva "[…] a partir do reconhecimento das diferenças e singularidades de cada sujeito," em que "são reconhecidas também as demandas de intervenção em termos de políticas públicas, sejam elas assistenciais, de saúde, segurança, qualificação profissional, entre outros" (Lopes et al., 2018, p. 98).

Através do serviço de acompanhamento contínuo por todos esses setores será possível a construção de um histórico de atendimento educacional especializado do aluno, sendo que ele será, preferencialmente, atendido na rede regular de ensino, todavia, gozando do instrumental fundamental para o seu desenvolvimento, como suporte em Sala de Recursos Multifuncionais no contraturno, acompanhamento de professor especializado durante as aulas.

Ademais, salienta-se que, além do disposto na Magna Carta e, consequentemente, na legislação infraconstitucional no formato primado supramencionado, a fim de se proporcionar a inclusão, a importância dessa atitude também dispõe de fundamento, por sua vez, na aprendizagem junto com alunos que não possuem consideráveis adversidades no processo educacional, posto que, de certa forma, esses impulsionam aqueles que precisam de mais tempo ou de outro formato para apreender o conteúdo.

Isso, uma vez que a abordagem sociointeracionista parece ser a mais promissora, pois os alunos que estejam mais à frente em determinadas hipóteses de construção do conhecimento interagindo com outros que apresentam mais dificuldades podem contribuir para o sucesso dos últimos (Diniz, 2012, p.43).

Sendo assim, por meio de um diagnóstico precoce e avaliação multidisciplinar pelos envolvidos no atendimento do aluno – realizada em conjunto pelos seus professores diretos, equipe pedagógica da instituição de ensino, sua família, médicos incumbidos do seu tratamento – e, consequentemente, a concessão dos aparatos indispensáveis para sua aprendizagem e desenvolvimento nela estabelecidos, dar-se-á início à construção do seu histórico de atendimento.

Dessa forma, quando esgotadas as chances de ser proporcionado auxílio ao aluno na escola convencional, pois mostrou-se recorrentemente ineficiente, por meio de avaliação, justifica-se pensar em sua inclusão em sala ou mesmo escola especial, porquanto essa providência, de certa forma, constitui-se em um modo de exclusão desse público, vez que inviabiliza o contato com alunos do ensino regular, fundamental no processo de desenvolvimento de educandos com deficiência.

Por essas razões, a ciência de eventual deficiência que possa dificultar o desenvolvimento da criança ao longo de sua vida é um "divisor de águas" no que diz

respeito ao início e efetividade do tratamento, posto que, a longo prazo, concede maiores chances na sua integração no ensino regular e no aprimoramento das suas habilidades.

2.2 Indisponibilidade orçamentária

Certamente, a ausência de orçamento é um dos argumentos mais utilizados como justificativa para a falta de aperfeiçoamento ou elaboração de políticas públicas na área da infância e juventude no Brasil, em que pese, conforme já consolidado no Supremo Tribunal Federal, não justifica o não fornecimento do discriminado como essencial na lei (Supremo Tribunal Federal, ARE nº 1189014, 2019).

A disponibilidade de verba afeta diretamente as oportunidades de uma aprendizagem de melhor qualidade dos alunos. Todavia, salienta-se que, antes mesmo de se ter orçamento disponível, é indispensável que seja despendido com eficiência.

Sobre o assunto, frisa-se os resultados de levantamento comparativo realizado, o qual apontou que, em 2012, enquanto o gasto com educação na América Latina em Caribe representou uma média de 4,5% do PIB - segundo o 3° ciclo de monitoramento PNE "especificamente, do Brasil, em 2020, os gastos com educação estagnaram em torno de 5% e 5,5% do PIB" (Inep/MEC, 2020, p. 93) -, por sua vez, na Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), foi de 5,3% (Izquierdo, Pessino & Vuletin, 2018, pp. 129-130), apesar da elevação dos dispêndios nos últimos anos em relação ao primeiro, conforme constatado no aludido estudo. Porém, no que diz respeito ao gasto por aluno e resultados de avaliação internacional do ensino as desigualdades se aprofundam "enquanto o gasto por aluno está aumentando a uma taxa comparativamente mais alta, os governos da América Latina e do Caribe, em média, ainda alocam apenas um quarto do valor dos países da OCDE por aluno e apresentam resultados educacionais muito inferiores.

Ademais, acrescenta o estudo quanto ao PISA de 2015 que "enquanto cerca de 15% dos estudantes de 15 anos da OCDE apresentaram um nível avançado de aprendizagem em ciências, matemática ou leitura, menos de 1,5% dos estudantes da América Latina e do Caribe alcançaram esse nível". (Izquierdo, Pessino & Vuletin, 2018, p. 179).

Em decorrência disso, é cediço que, cada vez mais importante que gastar é saber como gastar, ou seja, usar conscientemente os recursos de acordo com o planejamento orçamentário estabelecido.

Essa atitude é imprescindível principalmente diante do fenômeno pelo qual o país está atravessando, especificamente do envelhecimento da população e, por conseguinte,

maior pagamento de benefícios previdenciários, dado que esses gastos já contabilizam "cerca de quatro vezes mais com pessoas idosas do que com pessoas mais jovens" (Izquierdo, Pessino & Vuletin, 2018, p. 77) os quais, conforme projeções para 2065, tendem a se agravar substancialmente, conforme se apura do gráfico que segue:

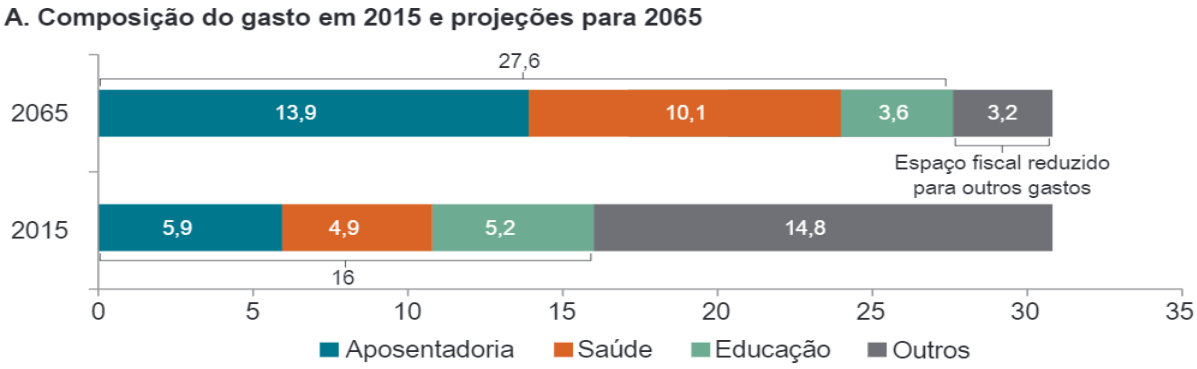


Figura. 2. *Composição do gasto total e do gasto per capita por faixa etária*

Nesse assunto, ressalta-se a importância no planejamento em âmbito municipal no que diz respeito ao orçamento a ser investido na área da infância e juventude da localidade, uma vez que, em que pese o art. 4° do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, ECA, 1990), expressamente consignar a prioridade no investimento em políticas públicas, claro é que há uma inversão nesse entendimento.

Além disso, quanto aos alunos com deficiência do sistema público de educação, notabiliza-se que o investimento para seu estudo será duplo (art. 8º, §3°, I, Lei nº 14.113/2020), vez que sua educação deve ser realizada, na maioria das vezes, com a utilização de instrumentais diferenciados, geralmente mais custosos, como a Sala de Recursos Multifuncionais.

Ocorre que, infelizmente, nem todas as instituições escolares dispõem dessas salas, posto que alguns dos critérios para seleção depreendem-se inviáveis. Exemplificando-se, de acordo com o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, instaurado pela Portaria nº 13/2007 (Ministério da Educação, 2007), atualmente substituído pelo Programa Escola Acessível, em virtude da Resolução n° 15/2020 (Ministério da Educação, 2020), é indispensável que a escola possua estrutura física e conte com a presença de no mínimo um profissional com formação inicial ou continuada em Educação Especial ou em educação bilíngue libras-língua portuguesa (art. 2º, §2°, Resolução 15/2020), a depender do Tipo da Sala instalada e alunos matriculados na educação especial.

No entanto, muitos municípios de pequeno porte, não dispõe de infraestrutura condizendo em salas vagas para o recebimento dos equipamentos, muito menos

profissionais especializados para o atendimento desses alunos, ou até mesmo número suficiente que justifique essa instalação.

Dessarte, os alunos com deficiência de sua rede de ensino com indicação em avaliação para esse serviço, a fim de usufruírem-no, são obrigados a percorrer, frequentemente, longas distâncias até municípios próximos que contem com essas Salas as quais, por essa razão, encontram-se por vezes lotadas, uma vez que apenas 20% da rede pública brasileira de ensino conta com esse recurso (Qedu, 2021).

Em vista disso, alguns atendimentos restam prejudicados, à vista da impossibilidade de locomoção do aluno no contraturno escolar por falta do fornecimento de transporte ou de acompanhamento durante o trajeto - não obstante obrigatório (art. 4º, VIII LDB) - sem contar com a própria ineficiência no atendimento em decorrência do elevado número de estudantes que dele se utilizam.

Nesse sentido, conforme explicitado, a limitação orçamentária é responsável pelo surgimento de uma série de problemas, coadunando-se, portanto, num grande empecilho para a efetivação dos dispositivos da política educacional inclusiva.

3 MINISTÉRIO PÚBLICO PROATIVO

Conforme já exteriorizado, o Brasil contava, em 2020, com 1,3 milhão de matrículas da educação especial, o que significa um aumento de 34,7% em relação a 2016 (Inep/MEC, 2021, p. 9).

Em decorrência disso, é perceptível que o Estado precisa se adequar às necessidades que esse público apresenta para garantir realmente sua inclusão. Conquanto, em muitos casos, se perfaz primordial assegurar por vias judiciais aquilo que a legislação proporciona, mas que o Estado, por diversas razões, não fornece. Nesse momento entra em cena o Ministério Público.

A Instituição, segundo mandamento constitucional, é permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis (art. 127, CF), sendo, assim, a educação uma das suas áreas de atuação (art. 6º, CF). Logo, possui papel central no combate à discriminação escolar e, por conseguinte, proporcionar o contemplado na lei, sendo assim precursor, muitas vezes, no desenvolvimento de políticas públicas.

Desse modo, em âmbito municipal, objetiva-se que trabalhe de forma a integrar a rede de proteção, por vezes inexistente ou sem interligação, no sentido de elaborar protocolos que estabeleçam o atendimento multidisciplinar dos alunos com deficiência,

de forma próxima da rede de ensino a fim de sensibilizar as instituições para a detecção de casos de alunos com dificuldades de aprendizado bem como alertar da importância da participação da família durante esse processo.

Salienta-se quanto ao papel como fiscalizador de políticas públicas na área da infância e juventude, a relevância da instauração de Procedimentos Administrativos para acompanhamento de questões pertinentes na comarca, como o cumprimento do previsto no Plano Municipal de Educação da localidade, instrumento obrigatório para se garantir a qualidade de ensino a longo prazo.

Ademais, centrar-se no efetivo atendimento dos alunos com deficiência da localidade, com o respectivo fornecimento de transporte no caso da escola regular em que esteja matriculado não contar com Sala de Recursos Multifuncionais e o atendimento, então, necessitar ser realizado em outra instituição, observando-se o número de alunos que frequentam periodicamente o espaço bem como a capacidade de atendimento.

Acerca especificamente da realidade paranaense, é evidente que muitos municípios de pequeno porte alegam a ausência de recurso para o cumprimento do determinado, uma vez que a arrecadação, segundo justificam, acaba por abarcar apenas o pagamento das despesas básicas.

Em vista disso, tendo em mente que é primordial proporcionar seu atendimento, o Promotor de Justiça pode, primeiramente, requisitar os demonstrativos orçamentários de maneira discriminada à Prefeitura, durante o exercício financeiro.

Em posse dessas informações, o membro deve analisar se houve o estabelecimento de prioridade nos dispêndios referentes às políticas voltadas para crianças e adolescentes, uma vez que é dever do ente municipal – observando-se o disposto na legislação nacional acerca de competência prioritária - assegurar o recurso para isso.

Assim, se em caso de má utilização da verba, poderá expedir Recomendação Administrativa solicitando a readequação dos gastos orçamentários, posto que não contam com prioridade na consecução de políticas voltadas para o público infanto-juvenil, especificamente com deficiência. Ressalva-se quando a esse tópico que o descumprimento pode ensejar o ajuizamento de Ação Civil Pública.

Já em caso positivo, aproximar-se do gestor a fim de estabelecer cronograma conjunto para o aprimoramento no cumprimento desses critérios em formato de médio a longo prazo. Dessa maneira, a depender do problema a ser resolvido ou mesmo o melhoramento do serviço fornecido, mostra-se imprescindível o conhecimento de informações como: a quantidade de alunos com deficiência que não estão sendo devidamente atendidos no AEE; as escolas que disponibilizam Sala de Recursos Multifuncionais; o número de alunos que precisam desse aparato ou de algum outro que

esteja em falta; o número de professores especializados em educação especial na localidade, averiguando-se, principalmente, quanto ao último, a possibilidade de firmar convênios com municípios vizinhos para a efetivação desse atendimento.

Nessa toada, reforça-se que a prática ensina que a aproximação do Ministério Público dos setores envolvidos no atendimento dos alunos com deficiência mostra-se mais eficiente, tendo em vista que há casos em que há vontade para a mudança, contudo, não se tem recurso disponível. No entanto, sublinha-se que, apesar das justificativas plausíveis e do engajamento do membro com o gestor para alcançar os resultados previstos no planejamento, em qualquer circunstância, é imperioso que, quanto aos alunos que comprovem ausência ou ineficiência no atendimento sejam tomadas providências pontuais e asseguratórias.

Por todo o exposto, é indiscutível que o Brasil dispõe de vasto arcabouço jurídico capaz de propiciar o atendimento ao estudante com deficiência, no entanto, a implementação dos dispositivos, em geral, mostra-se uma tarefa árdua. Por esse motivo, reafirma-se a importância da atuação do membro do Ministério Público proativamente, como componente participativo da rede de proteção, articulador de políticas públicas, solucionador de conflitos de maneira construtiva, sem olvidar, porém, do seu papel fiscalizador e decisivo no asseguramento dos direitos dessa coletividade.

REFERÊNCIAS

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Brasil. (2009). *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2011/Decreto/D7611.htm#art11.

Brasil. (2020). *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2020/decreto/D10502.htm.

Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm.

Brasil. (1996). *Lei nº 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.

Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Brasil. (2020). *Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm

Diniz, M. (2012). *Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas*: avanços e desafios. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Inep/MEC. (2020). *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2020*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)/Ministério da Educação (MEC). http://portal.inep.gov.br/informacaodapublicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122.

Inep/MEC. (2021). *Censo da Educação Básica/2020*: resumo técnico. Brasília-DF: Inep/MEC 2021. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/ resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf

Instituto Alana. (2019). *O que a população brasileira pensa sobre educação inclusiva.* Pesquisa Datafolha. https://alana.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Pesquisa-Datafolha_o-que-a-populacao-brasileira-pensa-sobre-educacao-inclusiva.pdf.

Izquierdo, A., Pessino, C., & Vuletin, G. (2018). *Melhores gastos para melhores vidas:* como a América Latina e o Caribe podem fazer mais com menos. Banco Interamericano de Desenvolvimento. Biblioteca Felipe Herrera do Banco Interamericano de Desenvolvimento. https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Melhores_gastos_para_melhores_vidas_Como_a_Am%C3%A9rica_Latina_e_o_Caribe_podem_fazer_mais_com_menos_pt_pt.pdf.

Lopes, J. B. C. et al. (2018). *Educação inclusiva* [recurso eletrônico]. Revisão técnica de Carolina Bastos Capaverde. Porto Alegre: SAGAH.

Ministério da Educação. (2007). *Portaria normativa nº- 13, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192.

Ministério da Educação. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Ministério da Educação. (2009). *Resolução CNE/CEB 4/2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

Ministério da Educação. (2014). ***Lei nº 13.005/2014.*** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC. http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014.

Ministério da Educação (2020). Resolução nº 15, de 7 de outubro de 2020. *Diário Oficial da União*, 14 out. 2020, edição, 197, seção 1, p. 91. Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-15-de-7-de-outubro-de-2020-282472914.

Ministério Público do Paraná. (2020). *Pessoa com deficiência:* Ministério Público do Paraná manifesta posição contrária à nova política de educação inclusiva sancionada recentemente pelo Governo Federal. https://mppr.mp.br/2020/10/23053,11/#.

Novelino, M. (2014). *Manual de direito constitucional - volume único*. 9ª ed**.** Editora Elsevier/Método. https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-309-5496-3/.

Qedu. (2021). *Censo escolar*. https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2020&dependence=0&localization=0&item

Supremo Tribunal Federal. (2019). (2ª Turma). *ARE nº 1189014*. Relator Celso de Mello, julgado em 27 set. 2019. *Lex:* jurisprudência do STF, publicado no DJe-219, divulgação em 8 out. 2019.

Supremo Tribunal Federal. (2021). *ADI nº 6590*. Relator Ministro Dias Toffoli. *Lex:* jurisprudência do STF, DJE n. 56, divulgado em 23 mar. 2021. http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507.

Unicef. (2021). *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar*: reprovação, abandono e distorção idade-série. Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e parceiros. https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: (RE) CONSTRUÇÃO DA NOVA ESCOLA

Valéria Freitas[a], Teresa Vieira Lopes[a], Luís Carvalho[b]

[a]Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

[b]Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal

RESUMO

Portugal vive nos dias de hoje um período de mudança e alteração na área da educação, acompanhando a conjetura a nível mundial enquanto objetivo primordial a alcançar pelos sistemas educativos. Na perspetiva de educação inclusiva foi assumida uma política educativa inteiramente inclusiva com os novos decretos-lei n.º 54 e n.º 55, de 6 de julho que geram uma futura e profunda mudança na inclusão de onde se aliena a diferença e se procura a igualdade de oportunidades, equidade, participação e corresponsabilização.
Perante as especificidades que ultimamente a investigação tem lançado sobre a inclusão, pretendemos apresentar um programa de formação. A proposta deste programa, pela visão holística e conhecimento transdisciplinar que incorpora, desempenha um papel de destaque na mobilização de todos os agentes educativos. Permitindo espaços e tempos necessários de (re)interpretação, de reflexão conjunta que permitam a apropriação de fundamentos, princípios, modelos de resposta e pedagógicos bem como de capacitação e formação de todos, que permitam processos coletivos de aprendizagem e desenvolvimento profissional que sejam facilitadores na promoção de uma verdadeira educação inclusiva.
A abordagem metodológica utlizada, tendo em conta o problema a investigar e os objetivos que norteiam estes estudos, tem um carácter misto, porque integra instrumentos, quer de natureza quantitativa, questionário e escala AFI (Atitudes Face à Inclusão), sobre as atitudes educacionais triangulando com o paradigma qualitativo, recorrendo a um *focus group*.

Palavras-chave: Inclusão; Atitudes; Flexibilidade; Desenho Universal e Aprendizagem

ABSTRACT

Portugal is currently experiencing a period of change and alteration in the area of education, following the conjecture worldwide as a primary objective to be achieved by education systems. From the perspective of inclusive education, an entirely inclusive educational policy was adopted with the new decree-laws nº 54 and nº 55 of 6 July that generate a future and profound change in the inclusion of the difference is alienated and equal opportunities are sought, equity, participation and co-responsibility.
In view of the specificities that research has recently launched on inclusion, we intend to present a Training Intervention Program. The proposal of this program, due to the holistic vision and transdisciplinary knowledge that it incorporates, plays a prominent role in the mobilization of all educational agents. Allowing necessary spaces and times for (re) interpretation, for joint reflection that allow the appropriation of foundations, principles, response and pedagogical models, as well as the training and education of all, which allow collective processes of learning and professional development that are facilitators in the promotion of true Inclusive Education.
The methodological approach used, taking into account the problem to be investigated and the objectives that guide these studies, has a mixed character, because it integrates instruments, whether of a quantitative nature, questionnaire and AFI scale (Attitudes towards Adapted Inclusion), on educational attitudes triangulating with the qualitative paradigm, using a focus group.

Keyword: Inclusion; Attitudes; Flexibility; Universal Design and Learning.

1 INTRODUÇÃO

Situados em pleno século XXI, e atendendo à conjuntura e evolução, torna-se essencial que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade, onde prevaleça a equidade e o respeito pela diferença, sabendo que a heterogeneidade é sinónimo da diversidade e de mais-valia num sistema educativo. Apoiados em toda esta realidade, falamos inevitavelmente de educação inclusiva.

Nesta perspetiva o Marco de Ação da Educação 2030 assumiu uma educação de qualidade inclusiva e equitativa para todos. Este compromisso impulsionou uma agenda de educação, com caráter de renovação urgente, que fosse holística, muito ambiciosa no modo ousado de assumir a igualdade para todos.

Assumimos, deste modo, esta necessidade da mudança, em torno de aprendizagens significativas onde todos são respeitados e valorizados num ensino de qualidade que atenda às suas necessidades específicas. Contribuindo para que o ambiente escolar tenha em vista aprendizagens significativas (positivas) e uma continua formação que facilite a continuidade de comportamentos e atitudes educacionais, consonantes com o princípio inclusivo, que promovam mudanças e, estas, uma cultura de inclusão.

É essencial uma cultura de inclusão que promova uma interação dinâmica entre educadores, pais, membros da comunidade e alunos desenvolvendo e mantendo ambientes e oportunidades educacionais inclusivas que se perpetuem no sempre.

É com este enquadramento, que este artigo “Educação inclusiva: (re) construção da nova escola”, adquire centralidade e pertinência investigativa atendendo que representa um novo olhar sobre esta realidade transversal aos atuais e futuros cidadãos.

Deste ponto de vista, no domínio da educação inclusiva, revelou-se fundamental conhecer a necessidade das escolas no que se refere à formação de modo a podermos fazer uma gestão ajustada das atitudes, comportamentos e ações.

O artigo comporta esta nota introdutória seguida da metodologia utilizada, os resultados, um programa na área de formação bem como a respetiva conclusão. Ao longo do processo investigativo garantimos o rigor metodológico tendo como base os paradigmas existentes, a consistência dos métodos, o rigor na condução do estudo, a precisão dos resultados e a fiabilidade das conclusões.

A metodologia assentou num estudo de investigação de caráter misto transversal da investigação, no qual pretendemos harmonizar os métodos e técnicas de recolhas de dados característicos para cada uma das abordagens. A metodologia quantitativa voltada para a compreensão e prognóstico de fenómenos e a metodologia qualitativa voltada para a compreensão e descrição dos mesmos. Foram

ainda sintetizadas aquando da triangulação, dos dados obtidos, de modo a estreitar e orientar o sentido do objeto de estudo.

Os resultados traduzem que os dados recolhidos através do questionário e escala AFI, bem como os dados do *focus group* permitiram uma amostragem da realidade dos nossos dias no que diz respeito à escola que se quer inclusiva. Falar de inclusão é sensível dado que apesar de concordarem com a mesma, os professores, não se sentem preparadas para educação inclusiva para todos. A "nova escola" preconiza na lei uma modernização que se pretende centrada mais no aluno e dar resposta à diversidade que atualmente a carateriza. Com a apresentação dos resultados garantiu-se o rigor científico, de forma que possamos prosseguir na construção e procura do conhecimento através deste programa de formação. O programa não é mais do que um indicador que poderá ser norteador e servir de apoio aos agrupamentos. É um documento aberto e flexível dada a especificidade caraterística de cada contexto educativo, no entanto justifica as opções diferenciadas na implementação do novo regime jurídico de educação inclusiva na (re)construção de uma nova escola.

O programa objetiva garantir que os integrantes das ações educativas se representem com diferentes componentes do sistema educativo ou da rede escolar. A necessidade de desenvolver um cronograma e meios para uma comunicação ajustada aos cenários impostos nos quadros legais, bem como definir os princípios que irão orientar a estratégia de modo a centrar o foco para as iniciativas a serem realizadas. Iniciativas estas que ajudarão a priorizar o tempo e outros recursos limitados.

Consideramos que toda a ação educativa tem uma responsabilidade ética, política e social seja escola pública ou escola privada, o importante é que, do ponto de vista do aluno, a inclusão seja um direito e não um privilégio.

A escola inclusiva reflete diversas práticas e ações inscritas no seu projeto educativo, possui uma identidade humanista, onde os atores educativos são responsáveis e agentes ativos. Implementam o modelo de educação diferenciada que assume estar organizada segundo uma lógica de projeto e de equipa, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros.

Consideramos que a formação pode contribuir para uma escola mais inclusiva numa perspetiva de olhar a escola onde se busca uma educação holística- pretensiosas no sentido de pretenderem explorar todas as esferas de conhecimento- e que promovam a autonomia, cooperação, diferenciação, valores e conceitos. São escolas que consideramos ser potenciadoras de uma melhor resposta ao sistema instalado e a todos os quadros e conjeturas.

Por fim, na conclusão apresentamos os principais objetivos da sistematização e desenvolvimento do programa de formação potenciador de conhecimento favorável a novas aprendizagens e a práticas de intervenção inclusivas inovadoras numa escola que se pretende inclusiva.

2 METODOLOGIA

Procuramos ao longo do processo investigativo garantir o rigor metodológico tendo como base os paradigmas existentes, a consistência dos métodos, o rigor na condução do estudo, a precisão dos resultados e a fiabilidade das conclusões.

Na senda de Tuckman "o processo de investigação é um todo "vivo" onde cada elemento ou (parte), se afirma e se desenvolve em simbiose com os restantes. Tendo em conta a natureza do problema a investigar, as caraterísticas e objetivos da investigação, assim como o tipo de informação que se pretende obter, optamos por uma investigação cuja intervenção metodológica tem um carater misto, porque integra instrumentos, quer de natureza quantitativa, como o questionário que inclui a escala AFI, sobre as atitudes educacionais face à inclusão (aplicados a professores), complementados com um instrumento qualitativo como o *focus group*.

A triangulação dos nossos resultados completou um dos eixos centrais do presente estudo na medida em que serviu de aprimoramento bem como, permitiu apreender o fenómeno em diferentes níveis considerando que o objeto do nosso estudo, atitudes dos professores, é considerado complexo e sensível de estudar. Em resultado da análise dos dados adquiridos dos diferentes instrumentos utilizados e após comparação e cruzamento de resultados, conseguimos obter conclusões capazes de explicitar a realidade sobre a (re) construção de uma nova escola assente na educação inclusiva.

3 RESULTADOS

Atendendo à conjuntura internacional, há a necessidade de mudança e Portugal respondeu com um conjunto de políticas publicas de educação que assumiram necessariamente um quadro normativo apropriado, convergente e interdependente, onde se inclui o novo regime de educação inclusiva.

À concretização do estabelecido nestes novos quadros legais, aos resultados das nossas investigações, não nos alienamos da necessidade e obrigatoriedade da mudança.

Os contributos destes estudos para a evolução do conhecimento na área científica prendem-se com a implementação de um programa potenciador de conhecimento

favorável a novas aprendizagens e práticas de intervenção inovadoras no que respeita à (re) construção da nova escola, de modo a contribuir para que as condições que ainda não possuímos e que são necessárias criar, ajustar ou consolidar nas escolas consigam garantir e facilitar a implementação da educação inclusiva.

3.1 Programa de Formação

3.1.1 Justificação do programa

Considerando as teorias atuais sobre a educação é imprescindível que a escola tenha como princípio uma orientação inclusiva e se enquadre no princípio da igualdade de oportunidades educativas e sociais, no âmbito de uma escola aberta e capaz de se adaptar com eficácia à diversidade dos seus alunos, tendo em conta as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, com o intuito de aumentar a sua participação nos processos de aprendizagem.

Nesta perspetiva, o Programa do XXI Governo Constitucional estabelece como uma das prioridades da ação governativa a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expetativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão e inclusão social.

Partindo do pressuposto que a mudança passa essencialmente pela formação dos professores que nela trabalham então, para que a mudança aconteça, os professores terão de estar abertos à formação e persistente atualização. Como refere Carvalho (2005) os conteúdos de aprendizagem, e no âmbito da sua articulação com o desenvolvimento da formação de nível superior, visam contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, capacitando-os para a vida profissional e tornando-os agentes de mudança.

A formação contínua pode contribuir para uma transformação dos princípios e práticas dos professores acerca da inclusão. Para isso a formação deverá desenvolver nos professores as competências para poderem responder com eficácia aos problemas sentidos pelos alunos.

Neste sentido, a Declaração de Salamanca na secção relativa às diretrizes para a ação a nível nacional, salienta o ponto relativo ao recrutamento e treino de pessoal docente.

Aqui encontramos uma clara referência à importância da formação inicial dos professores, que se transcreve:

"Fomentar uma atitude face à deficiência e desenvolver a compreensão sobre o que pode ser realizado nas escolas com os recursos locais existentes. O conhecimento e as competências exigidas são, essencialmente, os relativos a um ensino de qualidade e incluem necessidades especiais de avaliação, conteúdos sobre adaptação curricular, utilização de tecnologia de apoio, métodos de ensino individualizado capazes de responder a um largo Espetro de capacidades" (UNESCO 1994, p. 143).

Tendo em conta o novo contexto legislativo e os desafios constantes do sistema educativo, pretende-se clarificar conceitos sobre a educação inclusiva, concretizar novas ideias e planificar projetos de ação pedagógica, promover novas metodologias, num olhar concentrado na inclusão, formação de professores, flexibilidade e autonomia curricular, papel das lideranças e promoção da inclusão.

Deste modo, abordar ao nível da investigação a formação de professores e relacioná-la com as atitudes parece ser complexo.

Numa conjuntura nacional, a legislação que regula a inclusão dos alunos nas escolas sofreu transformações que levaram a uma crescente responsabilização dessas mesmas escolas, pela inclusão destes alunos numa perspetiva de (re) construir uma nova escola. Atendendo a esta necessidade de transformação, Portugal criou um conjunto de políticas públicas de educação. Estas novas políticas da educação assumiram um quadro normativo próprio, convergente e interdependente, onde se inclui o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), a Autonomia e Flexibilização Curricular, as Aprendizagens Essenciais (AE), a Estratégia Nacional de Educação Para a Cidadania e o novo regime de Educação inclusiva (EI).

Neste contexto e assumindo claramente uma orientação inclusiva, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho estabelece o Regime Jurídico da educação inclusiva que institui os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Desta forma, a execução deste programa decorre da necessidade de integrar no Projeto Educativo da Escola um programa de intervenção/ação para a educação inclusiva, tendo por base os pressupostos normativos abrangidos no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Educação inclusiva), em articulação com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho (Currículos do Ensino Básico e Secundário), o Despacho-Normativo n.º 6478/2017, de 9 de julho (Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória), o Despacho-

Normativo n.º 10-A/2018, de 19 de junho (Constituição de grupos e turmas e o período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino no âmbito da escolaridade obrigatória) e o Despacho-Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho (Organização do ano letivo).

Pretende-se que o programa possa promover aprendizagens potenciadoras de atitudes educacionais positivas face à efetiva inclusão. Assim sendo, a proposta deste programa é apenas um indicador que poderá ser norteador e servir de apoio aos agrupamentos/escolas não agrupadas. Nesta perspetiva concebe-se o programa como um projeto aberto e flexível, coerente e integrador, respeitador do contexto em que se realiza, em construção permanente pelo sujeito que aprende e que tem como referentes os princípios e objetivos que consagram a educação inclusiva.

Nesta perspetiva, a metodologia do programa tem como objetivo a concretização das seguintes ações: Momentos de Partilha/Práticas Reflexivas; Tertúlias Pedagógicas e Curso de Formação, a promover nos Centros de Formação, Associação de Escolas e nas escolas, de forma a capacitar os professores e restante comunidade educativa.

Desta forma, esperamos com este programa mobilizar todos, de forma a criar espaços e tempos semanais fundamentais de (re)interpretação e de reflexão conjunta que possibilitem a capacitação e formação de todos os professores, de forma a contribuir para a construção de uma “Escola Para Todos e Com Todos” no sentido de responder aos princípios da Filosofia da Inclusão.

3.1.2 Princípios

A conceção e execução do programa devem obedecer aos seguintes princípios gerais:

Formar sobre atitudes educacionais face à inclusão;

Promover a inclusão como cultura a implementar no agrupamento;

Promover a colaboração e partilha como facilitadoras e potenciadoras da inclusão.

3.1.3 Destinatários

O programa tem como destinatários todos os professores e restante comunidade educativa.

3.1.4 Dimensões das medidas do programa

Dimensão A – Formação sobre inclusão

Diferenciação e resposta às necessidades de todos os alunos;

Cooperação e trabalho colaborativo com outros professores, serviços educacionais e profissionais especializados;
Partilha de estratégias de intervenção em sala de aula.
Dimensão B – Cultura de escola inclusiva
Práticas que promovam uma escola para todos, proporcionando equidade e uma educação de qualidade;
Trabalho de equipa, interdisciplinar e de parceria com a comunidade educativa;
Promoção da inclusão nos documentos norteadores dos agrupamentos/ escolas não agrupadas.
Dimensão C – Promover práticas inclusivas em sala de aula
Organizar e estruturar a aprendizagem de modo a promover práticas inclusivas;
Adequar os conteúdos programáticos às necessidades dos alunos;
Aplicar estratégias múltiplas e diferenciadoras;
Implicar os alunos na própria aprendizagem e trabalho entre pares;
Planear, ensinar e avaliar de forma colaborativa.
Dimensão D – Promover atitudes educacionais positivas
Promover momentos de partilha/práticas reflexivas e de entreajuda;
Criar e debater sobre a necessidade de opções, métodos, e criação de materiais de suporte;
Tertúlias pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos do agrupamento/escola não agrupada;
Formação contínua;
Responder proativamente à necessidade de todos.

3.1.5 Operacionalização do programa: Ações

Este programa será operacionalizado tendo em conta as seguintes ações:
Momentos de partilha/ práticas reflexivas - a implementação de momentos de partilha e reflexão, numa cultura colaborativa, num diálogo de desmistificação de dúvidas e incertezas, oportunidade para os professores aperfeiçoarem as suas práticas pedagógicas e de adquirirem posturas de trabalho que tenham impacto positivo na inclusão dos alunos.
Tertúlias pedagógicas – temáticas criteriosamente selecionadas e distribuídas, atendendo à realidade das necessidades do agrupamento, que servirão de reflexão e construção coletiva do conhecimento entre os diferentes elementos da comunidade educativa.

Curso de formação – Ações de curta duração - dividido por ciclos de conferências com temáticas dedicadas à inclusão.

3.1.6 Desenho das ações pedagógicas inclusivas

Momentos de partilha/práticas reflexivas - definição de uma hora semanal, atribuída como tempo de escola pelo diretor de agrupamento/escola não agrupada em cumprimento com o quadro legal. Esta hora de tempo de escola, comum a todos os professores servirá para partilha de dúvidas entre professores, planificação de estratégias diferenciadas bem como a produção de materiais adequados à equidade dos alunos. Na perspetiva de Patatas e Sanches (2017), para implementar a educação inclusiva, os professores podem fazer parcerias, participar em formações, planificar pensando na diversidade e nas oportunidades de aprendizagem de cada aluno, de forma a trabalhar as suas potencialidades, numa perspetiva de inclusão plena, ou seja, garantir o acesso, a permanência, o desenvolvimento e o sucesso de todos e de cada um.

Tertúlias pedagógicas - as tertúlias pedagógicas de inclusão são ações educativas criteriosamente selecionadas e definidas, que visam potenciarem o sucesso no desenvolvimento de atitudes educacionais positivas face à inclusão.

Estas ações compreendem uma construção coletiva de sentido e conhecimento baseado no diálogo com todos os professores e outros participantes da tertúlia. Pretendemos construir uma escola mais inclusiva com temáticas que potenciem a inclusão efetiva. Ao longo destas tertúlias focaremos temas alusivos à inclusão de alunos mediante a necessidade do agrupamento/escola não agrupada ou dos professores. “Aprender a aprender é um processo de descoberta no qual intervém a auto-observação do erro de estratégia ou da causa dele, na reflexão entre colegas e em conflitos cognitivos consequentes dessa reflexão ou por uma oportuna intervenção do professor” (Carvalho, 2005, p. 389). É neste sentido que as tertúlias serão potenciadoras de novos conhecimentos através do reconhecimento do erro que muitas vezes entendemos como correto.

Metodologia das tertúlias pedagógicas - a metodologia das tertúlias parte de algumas considerações simples, mas fundamentadas. O número de pessoas, a duração e a frequência das tertúlias dependem das condições do grupo e da temática a implementar. Do mesmo modo, um professor ou grupo de professores decide o tema e o livro ou artigo que se vai ler, respeitando sempre o critério/o de possuir caráter científico ou credível. Os participantes vêm para a Tertúlia, tendo lido as páginas pré-acordadas e, uma vez na atividade, dialogam sobre o conteúdo do texto e dos temas que derivam da

sua leitura. Os participantes apresentam parágrafos ou fragmentos que selecionaram porque estes lhes despertaram a atenção, gostaram deles significativamente, podem potenciar conhecimento, possuem ideias que podem contribuir positivamente, etc. Trata-se de partilhar com o grupo o significado e as reflexões que os motivaram a escolher esses parágrafos.

Um dos participantes assume o papel de moderador da tertúlia. Pode ser um professor, um familiar, um convidado ou da comunidade educativa. O moderador é apenas mais uma das pessoas da tertúlia e por isso não pode impor as suas opiniões ou pontos de vista. O seu papel é, principalmente, o de fomentar a intervenção de todas as pessoas para que apresentem os seus argumentos, garantir o respeito pela vez de falar e pelas opiniões de cada um, priorizando quem menos intervém ou quem mais tem dificuldade de expressão de modo a garantir que a participação seja igualitária e mais diversificada possível.

A tertúlia inicia pela voz do moderador que passa a vez de falar a um dos participantes que queira ler o parágrafo em voz alta e, seguidamente explicar ao grupo porque o escolheu e a reflexão ou aspeto que pretende destacar. Uma vez explicado ao grupo, o moderador dá a palavra, para se partilharem opiniões e reflexões conjuntas sobre esse mesmo parágrafo ou reflexão. Quando se acabarem as opiniões sobre este fragmento, dá-se a palavra a outra pessoa que queira ler outro parágrafo e assim sucessivamente. Deste modo constrói-se, de forma dialógica, um novo sentido. Não se pretende chegar a conclusões ou opiniões únicas de cada leitura, mas a criação de um espaço de diálogo e reflexão conjuntos. Põe-se em prática um diálogo intersubjetivo que ajuda a aprofundar temas de grande relevância, conectando-se, por sua vez, com a aprendizagem instrumental. Proporcionando a todos a desmistificação de determinadas temáticas, a capacitação, e atitudes positivas face à inclusão.

Curso de formação: Ciclo de seminários “Saberes e olhares sobre a inclusão de alunos”

Pretendemos implementar um ciclo de seminários, ao longo do ano letivo, de modo a desenvolver uma rede de partilha fortalecida entre todos os professores. Ao longo deste percurso, pretende-se dinamizar atividades que colocam novos desafios aos professores, dado que foram publicados novos documentos legislativos, em que é condição necessária a clarificação de conceitos, a contextualização das novas orientações da tutela, sugerindo ideias de concretização e a mudança de atitudes face à inclusão.

Construiu-se um conjunto de seminários em que se pretende apresentar exemplos que promovem metodologias diversificadas na sala de aula, num olhar atento à inclusão, formação de professores, à flexibilidade e autonomia curricular, ao papel das lideranças

como facilitadoras da inclusão bem como a promoção da cidadania ativa, crítica e responsável.

O trabalho colaborativo, entre professores é um objetivo, por essa razão se propõe a realização dos seminários pelas diferentes escolas do agrupamento atendendo à partilha de diferentes práticas pedagógicas inclusivas entre professores. A realização de seminários nas diferentes escolas vai permitir a partilha de experiências e práticas desenvolvidas com os seus alunos como resultado da consciência de que todas as escolas têm práticas para partilhar, de que todos temos a capacidade de aprender, se nos colocamos no lugar de quem procura soluções, de quem acredita que é possível fazer diferente e de quem está disponível para romper com a gramática escolar tradicional, contribuindo para melhoria profissional e construindo um ambiente colaborativo de partilha e de aprendizagem coletiva.

Será pertinente a sugestão da leitura de documentos de investigação sobre as questões pedagógicas atuais, que ajudarão a clarificar as visões internacionais e a respetiva articulação com as políticas educativas atuais, que estão a ser implementadas.

Metodologia do curso de formação será estruturado através de cinco sessões, com a duração de três horas, na modalidade de Ação de curta duração (ACD), a acreditar pelo respetivo centro de formação pertencente ao agrupamento envolvido.

Cada sessão será realizada em diferentes escolas do agrupamento. Haverá uma apresentação teórica seguida da apresentação de uma prática pedagógica relevante de acordo com a temática da sessão. Para cada apresentação teórica haverá um convidado com relevância em cada uma das temáticas.

Sugerimos que as cinco sessões se distribuam logo no início do ano letivo de acordo com a disponibilidade do plano anual de atividades do agrupamento.

Estas sessões serão promotoras de interação e partilha de experiências, assim como a discussão dos assuntos abordados.

As temáticas sugeridas são as seguintes:

Sessão I – Educação e formação sobre atitudes educacionais face à inclusão para todos os professores e partilha de práticas pedagógicas.

Sessão II – Cultura de escola promotora de atitudes educacionais face à inclusão e partilha de práticas pedagógicas.

Sessão III – Promover práticas inclusivas e partilha de práticas pedagógicas.

Sessão IV – Promover atitudes educacionais positivas e partilha de práticas pedagógicas.

Sessão V – Reflexão sobre o seminário e apresentação de práticas pedagógicas do programa.

3.1.7 Impacto do programa

O programa visa, prioritariamente:
Capacitar os professores de atitudes educacionais positivas face à inclusão dos alunos.
Capacitar os professores para que estes possam intervir de forma específica de acordo com a problemática do aluno, partilhar as práticas e estratégias pedagógicas com outros professores e comunidade educativa.
Conduzir a reflexões e mudanças que se traduzam em práticas inclusivas diversificadas e inovadoras na sala de aula.
Promover a educação inclusiva entre alunos.
Proporcionar aos professores o contacto com outros técnicos e profissionais.
Promover profissionais autónomos com metodologias promotoras da inclusão.
Implementar e promover projetos (ex: Erasmus) e ações que contribuam para mudanças pedagógicas efetivas nas escolas face à inclusão.
Diversificar práticas e modelos pedagógicos inovadores.
Valorizar projetos de promoção de trabalho colaborativo, no planeamento, concretização e avaliação das aprendizagens.

3.1.8 Avaliação

O processo para avaliar as diferentes ações da construção de saberes será através da aplicação de inquéritos de satisfação. Relativamente ao processo de avaliação do curso de formação este será avaliado mediante a legislação em vigor pelos centros de formação correspondentes.

4 CONCLUSÃO

É tarefa urgente do professor procurar compreender os pressupostos que fundamentam a sua ação, revê-los e reconstruí-los em novas bases, daí estarmos certos, que os momentos de partilha/práticas reflexivas, as tertúlias pedagógicas e a formação tenham contributo direto na mudança de atitudes.
A educação inclusiva criou uma enorme responsabilidade às escolas e por consequência aos professores, ao assumir a responsabilidade de educar todos, há o efetivo desejo da inclusão. Ainda assim não nos podemos descomprometer da questão: “O que nos falta para continuarmos a caminhar para uma educação inclusiva?”. Este caminho de progresso não pode ser feito sem assegurar a solidez do que já foi

conseguido, no entanto as escolas têm de reorganizar e potenciar recursos organizacionais, materiais e humanos que dispõem. Mas certamente que assegurar o que se tem não será suficiente sem a formação de professores. Não poderemos imaginar a possibilidade da concretização de uma nova escola.

Estamos convictos de que estes contributos científicos se somam, qualitativamente, aos demais existentes e que haverá, ainda, muito a investigar no contexto desta problemática, real e complexa, que se vive nas escolas e sociedade portuguesa. Estamos certos de que ela pode ser vantajosa na desmistificação de ideias universalizadas relativamente à educação inclusiva, prevenindo a denegação das mesmas e promovendo para a (re) construção de uma nova escola.

REFERÊNCIAS

Carvalho, A. L. (2005). *Avaliação da aprendizagem em ensino clínico no curso da licenciatura* em enfermagem. Lisboa: Instituto Piaget.

Nunes, A. S. (1977). *Questões Preliminares sobre as Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença, Coleção Análise Social.

Patatas, T., & Sanches, I. (2017). Desafios da educação especial infantil em Angola (63-79). *Revista Lusófona de Educação*. file:///C:/Users/claudialuisa/Downloads/6260-Texto%20do%20artigo-19077-1-10-20180303.pdf

Portugal. (2009). Decreto do Presidente da República n.º 71/2009, de 30 de julho- Ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em Nova Iorque em 30 de março de 2007. https://dre.tretas.org/dre/258418/decreto-do-presidente-da-republica-71-2009-de-30-de-julho

Portugal. (2009). Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho - Aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em Nova Iorque em 30 de março de 2007. https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-assembleia-republica/56-2009-493187

Portugal. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho – Educação inclusiva. https://www.dge.mec.pt/noticias/decreto-lei-no-542018-educacao-inclusiva

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

FAMÍLIAS COM SÍNDROME DE DOWN: ANÁLISE E CORRELAÇÕES DO SUPORTE SOCIAL E DA SATISFAÇÃO PARENTAL

Kananda Fernanda Montes[a]; Fabiana Cia[a]

[a]Universidade Federal de São Carlos, Brasil

RESUMO

A família é o primeiro ambiente social da criança e a base para seu desenvolvimento. Famílias de crianças com deficiência possuem necessidades específicas, advindas das demandas e das próprias características da deficiência em si. Conhecer essas famílias possibilita criar programas para auxiliá-las. Dessa forma, os objetivos da pesquisa foram: (a) identificar e analisar a satisfação parental e o suporte social de famílias de crianças com síndrome de Down e (b) relacionar a satisfação parental e o suporte social com os dados sociodemográficos das famílias. Participaram da pesquisa 15 responsáveis de crianças com síndrome de Down. As medidas avaliativas foram: Questionário Critério Brasil, Questionário de suporte social e Questionário de satisfação parental. Os dados obtidos foram quantitativos. Para correlacionar as variáveis foi utilizado o teste de correlação de Spearman. Os resultados indicaram que os pais sentiam prazer em ficar com o filho com deficiência, visto que os itens que obtiveram maiores médias de satisfação parental estavam relacionados às situações que valorizavam esses momentos. Com relação ao suporte social, a pessoa suportiva mais mencionada foi o/a cônjuge. Sobre a correlação entre variáveis, a idade dos participantes apresentou correlação positiva com o grau de satisfação em ser pai/mãe e com o suporte social recebido em momentos que necessitavam de ajuda emocional. Alguns itens da escala de Suporte Social também estavam positivamente correlacionados com itens da Escala de Satisfação Parental. Conclui-se que, conforme os pais ficam mais velhos aumenta o suporte social e sua satisfação parental e que tais variáveis estão correlacionadas entre si.

Palavras-chave: Síndrome de Down; Suporte Social; Satisfação Parental; Família; Correlação.

ABSTRACT

The family is the child's first social environment and a basis for his development. Families of children with disabilities have a necessary need, arising from the demands and characteristics of the disability itself. Knowing these families makes it possible to create programs to help them. Thus, the research objectives were: (a) to identify and analyze the parental satisfaction and social support of families of children with Down syndrome and (b) to report parental satisfaction and social support with the sociodemographic data of the families. Fifteen guardians of children with Down syndrome participated in the research. The evaluative measures were: Questionnaire Criterion Brazil, Questionnaire of social support and Questionnaire of parental satisfaction. The data captured was quantitative. To correlate the variables, Spearman's correlation test was used. The results indicated that parents were happy to be with their disabled child, since the items that obtained the highest parental satisfaction averages were related to the situations that valued these moments. Regarding social support, a supportive person most mentioned was the spouse. Regarding the correlation between variables, the age of the participants showed a positive score with the degree of satisfaction in being a father and mother and with the social support induced in moments that needed emotional help. Some items on the Social Support scale were also positively correlated with items on the Parental Satisfaction Scale. It is concluded that, as parents get older, social support and parental satisfaction increase and that these variables are correlated with each other.

Keywords: Down's syndrome; Social Support; Parental satisfaction; Family; Correlation.

1 INTRODUÇÃO

Estudo estudo se apoiou nos pressupostos da Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Bronfenbrenner (2011), ao defender a ideia de que a percepção das pessoas sobre o ambiente é um fator relevante para o desenvolvimento e comportamento humano, que a cultura e a história individual de cada indivíduo influenciam na maneira como o entendemos, descreve sua perspectiva, considerando duas fases distintas no processo de elaboração e adaptação desta: a Perspectiva Ecológica e a Bioecológica. Assim, a introdução abordará os seguintes tópicos: (a) Perspectiva Ecológica; (b) Perspectiva Bioecológica; (c) Síndrome de Down e (d) Família de crianças com síndrome de Down.

1.1 Perspectiva Ecológica

Segundo a Perspectiva Ecológia, ao se analisar o contexto, ou seja, o ambiente ecológico onde se dá o desenvolvimento, deve-se considerar quatro níveis: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema, classificados como estruturas encaixadas hierarquicamente, os quais sofrem influência bidirecional entre e intra ambientes que integram elementos dos quais irão proporcionar as experiências e relações interpessoais estabelecidas pelo ser humano.

No primeiro nível, o *microssistema* é definido como um contexto no qual há um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais experienciados face a face pela pessoa em desenvolvimento (ambiente familiar, por exemplo) e é nesse sistema que operam os processos proximais (Narvaz & Koller, 2004).

O segundo nível, o *mesossistema*, refere-se às inter-relações que ocorrem entre o conjunto de microssistemas que a pessoa participa ativamente (por exemplo, a casa e a escola ou a casa e a vizinhança). Esse sistema é ampliado na medida em que o indivíduo passa a frequentar um novo ambiente e, por consequência, assume uma nova posição em seu ambiente ecológico, assumindo novos papéis e status.

O terceiro nível, o *exossistema,* trata-se dos ambientes onde a criança em desenvolvimento não está inserida ativamente, mas sim, outras pessoas de seu convívio, e então podem ocorrer eventos que podem afetá-la ou vice e versa. Neste nível, destacam-se três exossistemas fundamentais para o desenvolvimento da criança: o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade em que a família está inserida (Narvaz & Koller, 2004).

No último nível, o *macrossistema* envolve os sistemas político, econômico e educacional que contemplam conjuntos de ideologias, valores e crenças os quais compreendem

diferentes culturas presentes ao longo do desenvolvimento da criança e das pessoas que as influenciam (Narvaz & Koller, 2004).

1.2 Perspectiva Bioecológica

Nesta Perspectiva, Bronfenbrenner pressupõe que o desenvolvimento humano deva ser estudado a partir da interação de quatro núcleos inter-relacionados: 1) O *processo*, chamado de processos proximais, o qual opera nas relações entre o organismo e o ambiente; 2) A *pessoa, que* considera as características biopsicológicas e as modificações características ao longo do tempo por conta da interação do sujeito com o ambiente; 3) O *contexto,* que é dividido em outros quatro níveis: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema, do mais particular ao mais amplo, respectivamente, e 4) O t*empo*, que analisa as continuidades e mudanças na vida da pessoa e como afeta no desenvolvimento da mesma. O tempo também é subdividido em outros três níveis: o microtempo, mesotempo e macrotempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Narvaz & Koller, 2004).

1.3 Síndrome de Down

A síndrome de Down, ou trissomia 21, é chamada assim porque há a presença de um cromossomo a mais no par de cromossomos 21. Esta é uma condição humana geneticamente determinada e é a alteração cromossômica mais comum em humanos e a principal causa de deficiência intelectual, possivelmente pelo atraso global no desenvolvimento, que varia em cada indivíduo. Seu diagnóstico pode ser constatado por meio de exames realizados ainda na gestação e confirmado por meio do exame do cariótipo após o nascimento.

O reconhecimento da síndrome de Down como uma manifestação clínica se deu em 1866 pelo trabalho de Langdon Down, e por conta disso, como forma de homenagem, originou-se o nome síndrome de Down. No entanto, só em 1958, o geneticista Jérôme Lejeune comprovou que havia de fato uma alteração genética, a qual há a presença de um cromossomo extra na constituição genética do indivíduo, que no caso encontra-se no cromossomo 21 (Silva & Dessen, 2002).

Antecedente a isso, as pessoas diagnosticadas com a síndrome eram conhecidas como “imbecilidade mongolóide, idiotia mongolóide, cretinismo furfuráceo, acromicria congênita, criança mal-acabada, criança inacabada”, entre outras expressões (Silva & Dessen, 2002). Tais termos foram utilizados até por volta do ano de 1965, quando a

Organização Mundial de Saúde (OMS) os exclui de seus documentos e passa a adotar a terminologia: síndrome de Down.

São poucas as explicações que se tem a respeito das causas que levam ao nascimento de crianças com síndrome de Down, mas a associação mais recorrente que se faz é com a idade da mãe, ou seja, com a gravidez tardia pois acredita-se na relação com a quantidade de óvulos, sendo que estes também envelhecem juntos com a mulher, logo, quanto mais velha a mãe, maior será a probabilidade de incidência da síndrome de Down (Silva & Dessen, 2002).

1.4 Família de criança com síndrome de Down

A fim de investigar a família, é necessário que se leve em conta que o ser humano se desenvolve a partir de processos de mudanças e continuidades influenciadas pelos diferentes ambientes que se relacionam, ou seja, o desenvolvimento humano ocorre por meio de ampliações e aproximações entre a pessoa e os diversos elementos do contexto que se influenciam mutuamente (Leao, Souza & Castro, 2015). Além das interações com as pessoas as quais desempenham diferentes papéis, o desenvolvimento humano pode ser estimulado ou coibido também pela participação e envolvimento nos diferentes ambientes. Para a criança, um ambiente de fundamental importância para seu desenvolvimento é o familiar, já que há a interação entre seus pais de forma que cada um deles acaba por influenciar o outro.

A família, ao receber o diagnóstico da síndrome de Down, pode reagir de diferentes maneiras, visto que outras variáveis também influenciam sua reação, como por exemplo, o conhecimento sobre a deficiência e o suporte que será recebido, além das características da criança, tal como o grau de dependência. Núñez (2003), afirma em sua pesquisa que os conflitos familiares não surgem no nível familiar como resultado direto da deficiência, mas a depender das possibilidades de a família adaptar-se ou não a essa situação.

Com o propósito de verificar as pesquisas sobre famílias de crianças com síndrome de Down na Perspectiva de Bronfenbrenner e os aspectos que as afetam, uma revisão de pesquisas foi realizada. Os resultados revelaram que as mães são consideradas as principais responsáveis pelos cuidados da casa e do filho com síndrome de Down e, portanto, são as mais afetadas pelo estresse do que os pais, por diferentes fatores que influenciam no estresse parental, destacando-se entre eles: o impacto do diagnóstico, o medo de preconceitos, a sobrecarga emocional e a falta de autonomia da criança. Conclui-se que são poucos os estudos a respeito do pai neste contexto (Henn, Piccinini

& Garcias, 2008; Rooke, 2014; Pereira-Silva, Oliveira & Rooke, 2015; Pereira-Silva, 2016; Rocha & Souza, 2018;)

Além disso, outros estudos ressaltaram a necessidade das famílias quanto à obtenção de informações, tanto sobre a deficiência, quanto sobre os serviços de apoio que são oferecidos e suas influências no grau de satisfação com o suporte social, levando-se em conta que cada família tem suas particularidades e necessidades devido às diferentes interações que acontecem em diferentes contextos, além das mudanças que ocorrem no decorrer do tempo (Pereira-Silva & Dessen, 2006; Rabelo, 2013; Pavão, 2019).

Isto posto, faz-se necessário que a família seja amparada ao receber o diagnóstico do filho, a fim de que possa desconstruir a imagem equivocada que se tem de que a síndrome de Down impossibilita o desenvolvimento da criança e prejudica a dinâmica familiar.

Considerando as especificidades que as famílias de crianças com síndrome de Down podem apresentar, este estudo teve como objetivos: (a) identificar e investigar os serviços de apoio, a satisfação parental e o suporte social de famílias de crianças com síndrome de Down e (b) relacionar a satisfação parental e o suporte social com os dados sociodemográficos das famílias de crianças com síndrome de Down.

2 MÉTODO

A pesquisa possui dois delineamentos: descritivo e correlacional. As pesquisas descritivas tratam-se da descrição das características de uma população. São pesquisas que visam descrever opiniões, atitudes ou crenças de uma população (Gil, 2002). A pesquisa correlacional tem por objetivo principal avaliar a intensidade em que as variáveis se co-variam ou se correlacionam com outras. Trata-se de uma pesquisa importante para embasar estudos experimentais (Cozby, 2006; Pestana & Gageiro, 2005; Sampieri, Collado & Lucio, 2006).

2.1 Participante

Foram participantes da pesquisa 13 mães e dois pais de crianças com síndrome de Down. A idade dos responsáveis variou entre 25 a 50 anos, enquanto a dos(as) filhos(as) variou de três a nove anos de idade, sendo oito meninos e sete meninas. Além disso, três crianças estavam matriculadas na pré-escola, duas na creche e as outras oito no Ensino Fundamental I. Ademais, uma criança estava matriculada em uma creche

filantrópica e outra criança, além de frequentar o ensino regular, também frequentava a Associação de Capacitação, Orientação e Desenvolvimento do Excepcional (ACORDE).
Local de coleta de dados
O local de coleta de dados aconteceu de duas formas. No início da pesquisa (2019) foram realizadas sete entrevistas as quais se deram presencialmente na residência das próprias famílias por escolha das mesmas. Tais residências localizavam-se em dois municípios de médio porte do interior do estado de São Paulo. As demais entrevistas se deram de forma online devido à pandemia do Coronavírus, sendo realizadas via e-mail, WhatsApp, chamada de voz ou outros meios de escolha dos participantes.

2.2 Aspectos éticos

Essa pesquisa faz parte do projeto de pesquisa maior intitulado: "Especificidades das famílias de crianças com deficiência: Mapeamento das características, serviços oferecidos e relação família e escola", o qual foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CAEE = 88918518.0.0000.5504). Ressalta-se que todas(os) as(os) participantes receberam juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) para sua participação, informações acerca dos objetivos da pesquisa. Foram assegurados o sigilo da identidade das(os) participantes e estas tiveram total autonomia em relação à participação no estudo. A pesquisa maior era de doutorado e as(os) participantes foram informados que estavam oferecendo dados para as duas pesquisas (doutorado e iniciação científica e que tais dados seriam trabalhados de forma diferente nas pesquisas). Ressalta-se que para essa pesquisa foi selecionado apenas uma pequena parcela dos dados coletados na pesquisa de doutorado e que tais dados foram analisados de forma diferente.

2.3 Medidas avaliativas para os pais, mães e ou responsáveis.

Questionário Critério Brasil (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa ABEP, 2008). Trata-se de um questionário que avalia a posse de bens de consumo duráveis e o grau de instrução do chefe de família. Os dados fornecem a classificação do poder aquisitivo, que são divididas em cinco classes (A, B, C, D e E), sendo que as classes A e B são subdivididas em A1, A2, B1 e B2.
Questionário de suporte social – QSS (traduzido e validado por Matsukura, Marturano & Oishi, 2002) – Tal instrumento foi construído para avaliar o contexto social no qual a família está inserida. É composto por 27 questões relativas ao suporte emocional ou ao

suporte instrumental. Cada questão solicita duas partes de respostas e fornece dois escores. Na primeira parte, relaciona o número de pessoas que o respondente percebe como fontes de suporte social, podendo listar até nove possibilidades (ou a opção "nenhum") e seu escore é denominado SSQ-N. Na segunda parte, o indivíduo informa sobre sua satisfação com esse suporte, em escala de seis pontos, fornecendo o escore SSQ-S. O instrumento pode fornecer dados relativos aos membros que compõem a rede social do indivíduo quando se solicita ao respondente que caracteriza sua relação com a pessoa que fornece o apoio. Ressalta-se que as autoras dos instrumentos autorizaram o uso do mesmo para a presente pesquisa. Neste estudo a consistência interna da escala foi de α = 0,91.

Escala de satisfação Parental (Halverson & Duke, 1991) adaptada por Martins (2008). Esta escala é composta por 29 afirmações, divididas em três fatores, sendo: prazeres da parentalidade, fardos da parentalidade e importância da parentalidade. As respostas a estas afirmações são a partir de uma escala likert (1=discordo sempre, 2= discordo frequentemente, 3= discordo ocasionalmente, 4= não concordo, nem discordo, 5= concordo ocasionalmente, 6= concordo frequentemente e 7= concordo sempre). Além disso, há uma afirmação final sobre o grau de satisfação parental, totalizando 30 questões totais. A resposta a afirmação 30 varia também em uma escala de sete pontos (extremamente insatisfeito, bastante insatisfeito, pouco satisfeito, satisfeito, muito satisfeito, extremamente satisfeito e não poderia ser melhor). Neste estudo a consistência interna da escala foi de α = 0,65.

2.4 Procedimento de coleta de dados

Nos encontros presenciais a duração média foi de uma hora, sendo os instrumentos aplicados na seguinte ordem: (a) leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; (b) Questionário de suporte social (QSS) e (d) Escala de satisfação Parental. Para as entrevistas realizadas de forma online, foram enviados os questionários junto às respectivas explicações de como deveriam ser respondidos. Posteriormente, os questionários foram devolvidos preenchidos pelos participantes, também de forma online.

2.5 Procedimento de análise de dados

Por meio dos instrumentos Questionário Critério Brasil, Questionário de Suporte Social e Escala de Satisfação Parental foram obtidos dados quantitativos, em que foram analisados usando métodos descritivos (medidas de tendência central e dispersão).

Para relacionar as variáveis familiares entre si e os dados sociodemográficos das famílias, foi utilizado o teste de correlação de Spearman (Cozby, 2006; Sampieri *et al*., 2006).

3 RESULTADOS

3.1 Satisfação Parental

Com a aplicação do questionário de Satisfação Parental, identificou-se que os itens que obtiveram maiores médias se referiam ao que os familiares sentem prazer em ficar com seus filhos com deficiência, que querem a sua companhia e que gostam de ver seus filhos crescerem e se desenvolverem, aspectos estes que reforçam a positividade da relação entre pais e filhos.

Em contrapartida, dois itens que obtiveram a menor média foram: “Os filhos são um fardo pesado para mim” e “Arrependo-me de ter sido mãe/pai”. Quando considerada a média total da escala, nota-se que os participantes apresentaram uma média alta, evidenciando uma boa satisfação quanto ao papel parental.

Isso mostra que, apesar de estudos apontarem que os pais de filhos com deficiência sofrem uma sobrecarga de estresse devido a serem expostos subitamente a uma variedade de emoções (Klaus, Kennell & Klaus, 200; Minetto, Crepaldi, Bigras & Moreira, 2012), o estudo de Guerra, Dias, Filha, Andrade, Reichert e Araújo (2015) teve o objetivo de expor o oposto, ou seja, a satisfação e o poder de superação de mães de crianças com deficiência frente aos desafios do dia a dia, sendo possível observar aspectos importantes para se desenvolver a capacidade resiliente, sendo a resiliência entendida como: “Um processo ativo de resistência a reestruturação e o crescimento em resposta à crise e ao desafio, proporcionando ao indivíduo ser transformado por esses fatores potencialmente estressores, adaptando-se ou superando tais experiências traumáticas e/ou estressantes” (Guerra *et al*., 2015).

À vista disso, considerando a suposição de que os membros familiares geram influências mútuas uns sobre os outros (Bronfenbrenner, 2011; Spinazola, 2017), a satisfação parental tem sido indicada como um fator que contribui para práticas parentais positivas, que, por consequência, influencia no bem-estar da criança.

A Tabela 1 mostra a média do grau de satisfação parental dos participantes.

Tabela 1. Grau de satisfação parental

Item	Média	D.P.
Marque o número que melhor descreve o seu grau de satisfação em ser mãe/pai.	6,00	1,46

Nota = O valor do item variou de: 1 (Extremamente Insatisfeito); 2 (Bastante Insatisfeito); 3 (Pouco Insatisfeito); 4 (Satisfeito); 5 (Muito Satisfeito); 6 (Extremamente Satisfeito); 7 (Não poderia ser melhor). Tabela elaborada pela autora.

Para finalizar o questionário, foi perguntado aos responsáveis o quanto os mesmos se sentiam satisfeitos no papel de mãe/pai, de modo geral. A média total foi 6 evidenciando uma alta satisfação parental.

Com tais dados, pode-se concluir que é necessário repensar sobre as concepções que existem de que as famílias de crianças com deficiência são necessariamente abaladas em sua qualidade de vida ou no que se refere a satisfação parental (Fiamenghi Jr & Messa, 2007), visto que esta pesquisa aponta para o oposto, apresentando dados positivos quanto à satisfação parental de mães/pais de crianças com síndrome de Down, contrapondo a ideia de que um filho com deficiência provoca, na maior parte do tempo, momentos de sobrecarga de estresse e sentimentos negativos.

3.2 Suporte Social

Frente ao questionário de Suporte Social, o marido ou a esposa, foram os mais apontados como sendo a pessoa a qual os participantes recorrem na maioria das situações, dado esse que condiz com o estudo de Dessen e Braz (2000) que ressalta a relevância da participação de ambos genitores para o desenvolvimento da criança, em geral, e para o equilíbrio da família, fazendo com que assim os participantes apontem o suporte do(a) companheiro(a) como o principal dentre os apoios recebidos. Desse modo, quando o casal apresenta um bom relacionamento, a qualidade no relacionamento com os filhos tende a apresentar melhor qualidade (Fantinato & Cia, 2015), dado este que corrobora com o estudo de Bolsoni-Silva, Rodrigues, Abramides, Souza e Loureiro (2010), que expõe que casais satisfeitos com seus parceiros e com a sua relação tendem a interagir melhor com seus filhos.

As avós maternas foram a segunda pessoa suportiva mais mencionada. Os autores Lopes, Prochnow e Piccinini (2010) investigaram a relação de mães com suas figuras

femininas de apoio e a partir disso, constataram que a figura de apoio materna deve ser uma mulher experiente, visando servir de modelo de identificação para a mãe a partir do compartilhamento de seus conhecimentos e experiências, além de ajudá-la a se expressar e desenvolver suas capacidades no que se refere à maternidade promovendo, assim, apoio emocional e maior segurança.

A Tabela 2 mostra a média total de pessoas suportivas e a satisfação com o suporte social recebido.

Tabela 2. Média do número de pessoas que ofereciam suporte aos participantes e o grau de satisfação com o suporte social recebido

Itens	Média de Pessoas	D.P	Média de Satisfação	D.P
MÉDIA TOTAL	1,71	0,71	1,30	0,48

O valor do item variou de: 1 (Muito Satisfeito); 2 (Razoavelmente Satisfeito); 3 (Um Pouco Satisfeito); 4 (Um Pouco Insatisfeito); 5 (Razoavelmente Insatisfeito); 6 (Muito Insatisfeito). Tabela elaborada pela autora.

Com o dado acima, fica evidente que a qualidade no suporte recebido é mais importante do que a quantidade, além de evidenciar sua importância no processo de readaptação pelo qual algumas famílias precisam passar como também, sua influência na satisfação com outros diversos fatores, como por exemplo, a aprovação, a estima e segurança (Rigotto, 2006).

3.3 Correlação entre as variáveis

Por meio do teste de Spearman, foi realizada a correlação entre as variáveis contínuas do presente estudo (dados sociodemográficos, dados da Escala de Satisfação Parental e dados da Escala de Suporte Social – que apresenta dois dados, os referentes a média do número de pessoas suportivas e os referentes a Satisfação do Suporte Social recebido).

A primeira correlação realizada foi com as variáveis: Satisfação Parental e Idade dos participantes e os resultados foram estatisticamente positivos, mostrando que quanto mais velho o responsável, maior era sua satisfação parental. É válido recordar que, dos 15 participantes, 13 eram as mães e dessas 13, 8 foram da criança com síndrome de Down com 35 anos ou mais e, ainda sim, a satisfação dessas mães se mostraram estatisticamente positivas em relação às suas idades. Sobre isso, Postmontier (2002) aponta algumas vantagens provenientes da maternidade em idade mais avançada,

como por exemplo, a segurança financeira e a maior maturidade em poder garantir uma melhor qualidade à parentalidade.

A seguir, será discutido sobre a correlação entre a satisfação com o Suporte Social e a idade dos participantes.

Tabela 3. Correlação entre os itens da Escala de Suporte Social e a idade dos participantes

Itens da Escala de Suporte Social	Média de Satisfação	Idade dos participantes
Com quem você realmente pode contar para ajudá-lo(a) a se sentir melhor quando está deprimido(a)?	1,46	0,510+
Quem você acha que a ajudaria se um bom amigo seu tivesse sofrido um acidente de carro e estivesse hospitalizado em estado grave?	1,53	0,508+
Com quem você pode conversar francamente sem ter que se preocupar com o que diz?	1,80	0,589*

*Nota = + p<0,1; *p<0,05; **p<0,01. Tabela elaborada pela autora.*

Os dados da Tabela mostram, novamente, uma correlação estatisticamente positiva, isto é, quanto mais velhos os responsáveis, maior sua satisfação com o suporte social recebido. Isso revela que, eventualmente, com o passar dos anos as famílias vão tendo mais oportunidades de buscarem por novos suportes sociais e de identificar aqueles que melhor atende às suas demandas, favorecendo assim, sua satisfação com o suporte recebido dado que, as mudanças e as experiências pelas quais a pessoa passa ao decorrer dos anos, influenciam na maneira pela qual cada contexto é experienciado (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Para finalizar, foi realizada a correlação entre ambas escalas: Satisfação Parental e Suporte Social, como mostram os dados da Tabela 4.

Tabela 4. Correlação entre os itens da Escala de Satisfação Parental e a média de satisfação com o Suporte Social

Itens da Escala de Satisfação Parental	Média da satisfação com o Suporte Social
É difícil ficar preso em casa com os filhos	0,450+
Observar os filhos a crescer e a desenvolverem-se é especialmente satisfatório	0,406+

*Nota = + p<0,1; *p<0,05; **p<0,01. Tabela elaborada pela autora.*

Novamente, o resultado mostrou correlação estatisticamente positiva, ou seja, quanto maior a satisfação parental, maior a satisfação com o suporte social recebido e vice-versa. Tal dado indica que, quanto maior o suporte social, mais os pais sentem-se satisfeitos de ver os filhos crescer e não ficar presos em casa com seus filhos. Além de que, revela que o suporte social, de fato, permite que os pais vivenciem mais a família, pois auxilia na gestão do tempo e também na diminuição de sobrecarga parental.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a família é o primeiro ambiente social da criança, é fundamental que se investigue as relações que se dão em seus ambientes de desenvolvimento, visto que, uma boa relação entre os membros da família é primordial para uma trajetória desenvolvimental satisfatória. Para famílias de crianças com síndrome de Down, deve-se considerar as diferentes variáveis que influenciam as interações interpessoais e como estas atuam no processo de desenvolvimento da criança. O presente estudo permitiu investigar tais variáveis e correlacioná-las entre si.

A partir da correlação entre as variáveis do Suporte Social e da Satisfação Parental, pode-se concluir que, conforme os pais ficam mais velhos, aumenta o suporte social dos mesmos, assim como a sua satisfação parental. Tais dados contrapõem algumas ideias equivocadas e negativas que ainda permeiam a sociedade sobre como a família é afetada com o nascimento de uma criança com síndrome de Down. Também, o presente estudo foi capaz de analisar como a satisfação parental e o suporte social estavam relacionados entre si e quais suas influências na dinâmica familiar

Para a área da Educação Especial, este estudo teve relevância ao mostrar a importância da oferta de uma rede de suporte social bem definida e sua implicância na satisfação parental de pais de criança com síndrome de Down, nas relações interpessoais ocorridas nos diferentes ambientes de desenvolvimento da criança e no seu desenvolvimento individual. Por fim, tal pesquisa pode ser replicada com uma amostragem ampliada e com diferentes critérios, tais como, diferentes faixas etárias das crianças e sem restrição de escolarização.

Agradecimento

Apoio Financeiro da FAPESP

Nº do processo: 2020/01303-0

REFERÊNCIAS

ABEP. (2008). *Critério de Classificação Econômica Brasil.* Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. https://www.abep.org/criterio-brasil

Bazon, F. V. M., Campanelli, E. A., & Blascovi-Assis, S. M. (2004). A importância da humanização profissional no diagnóstico das deficiências. *Psicologia: teoria e prática*, *6*(2), 89-99. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/240/o/Humanizacao.pdf

Bolsoni-Silva, A. T., Rodrigues, O. M. P. R., Abramides, D. V. M., Souza, L. S. de, & Loureiro, S. R. (2010). Práticas educativas parentais de crianças com deficiência auditiva e de linguagem. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *16*(2), 265-282. doi: https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5069

Bronfenbrenner, U.& Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In*:* W. Damon (org.), *Handbook of child psychology*, v. 1, p. 993-1027, New York, NY: John Wiley & Sons.

Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. (A. Carvalho-Barreto Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2011.

Cozby, P.C. (2006). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. (2a ed.). São Paulo: Editora Atlas.

Dessen, M. A. & Braz, M. P. (2000). Rede Social de Apoio Durante Transições Familiares Decorrentes do Nascimento de Filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16*(3), 221-231. https://www.scielo.br/j/ptp/a/tKVjzy8dRNBxcLMT637PcHJ/?format=pdf&lang=pt

Fantinato, A. C. & Cia F. (2015). Habilidades sociais educativas, relacionamento conjugal e comportamento infantil na visão paterna: um estudo correlacional. *Psico (PUCRS. Impresso), 46*, 122-130. https://pdfs.semanticscholar.org/2682/616f467ed2f7198bf3fadab97dafd61f93de.pdf

Fiamenghi Jr., G. A. & Messa, A. A. (2007). Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. *Psicologia, Ciência e profissão, 27*(2), 236-245. https://www.scielo.br/j/pcp/a/G88Kn76nWhwGZrCddBgkTMF/?lang=pt

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa.* (4a ed.). São Paulo: Editora Atlas.

Gerra, C. S.; Dias, M. D.; Filha, M. O. F.; Andrade, F. B.; Reichert, A. P. S. & Araújo, V. S. (2015). Do sonho à realidade: vivência de mães de filhos com deficiência. *Texto & Contexto Enfermagem, 24*(2), 459-466. https://www.scielo.br/j/tce/a/DMQ4DjQyYFbJ45VCdDKfhDg/?lang=en

Henn, C. G.; Piccinini C. A. & Garcias, G. L. (2008). A família no contexto da Síndrome de Down: revisando a literatura. *Psicologia em Estudo, 13*(3), 485-493. https://www.scielo.br/j/pe/a/B7PsTDspZQxppykjMLqhTtK/?lang=pt

Klaus, M.; Kennell, J.& Klaus, P. (2000). *Vínculo: construindo as bases para um apego seguro e para a independência*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Leão, M. A. B. G.; Souza, Z. R. de & Castro, M. A. C. D. (2015). Desenvolvimento humano e teoria bioecológica: ensaio sobre "O contador de histórias". *Psicologia Escolar e Educacional, 19*(2), 341-348. http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00341.pdf

Lopes, R. de. C. S.; Prochnow, L. P. & Piccinini, C. A. (2010). A relação da mãe com suas figuras de apoio femininas e os sentimentos em relação à maternidade. *Psicologia em Estudo, 15*(2), 295-304. https://www.scielo.br/j/pe/a/7FJ4WyDTpr33GxWyy6jNf4N/?format=pdf&lang=pt

Martins, S. M. C. (2008). *Satisfação parental e impacto familiar: contribuição para validação de um instrumento*. Dissertação de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal. https://repositorio.ul.pt/handle/10451/755

Matsukura, T. S.; Marturano, E. M. & Oishi, J. (2002). O questionário de suporte social (SSQ): Estudos da adaptação para o português. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, 10*(5), 37-45. https://www.scielo.br/j/rlae/a/5nMwBTmhJYQrH9Lvp5qgdMQ/?format=pdf&lang=pt

Minetto, M. F. J.; Crepaldi, M. A.; Bigras, M.& Moreira, L. C. (2012). Práticas educativas e estresse parental de pais de crianças pequenas com desenvolvimento típico e atípico. *Educar em Revista, 43*, 117-132. https://www.scielo.br/j/er/a/9SSMYPksJD5tdBPynvdmvyL/abstract/?lang=pt

Narvaz, M. G. & Koller, S. H. (2004). O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: S. Koller (org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil*, p. 51-65, São Paulo: Casa do Psicólogo.

Núñez, B. (2003). La familia con un hijo con discapacidad: sus conflictos vinculares. *Archives Argentina de Pediatría, 101*(2),133-142. https://www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2003/133.pdf

Pavão, M. R. (2019). *Rotina, necessidades e suporte de famílias de crianças com síndrome de Down.* 2019. 99 f. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil. https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/11102/Disserta%C3%A7%C

3%A3o%20de%20Mestrado%202019%20para%20publica%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pereira-Silva, N. L. (2016). Estresse e ajustamento conjugal de casais com filho(a) com Síndrome de Down. *Interação em Psicologia, 19*(2). file:///C:/Users/claudialuisa/Downloads/32747-188000-1-PB.pdf

Pereira-Silva, N. L.& Dessen, M. A. (2006). Padrões de interação genitores-crianças com e sem síndrome de Down. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 19*(2), 283-291. https://www.scielo.br/j/prc/a/8wQ9vGqfThHnP4n6WS5g6TK/?lang=pt

Pereira-Silva, N. L.; Oliveira, L. & Rooke, M. (2015). Famílias com adolescentes com síndrome de Down: apoio social e recursos familiares. *Avances en Psicología Latinoamericana, 33*(2), 269-283. https://psycnet.apa.org/record/2016-14595-007

Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para as ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Postmontier, B. E. (2002). Antepartum care in the twenty-first century. *Nursing Clinic North America, 37*, 757-769. DOI: 10.1016/s0029-6465(02)00021-x

Rabelo, V. C. de S. (2013). *Inclusão escolar de alunos com síndrome de Down, famílias e professoras: uma análise bioecológica*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil. https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/2439/1/vanessaceliadesouzarabelo.pdf

Rigotto, D. M. (2006). *Evidências de validade entre suporte familiar, suporte social e autoconceito.* Dissertação de mestrado, Universidade São Francisco, Itatiba, SP, Brasil. https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-33740/evidencias-de-validade-entre-suporte-familiar-suporte-social-e-autoconceito

Rocha, D. S. P. & Souza, P. B. M. (2018). Levantamento Sistemático dos Focos de Estresse Parental em Cuidadores de Crianças com Síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial, 24*(3), 455-464. https://www.scielo.br/j/rbee/a/SyJ5zQ7PLSyML7wnCLnb65P/?lang=pt

Rooke, M. I. (2014). *Famílias com filhos com síndrome de Down: Investigando a resiliência familiar.* Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil. https://www.researchgate.net/publication/291688879_Indicativos_de_resiliencia_familiar_em_familias_de_criancas_com_sindrome_de_Down

Sampieri, R. H.; Collado, C. H.& Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa.* (3a ed.) São Paulo: McGraw-Hill.

Silva, N. L. P. & Dessen, M. A. (2002). Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. *Interação em Psicologia, 6*(2), 167-176. DOI: http://dx.doi.org/10.5380/psi.v6i2.3304

Spinazola, C. C. (2017). *Crianças com deficiência física, síndrome de Down e autismo: análise de características familiares na visão materna.* Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, Brasil.

A PERTURBAÇÃO DE HIPERATIVIDADE E DÉFICE DE ATENÇÃO: PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DOCENTES E PROFISSIONAIS NÃO-DOCENTES

Alexandre Henriques[a], Ana Rebeca Ribeiro[a], Beatriz Silva[a], João Antunes[a], Thiago Alves[a], Maria Helena Martins[a]

[a]Universidade do Algarve, Portugal

RESUMO

A Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) é marcada por desatenção, hiperatividade e impulsividade e por comportamentos inadequados no ambiente escolar.
O presente estudo propõe analisar os conhecimentos e grau de especialização de docentes e não-docentes, em relação à identificação e seleção de práticas educativas em alunos com PHDA.
Recorreu-se a um desenho exploratório, descritivo e transversal, uma amostragem não probabilística, de conveniência, tipo bola de neve, constituída por 73 participantes (39 docentes e 34 não-docentes). Após convite, explicitação do objetivo e Consentimento Informado, os participantes foram informados do carácter confidencial e anonimato do estudo.
A recolha de dados foi realizada através da aplicação *online* do Questionário de Diagnóstico e Estratégias a utilizar com alunos com PHDA (Marques, 2012).
Os dados obtidos, analisados com recurso ao *Microsoft Excel* (versão 16.0.13328.20210), permitem constatar que não existem diferenças significativas na identificação entre docentes e não-docentes, e que, ao nível da seleção de estratégias, os docentes selecionam mais estratégias relacionadas com Reforço e Organização de Sala de Aula e Currículo, e menos de Suporte Emocional. Não foram encontradas diferenças significativas nas Estratégias que Utilizam Consequências Graves e de Ignorar-Planeado.
Como conclusão, constata-se algum conhecimento e especialização nesta problemática. Verifica-se que não existiu diferenciação na identificação, possivelmente devido a preconceções pessoais, falta de formação específica, assim como à alta sensibilização de ambas as populações acerca desta perturbação. Os resultados apontam ainda que muitas crianças não são diagnosticadas, evidenciando a necessidade da continuação de investigações e da formação especializada inicial e contínua, quer dos docentes, quer dos não-docentes.

Palavras-chave: PHDA; Docentes; Profissionais não-docentes; Práticas educativas.

ABSTRACT

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is marked by inattention, hyperactivity and impulsivity and inappropriate behavior in the school environment.
The present study analyzed the knowledge and degree of specialization of teachers and non-teachers, in relation to the identification and selection of educational practices in students with ADHD.
An exploratory, descriptive and cross-sectional design was used, a non-probabilistic, convenience sampling, snowball type, consisting of 73 participants (39 teachers and 34 non-teachers). After invitation, explanation of the objective and informed consent, the participants were informed of the confidentiality and anonymity of the study.
Data collection was done through the online application of the *Questionário de Diagnóstico e Estratégias a utilizar com alunos com PHDA* questionnaire (Marques, 2012).
The collected data, analyzed using Microsoft Excel (version 16.0.13328.20210), allows us to verify that there were no significative differences in identification between teachers and non-teachers, and that, at the strategy selection level, teachers chose more strategies related with Reinforcement and with Organizing the Classroom and Curriculum, and less Emotional Support strategies. There were no significative differences in Strategies Utilizing Negative Consequences and Planned Ignoring.

As a conclusion, it was verified some knowledge and specialization about this issue. It appears that there was no differentiation in the identification, possibly due to personal prejudices, lack of specific training, as well as the high awareness of both populations about this disorder. The results also point out that many children are not diagnosed, showing the need for further investigations and initial and continuing specialized training, both for teachers and non-teachers.

Keywords: ADHD; Teachers; Non-teaching professionals; Educational practices.

1 INTRODUÇÃO

A Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) é uma Perturbação do Neurodesenvolvimento e, segundo o *DSM-5* (American Psychiatric Association, 2014), consiste num constante padrão de desatenção e hiperatividade e de impulsividade, que acaba por afetar o desenvolvimento e o funcionamento do sujeito**.**

A PHDA é a perturbação neurodesenvolvimental mais comum da infância (Fontana, Vasconcelos, Werner, Góes, & Liberal, 2007) e, muitas vezes, o diagnóstico clínico utiliza como base a existência de comportamentos percecionados como inadequados no ambiente escolar. Porém, verifica-se que a falta de conhecimentos e de formação dos docentes para lidar com estes comportamentos também podem contribuir para a configuração do quadro (Reis & Camargo, 2008).

Neste sentido, o presente trabalho tem como finalidade investigar se existem diferenças entre uma amostra de docentes e de profissionais não-docentes no que diz respeito à identificação e ao tipo de estratégias mais adequadas a adotar perante um caso de um aluno com comportamentos compatíveis com PHDA.

1.1 Características e sintomas da PHDA

A PHDA inicia-se na infância com a existência de vários sintomas que podem variar conforme o contexto (e.g. sala de aula); porém estas manifestações podem ser agrupadas em desatenção, hiperatividade e impulsividade. A desatenção apresenta-se através da divagação nas tarefas, falta de persistência, dificuldade em manter o foco e desorganização, independentemente do nível de desafio e compreensão. A hiperatividade, nas crianças, evidencia-se através da atividade motora excessiva ou conversar em demasia. A impulsividade refere-se à tomada de decisões e ações precipitadas, o que consequentemente aumenta a probabilidade de estas resultarem em dano para o próprio (American Psychiatric Association, 2014).

O perfil destas crianças é marcado por menores níveis de inibição comportamental, de controlo à base de esforço ou de contenção, e de tolerância à frustração. Por outro lado, há maiores níveis de afetividade negativa e/ou procura por novidades, de irritabilidade ou labilidade do humor, de sensação interna de nervosismo, e de inquietude ou

impaciência. Consequentemente, pelo facto de a impulsividade estar associada a um desejo de recompensas imediatas ou de incapacidade de adiar a gratificação, os sinais da perturbação reduzem ou, podem extinguir-se quando o indivíduo: é recompensado frequentemente; está sob supervisão e/ou numa situação nova; recebe estímulos externos consistentes; ou está envolvido em situações especialmente interessantes e/ou individualizadas (American Psychiatric Association, 2014).

De referir que, nestas crianças, o desempenho e sucesso escolar e a aceitação social são frequentemente reduzidos. Nos adultos, podem ser encontrados baixos níveis de desempenho, sucesso e assiduidade no campo profissional e uma maior probabilidade de conflito interpessoal. Relativamente à comorbidade, crianças com PHDA apresentam uma probabilidade significativamente maior para desenvolver outras perturbações como a Perturbação Desafiante de Oposição na adolescência e Perturbação da Personalidade Antissocial na idade adulta (que mais tarde aumentam a probabilidade de surgir perturbações de uso de substâncias e prisão) (American Psychiatric Association, 2014).

1.1.1 Prevalência e etiologia da PHDA em estudantes

A prevalência da PHDA tem vindo a ser muito estudada, sendo que segundo uma revisão sistemática realizada por Polanczyk, Willcutt, Salum, Kieling, e Rohde (2014), em que foram analisados estudos entre 1985 e 2012, esta perturbação aparenta ser estável ao longo das três décadas precedentes à análise. Estes investigadores concluíram que o aumento do número de diagnósticos em anos recentes poderá ser explicado por maior facilidade de acesso a um profissional que possa fazer este diagnóstico. Atualmente, a prevalência da perturbação, a nível mundial encontra-se entre os 2,2% e os 17,8% (Alshehri, Shehata, Almosa, & Awadalla, 2020).

Em Portugal, ainda não foram conduzidos verdadeiros estudos epidemiológicos, mas os estudos apontam convergência com os dados internacionais (Oliveira, Pereira, Medeiros, & Serrano, 2015).

Segundo Oliveira et al. (2015), as causas da PHDA são multifatoriais, embora ainda não sejam totalmente conhecidas. São referidas evidências de alterações neuro químicas, na atividade, volumetria, maturação e conetividade entre algumas regiões corticais e défices em diversas funções neurocognitivas.

1.1.2 Diagnóstico e encaminhamento em PHDA

Face a um diagnóstico de PHDA, como será possível intervir para atenuar os efeitos ou ajudar os sujeitos a lidar com esta perturbação? Apesar de a PHDA ser crónica, esta é mais comumente diagnosticada durante os anos escolares, e é considerada um fator de risco para o desenvolvimento saudável da criança e do adolescente, estando associada a insucesso escolar e outras consequências negativas (Sonuga-Barke et al., 2013).

A PHDA é uma perturbação que precisa de ser adequadamente identificada para que a criança/adolescente possa ser encaminhada para um profissional que seja capaz de a apoiar e minimizar os efeitos adversos associados (Sciutto et al., 2016). Sciutto e colaboradores (2016) mencionam o modelo de comportamento de procura de ajuda associado a perturbações mentais, dividido em 4 estádios: (1) reconhecimento do problema: (2) procura de ajuda; (3) seleção do serviço; (4) utilização do serviço. Neste âmbito, as crenças e conhecimentos dos adultos responsáveis tornam-se relevantes, pois a criança é incapaz de marcar ou escolher um serviço de consulta por si própria, estando dependente de um adulto que seja capaz de identificar as dificuldades na criança e encaminhá-la para um profissional apropriado. Enquanto esta é uma responsabilidade comumente atribuída aos pais, é muitas vezes um professor quem está numa posição de fazer o reconhecimento e identificação inicial da problemática, até porque uma criança com PHDA normalmente encontra algumas dificuldades nas tarefas escolares (Sciutto et al., 2016).

1.2 Conhecimentos e atitudes sobre a PHDA no mundo

Sciutto e colaboradores (2016) realizaram uma investigação em nove países sobre os conhecimentos e perceções inadequadas de professores em relação à PHDA. No seu estudo destacam alguma variação tanto no conhecimento, como nos preconceitos nos países investigados.

No mesmo âmbito, Alshehri, Shehata, Almosa e Awadalla (2020) realizaram um ensaio controlado relativamente à aplicação de um programa de melhoria de conhecimentos numa população de professores de escolas do 1º ciclo na Arábia Saudita. Estes investigadores assinalam que os conhecimentos destes professores, inicialmente baixos, aumentaram consideravelmente após a intervenção, e os resultados persistiram e aparentaram estabilizar 3 meses após o programa.

É assim demonstrável que é possível planear intervenções capazes de criar efeitos positivos, duradouros, numa população de professores. Considera-se os seguintes fatores: (1) o fator vital que o professor tem em maximizar o potencial das crianças com

esta perturbação, na sala de aula, cuja eficácia está associada a uma maior quantidade de conhecimento da PHDA (Latouche & Gascoigne, 2019); (2) a prevalência e os efeitos negativos da PHDA (Polanczyk et al., 2014); (3) a variabilidade entre países em relação aos conhecimentos que os professores têm da PHDA (Sciutto et al., 2016); (4) a possibilidade de intervir para melhorar os conhecimentos dos professores (Alshehri et al., 2020), levando a uma maior efetividade na sala de aula.

Embora em Portugal diversos estudos tenham vindo a ser efetuados sobre a PHDA, parece relevante e atual efetuar uma investigação neste âmbito.

1.3 Estratégias de intervenção eficazes

Diversos investigadores têm vindo a apontar que uma intervenção precoce e multidisciplinar envolvendo todos os contextos da criança e jovem com PHDA, poderá permitir ajudar a superar as suas dificuldades e desenvolver estratégias para lidar com os sintomas e problemáticas.

Através das estratégias apontadas por Marques (2012, citado por Alvarez, 2014), i) reforço; ii) consequências graves; iii) ignorar-planeado; iv) organização da sala de aula e do currículo; e v) suporte emocional, é possível identificar algumas consideradas mais desejáveis e menos desejáveis, de acordo com o seu significado no contexto da problemática da PHDA.

O reforço pode ser considerado, no contexto do estudo, como uma estratégia baseada no elogio e no reforço material na condição da criança ter exibido um comportamento adequado. Esta estratégia tem como objetivo aumentar os comportamentos desejados (Alvarez, 2014).

A consequência grave inclui reprimendas, remoção de privilégios (e.g., tempo livre), com o objetivo de reduzir determinados comportamentos (Alvarez, 2014). Assinale-se que o recurso ao castigo por parte do professor pode ser eficaz, sendo, muitas vezes, utilizado pelos professores. No entanto, a investigação empírica documenta uma falta de efetividade relativamente às punições graves (Maag, 2001).

A estratégia de ignorar-planeado baseia-se num conjunto de técnicas que visam não atender determinados comportamentos (e.g., ignorar a criança quando esta apresenta determinada atitude indesejada) (Alvarez, 2014). O recurso ao ignorar planeado é uma estratégia eficaz na extinção de comportamentos, particularmente quando esta é emparelhada com outras técnicas de reforço positivas (Hester, Hendrickson, & Gable, 2009). Adicionalmente, estas devem apenas ser usadas quando o comportamento a ignorar é pouco disruptivo para a aula. Assim, apesar destas técnicas não serem necessariamente um detrimento para o aluno, estas devem ser tomadas como um

complemento ocasional para outras estratégias, mais efetivas (Hester, Hendrickson, & Gable, 2009).

Organizar a sala de aula e currículo tem como objetivo prevenir comportamentos inadequados e que se espera que as crianças tenham (Alvarez, 2014). Segundo Ribeiro (2011, citado por Carapeto, 2012), uma sala e um currículo bem-estruturado podem conter instrumentos e pistas que ajudam as crianças a permanecerem atentas e a organizarem o seu trabalho. Essa organização deve estender-se também para a área pessoal da criança (Ribeiro, 2011, citado por Carapeto, 2012).

As estratégias de suporte emocional têm na sua base atividades para melhorar a autoestima e o uso de técnicas de aconselhamento, a fim de fornecer maior atenção e cuidados à criança com PHDA (Alvarez, 2014). O apoio emocional é uma técnica que, segundo a investigação de Hamre e Pianta (2005), se revela particularmente eficaz com estudantes em risco de insucesso escolar. Neste sentido, a sua utilização é apropriada a estudantes com PHDA, devido aos riscos escolares associados à perturbação. Entre crianças em risco de insucesso escolar, o seu potencial aparenta ser máximo quando estas têm acesso suporte emocional e instrucional no contexto escolar (Hamre & Pianta, 2005).

No estudo de Alvarez (2014), as estratégias mais utilizadas pelos professores foram o suporte emocional, seguido pelo reforço positivo. No estudo de Kos (2004, citada por Alvarez, 2014), as estratégias mais utilizadas foram as estratégias de organização da sala de aula e do currículo.

Além disso, parece haver uma consistência entre os estudos em relação às estratégias menos utilizadas, sendo estas as estratégias das consequências graves e ignorar planeado (Greene, 1995; Nix, 1997; Kos, 2004, citados por Alvarez, 2014). No entanto, o estudo realizado por Ghanizadeh (2006, citado por Alvarez, 2014) contraria esta última conclusão.

Sendo assim, as hipóteses elaboradas para este estudo não só têm em consideração as estratégias mais comumente referidas pelos professores como melhores e menos adequadas para lidar com alunos com PHDA, como também a eficácia das respetivas estratégias explicadas anteriormente.

1.4 Papel do psicólogo

O contexto escolar é, comumente, aquele em que os sintomas característicos da PHDA são mais salientados, pelo que o professor poderá, muitas vezes, ser responsável pela identificação inicial da perturbação. No entanto, esta pode, muitas vezes, ser confundida com falta de empenho ou interesse por parte da criança. Assim, cabe ao psicólogo

escolar trabalhar com os professores para que estes possam ser melhor capazes de efetuar uma identificação correta da PHDA e/ou saibam quando será necessário fazer um encaminhamento para o psicólogo (Hyman, DuPaul, & Gormley, 2017), enfatizando assim a cooperação entre o psicólogo e os professores.

Segundo Antunes (2019), o psicólogo tem grande relevância em vários níveis no que diz respeito à PHDA. A sua atuação vai desde o apoio na identificação, diagnóstico até a intervenção direta ou indireta junto do indivíduo, da família, da escola e/ou da comunidade.

Assinale-se que a PHDA é um dos diagnósticos mais frequentes no contexto das consultas pediátricas, neuropediátricas e de pedopsiquiatria (Neto, 2014, citado por Antunes, 2019). Acresce a este facto que as dificuldades relacionadas com esta perturbação podem persistir na idade adulta, ocorrendo em 30% a 50% dos casos diagnosticados na infância (Shaw, 2004; Jensen, 2009, citado por Antunes, 2019).

Hyman, DuPaul e Gormley (2017) identificam o psicólogo como um interveniente fundamental tanto na intervenção com a PHDA, como no treino de competências essenciais. Mais detalhadamente, o psicólogo pode colaborar a nível de:

a) Intervenções:

- Opções farmacológicas: recurso a fármacos aprovados, estimulantes ou não estimulantes. Apesar da sua alta efetividade, estes são por vezes criticados pelos efeitos secundários e pelo facto de não tratar as causas subjacentes à perturbação;
- Intervenções baseadas na comunidade: englobam intervenções que sejam apontadas àqueles que rodeiam a criança com PHDA, como os pais e os professores. Baseiam-se no treino de capacidades especializadas para melhor lidar e compreender a pessoa afetada pela perturbação;
- Gestão parental e comportamental: intervenções direcionadas a ensinar estratégias aos pais para gerir e alterar o comportamento da criança.

b) Treino de competências essenciais:

- Treino de atenção: treino neuropsicológico para melhorar as capacidades de atenção da criança, com recurso a técnicas como o *neurofeedback*, por exemplo;
- Treino executivo: treino das funções executivas, como o planeamento e a organização, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida e a realização académica da criança;
- Intervenção comportamental na sala de aula: aplicação de técnicas comportamentais no contexto escolar, como um sistema de economia de fichas, por exemplo, com o intuito de melhorar o desempenho académico da criança;
- Programas de comunicação casa-escola: também conhecidos como sistemas de relatório diário; estes centram-se no planeamento contínuo de objetivos para a

criança/adolescente que devem ser alcançados, alterados e planificados através da colaboração entre o contexto escolar e familiar;

- Estratégias de intervenção académicas: intervenções centradas em melhorar diretamente o desempenho académico, tentando eliminar os efeitos negativos da PHDA;

- Treino de capacidades sociais: treino centrado nas capacidades sociais tentando minimizar a diminuição das dificuldades sociais advindas da PHDA.

1.5 Objetivo e relevância da problemática do estudo

Em qualquer investigação a dimensão teórica-conceptual está (ou deve estar) interligada com a técnica-prática (Coll, 1996), ou seja, o conhecimento advindo das investigações no âmbito da PHDA deve ser aplicado para resolver problemas específicos de neurodesenvolvimento.

Assim, pretende-se, com o presente estudo, analisar o contexto prático face a crianças com PHDA, mais especificamente com o objetivo de investigar os níveis de especialização dos docentes, comparando os seus conhecimentos com os conhecimentos dos não-docentes, nomeadamente nas capacidades de identificação e de seleção de estratégias de intervenção mais adequadas perante um caso de um aluno com comportamentos compatíveis com PHDA.

2 METODOLOGIA, DESENHO DE ESTUDO E PROCEDIMENTOS

Para estudar a problemática explanada anteriormente, a mesma foi operacionalizada através da comparação de duas populações, docentes e não-docentes, ao nível da identificação e da seleção de estratégias de intervenção para esta perturbação, apresentando-se as seguintes hipóteses:

H1: Os docentes identificam mais frequentemente a PHDA que os não-docentes;

H2.1: Os docentes usam mais estratégias de Organização de Sala de Aula e de Currículo que os não-docentes;

H2.2: Os docentes usam mais estratégias de Reforço que os não-docentes;

H2.3: Os docentes usam mais estratégias de Suporte Emocional que os não-docentes;

H2.4: Os docentes usam menos estratégias de Consequências Graves que os não-docentes;

H2.5: Os docentes usam menos estratégias de Ignorar-Planeado que os não-docentes.

Recorreu-se a um desenho transversal e à amostragem não probabilística por conveniência e de tipo bola de neve. Assim, os participantes foram abordados através

das redes sociais (publicações no *Facebook*, no *Twitter* e *Instagram*, em grupos de *Facebook* e mensagens diretas). Alguns dos professores, devido à sua proximidade com os investigadores, foram contactados via *email* e foi-lhes pedido que respondessem e divulgassem o estudo, enviando o questionário a outros colegas.

O questionário *online* foi disponibilizado aos participantes via *Microsoft Forms* (v. 16.0.13328.20210). Depois do consentimento informado, estes responderam a um breve questionário sociodemográfico no qual foram avaliadas as variáveis, género, idade, habilitações literárias e ocupação profissional. Aos docentes era questionado o tempo em exercício, o ciclo e as disciplinas lecionadas e, no caso dos não-docentes, o curso ou profissão. Seguia-se a resposta ao questionário *Diagnóstico e Estratégias a utilizar com alunos com PHDA* de Marques (2012, citado por Alvarez, 2014).

Após recolha, os dados foram tratados através do *Microsoft Excel* (v. 16.0.13328.20210).

2.1 Amostra

Para inclusão no estudo os critérios foram: ser professor ou profissional não-docente. A amostra foi composta por 73 participantes de nacionalidade portuguesa (*N* = 73), constituídos em dois grupos amostrais, 39 docentes e 34 não-docentes.

2.1.1 Docentes

A maioria dos participantes é do género feminino *(n* = 34) e a média de idades é de 46,26 anos (*DP* = 8,80), com idades compreendidas entre os 27 anos e os 65 anos de idade. A habilitação literária mais comum é a Licenciatura (*n* = 24), seguida do Mestrado (*n* = 8), Bacharelato (*n* = 2), Pós-Graduação (*n* = 3), Doutoramento (*n* = 1) e 12º Ano (*n* = 1). A amostra de docentes trabalha, em média, há 25 anos (*DP* = 9,33), sendo que o profissional mais recente trabalha há 3 anos e o mais experiente há 41 anos. Estes lecionam no ensino Pré-Escolar (n = 4), 1º Ciclo (*n* = 17), 2º Ciclo (*n* = 7), 3º Ciclo (*n* = 13), Secundário, incluindo o Profissional (*n* = 13), e Superior (*n* = 1). Um terço (*n* = 13) dos profissionais trabalha com mais de um ciclo de ensino. Os docentes que não são nem do Pré-Escolar nem do 1º Ciclo lecionam em várias áreas, como por exemplo, Português, História, Matemática, e Educação física, e ainda existem dois profissionais na área da Educação Especial.

2.1.2 Não-docentes

A maioria dos não-docentes é do género feminino (*n* = 27) e a média de idades é de 29,18 anos (*DP* = 13,51), com idades compreendidas entre os 20 anos e 70 anos de idade. A habilitação mais comum é o 12º ano (*n* = 23); mas abrange ainda participantes com Bacharelato (*n* = 2); Licenciatura (*n* = 5); Mestrado (*n* = 1); Pós-Graduação (*n* = 2); e 9º ano (*n* = 1). Relativamente a estes participantes, 23 são estudantes universitários (e.g., psicologia, educação básica, e enfermagem) e os restantes 11 são trabalhadores indiferenciados (e.g., "desenhador/treinador" e "comerciante").

2.2 Instrumento

O questionário *Diagnóstico e Estratégias a utilizar com alunos com PHDA* (Marques, 2012, citado por Alvarez, 2014) foi construído com base no questionário *Classroom Management Strategies* de Kos (2004, citado por Alvarez, 2014). Através da descrição específica de um aluno com PHDA, avalia se os inquiridos identificam o caso de PHDA e quais estratégias definem como mais adequadas a aplicar em ambiente de sala de aula.

Na identificação é possível responder "Sim", "Não", e "Não Sei", sendo a resposta correta "Sim". Nas estratégias selecionadas, era pedido que escolhessem até 10 estratégias das 30 disponíveis que representam cinco categorias: Reforço (10, 11, 12, e 13); Consequências graves (1, 2, 3, 4, 5, 8, e 9); Ignorar-Planeado (6 e 7); Organização de Sala de Aula e Currículo (14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, e 26), e Suporte Emocional (24, 27, 28, e 29). O último item é a rejeição de estratégias.

3 RESULTADOS

A presente investigação tem como objetivo analisar os níveis de especialização, dos docentes, comparando os seus conhecimentos com os conhecimentos dos não-docentes, nomeadamente nas capacidades de identificação e de seleção de estratégias de intervenção mais adequadas perante um caso de um aluno com comportamentos compatíveis com PHDA.

Seguidamente, apresentam-se os resultados de acordo com os principais temas de análise.

3.1 Diagnóstico

Quando questionados “Acha que esta criança tem uma PHDA?”, relativamente aos docentes, a maioria respondeu “Sim” (*n* = 25), 12 responderam “Não Sei”, e 2 docentes responderam “Não”. Desta forma, 64% da amostra respondeu corretamente e apenas 5% respondeu incorretamente, isto porque os 31% dos docentes que estavam na dúvida (“Não Sei”) não, necessariamente, deram uma resposta incorreta. Neste caso, os docentes poderiam identificar e/ou encaminhar a criança para o psicólogo da escola no intuito de realizar o diagnóstico, porém, o instrumento utilizado não é sensível a este fator.

Relativamente aos não-docentes, 23 responderam “Sim”, 10 responderam “Não Sei”, e 1 respondeu “Não”. Assim, 68% da amostra respondeu corretamente e apenas 3% respondeu incorretamente e 29% teve dúvidas (“Não Sei”).

Face aos resultados, conclui-se que não existem diferenças significativas ($\alpha = 0.05$) ao nível da identificação da PHDA, comparando os docentes com os não-docentes.

3.2 Seleção de Estratégias

No que diz respeito à seleção de estratégias, os resultados brutos foram sintetizados (Apêndice A) e analisados. Através desta síntese, constata-se que os docentes selecionaram, em média, 11 estratégias (apesar de ser pedido no máximo 10) e os não-docentes escolheram 10. Nenhum participante (seja docente ou não) selecionou que não utilizaria nenhuma estratégia.

Relativamente à distribuição dos tipos de estratégias é possível observar que ambas são semelhantes, porém, não iguais. Comparando as duas amostras e as suas frequências relativas (*f*) e os desvios-padrão de cada tipo de estratégia (Tabela 1), notam-se diferenças significativas (*f* ± *DP* entre as duas amostras) nas estratégias de Reforço, Organização de Sala de Aula e Currículo, e Suporte Emocional.

Os docentes selecionam mais estratégias de Reforço (*f* = 18,3%; *DP* = 1,2) e de Organização de Sala de Aula e Currículo (*f* = 53,2%; *DP* = 2,2) e menos de Suporte Emocional (*f* = 20,9%; *DP* = 0,8), comparando aos não-docentes (*f* = 15,2%, *DP* = 1,0; *f* = 51,24%, *DP* = 1,2; *f* = 21,3%, *SD* = 1,8; respetivamente).

Tabela 1. Distribuição das estratégias escolhidas por professores e não-docentes

Estratégia	**Professores**		**Não-docentes**	
	(f)	*DP*	*(f)*	*DP*
Estratégias de reforço	18.2*	1.5	15.2*	1.0
Estratégias que utilizam consequências graves	10.2	2.1	9.8	1.7
Estratégias de ignorar-planeado	1.8	0.4	2,.2	1.1
Estratégias de organização de sala de aula e currículo	48.9*	2.0	51.4*	1.2
Estratégias de suporte emocional	20.9*	0.8	21.3*	1.8
Rejeição de estratégias	0.0	0.0	0.0	0.0

Nota. * diferenças significativas são entendidas pelos intervalos, % + DP), que não se sobrepõem

4 DISCUSSÃO

Com base nos resultados, conclui-se que não existem diferenças significativas entre os dois grupos ao nível da identificação e diagnóstico. De assinalar que Benczik (2000) refere que, muitas vezes, os docentes têm uma perceção não adequada relativamente à natureza, causas, sintomas da PHDA, sendo que o conhecimento adequado é o primeiro passo para se apoiar estas crianças para alcançarem sucesso a nível académico.

Relativamente à seleção de estratégias de intervenção, os docentes selecionaram mais estratégias de Organização de Sala de Aula e Currículo e estratégias de Reforço, e menos de Suporte Emocional, comparativamente aos não-docentes. Estes resultados são corroborados por Parker (2003) que também refere estas estratégias de intervenção comportamental como mais relevantes.

Resumindo, das hipóteses colocadas anteriormente foram confirmadas a H2.1: Os professores usam mais estratégias de Organização de Sala de Aula e de Currículo que os não-docentes; e H2.2: Os docentes usam mais estratégias de Reforço que os não-docentes. A H2.3: Os docentes usam mais estratégias de Suporte Emocional que os não-docentes, não foi confirmada e foi constatada a situação inversa, ou seja, os não-docentes escolheram mais estratégias de Suporte Emocional. A H1: Os docentes identificam mais frequentemente a PHDA que os não-docentes, não foi confirmada, visto que não se verificaram diferenças intergrupais.

Desta forma, podemos inferir que existe algum grau de especialização dos docentes na escolha de estratégias de intervenção, mas não para o diagnóstico de estudantes com PHDA.

Relativamente à validade deste estudo, podemos ver que na comparação com os estudos de Alvarez (2014), Kos (2004, citado por Alvarez, 2014), Greene (1995, citado por Alvarez, 2014), Nix (1997, citado por Alvarez, 2014) os docentes também selecionam mais estratégias de Organização de Sala de Aula e Currículo, Reforço, e Suporte Emocional e menos estratégias de Consequências Graves e Ignorar-Planeado.

5 CONCLUSÕES

Com o presente estudo foi possível concluir sobre o objetivo inicialmente proposto, avaliar a especialização dos docentes ao nível da identificação e da escolha de estratégias mais adequadas de intervenção em casos de PHDA. Embora tenham sido encontradas diferenças no âmbito das estratégias que são mais adequadas para os alunos com PHDA, não foi possível encontrar diferenças nos conhecimentos para a identificação de alunos com esta problemática.

Estes dados revelam-se importantes, nomeadamente na procura de analisar os fatores que podem justificar tais resultados, mas também para refletir sobre as possíveis implicações práticas que poderão ser extrapoladas a partir do presente estudo.

Relativamente às diferenças não encontradas a nível dos conhecimentos para realizar uma identificação da PHDA, pensa-se que se podem dever à divulgação e sensibilização desta perturbação e dos seus sintomas. Efetivamente, nas últimas décadas temos vindo a assistir a que pais, docentes e os “media” enfatizam a questão da hiperatividade, isto é, da agitação motora das crianças, aumentando significativamente a percentagem de atribuição de identificações/ diagnósticos. A prática clínica revela uma elevada percentagem de pais de crianças que procuram atendimento com diagnóstico prévio de PHDA, que muitas vezes não é correto, alertando para a necessidade de se refletir sobre o processo de avaliação e diagnóstico (Graeff, & Vaz, 2015).

Assinale-se, contudo, que, apesar dos conhecimentos que os docentes apresentam, os resultados indiciam que ainda não existe um conhecimento pleno de como intervir com as crianças com PHDA, sendo expectável que os docentes usassem mais estratégias de Suporte Emocional.

Acredita-se que não foram encontradas diferenças neste tópico devido à falta de formações específicas sobre PHDA para docentes e ainda devido às atitudes de desvalorização face à PHDA (Kos, 2008, citado por Moreira, 2020).

No entanto, por apresentarem uma maior especialização na escolha de intervenções, esperar-se-ia que também apresentassem maior especialização na identificação de

casos de PHDA. De acordo com os resultados, muitos casos não serão identificados e, provavelmente, não serão encaminhados para um profissional que possa diagnosticar e dar apoio para minimizar os riscos sociais e psicológicos, como o insucesso escolar, que poderá resultar no abandono escolar destes alunos.

Face a estes resultados, sublinha-se a importância da realização de ações de formação e sensibilização neste tema para os profissionais docentes e não-docentes para minimizar os riscos de insucesso académico destes estudantes.

Relativamente às limitações do presente estudo é possível destacar a amostragem não probabilística, que pode ter comprometido a validade externa. Outra limitação relaciona-se com o Questionário utilizado, sendo que alguns participantes fizeram uso de 11 ou mais estratégias de entre as disponíveis. Possivelmente, o motivo o qual levou os docentes a escolherem mais estratégias de Organização de Sala de Aula e Currículo às estratégias de Reforço deve-se ao facto de o número de itens das Estratégias de Organização ser três vezes maior (12) do que das estratégias de Reforço (4). Por fim, a amostra pequena pode constituir uma outra limitação. Estudos futuros devem ter em atenção as limitações referidas.

REFERÊNCIAS

Alshehri, A. M., Shehata, S. F., Almosa, K. M., & Awadalla, N. J. (2020). Schoolteachers' Knowledge of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder—Current Status and Effectiveness of Knowledge Improvement Program: A Randomized Controlled Trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(15). http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17155605

Alvarez, A. R. (2014). *Conhecimento, atitudes e crenças dos professores sobre a Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA)* [Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus]. RCAAP. http://hdl.handle.net/10400.26/6465

American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Artmed Editora.

Antunes, R. (2019). Diagnóstico, Avaliação e Intervenção na Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção: O Papel do Psicólogo: Diagnosis, Evaluation and Intervention in the Hyperactivity Disorder and Attention Deficit Disorder: The Psychologist Role. *Gazeta Médica*, *6*(2). https://doi.org/10.29315/gm.v6i2.260

Benczik, E. (2000). *Transtrono de Déficit Atenção/Hiperatividade - Atualização Diagnóstica e Terapêutica.* São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda

Carapeto, O. M. A. S. (2012). Um novo olhar… à PHDA na sala de aula do 1º ciclo [Tese de Doutoramento. Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. http://hdl.handle.net/10400.11/1497

Coll, C. (1996). Psicologia da Educação: Aproximação aos Objetivos e Conteúdos da Psicologia da Educação. In C. Coll, J. Palácios, & A. Marchesi (Eds.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação* (pp. 7-21). Artes Médicas.

Ferguson, E., & Cox, T. (1993). Exploratory factor analysis: A users' guide. *International journal of selection and assessment, 1*(2), 84-94. http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2389.1993.tb00092.x

Fontana, R. D. S., Vasconcelos, M. M. D., Werner Jr, J., Góes, F. V. D., & Liberal, E. F. (2007). Prevalência de TDAH em quatro escolas públicas rasileiras. *Arquivos de Neuro-psiquiatria*, *65*(1), 134-137. doi:10.1590/S0004-282X2007000100027

Graeff, R. L., & Vaz, C. E. (2008). Avaliação e diagnóstico do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). *Psicologia USP*, *19*(3), 341-361. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772008000300005&lng=pt&tlng=pt

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child development*, *76*(5), 949-967. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x

Hester, P. P., Hendrickson, J. M., & Gable, R. A. (2009). Forty years later—The value of praise, ignoring, and rules for preschoolers at risk for behavior disorders. *Education and Treatment of Children*, *32*(4), 513-535. http://dx.doi.org/10.1353/etc.0.0067

Hyman, S., DuPaul, G. J., & Gormley, M. J. (2017). Evidence-based assessment and intervention for ADHD in school psychology. In *Handbook of Australian school psychology* (pp. 311-329). Springer, Cham.

Latouche, A. P., & Gascoigne, M. (2019). In-service training for increasing teachers' ADHD knowledge and self-efficacy. *Journal of attention disorders*, *23*(3), 270-281. http://dx.doi.org/10.1177/1087054717707045

Maag, J. W. (2001). Rewarded by punishment: Reflections on the disuse of positive reinforcement in schools. *Exceptional children*, *67*(2), 173-186. http://dx.doi.org/10.1177/001440290106700203

Moreira, C. I. D. S. V. (2020). *Perceção dos professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico sobre a Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA)*

[Tese de Doutoramento. Instituto Superior de Psicologia Aplicada]. Repositório do ISPA. http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/7860/1/24362.pdf

Oliveira, L., Pereira, M. Medeiros, M., & Serrano, A. (2015). PHDA: O que há de novo no DSM5? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(2),75-94, doi: http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_4

Parker, H. (2003). *Desordem por Défice de Atenção e Hiperactividade: Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Polanczyk, G. V., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C., & Rohde, L. A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. *International journal of epidemiology*, *43*(2), 434-442. http://dx.doi.org/10.1093/ije/dyt261

Reis, M. D. G. F., & Camargo, D. M. P. D. (2008). Práticas escolares e desempenho acadêmico de alunos com TDAH. *Psicologia escolar e educacional*, *12*(1), 89-100. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000100007

Sciutto, M. J., Terjesen, M. D., Kučerová, A., Michalová, Z., Schmiedeler, S., Antonopoulou, K., … Rossouw, J. (2016). Cross-national comparisons of teachers' knowledge and misconceptions of ADHD. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation,* *5*(1), 34–50. http://dx.doi.org/10.1037/ipp0000045

Sonuga-Barke, E. J., Brandeis, D., Cortese, S., Daley, D., Ferrin, M., Holtmann, M., ... & Dittmann, R. W. (2013). Nonpharmacological interventions for ADHD: systematic review and meta-analyses of randomized controlled trials of dietary and psychological treatments. *American Journal of Psychiatry*, *170*(3), 275-289. http://dx.doi.org/10.1176/appi.ajp.2012.12070991

Apêndice A – Resultados Brutos da seleção de estratégias

Tabela 2. Resultados brutos da seleção de estratégias

Estratégia	**Professores**		**Não-docentes**	
	(n)	*(f)*	*(n)*	*(f)*
Estratégias de reforço				
10.Utilizar um sistema de reforços - dar reforços por comportamento apropriados e retirar privilégios por comportamentos inapropriados	14	6.2	13	4.1
11.Reforçar a criança pelo comportamento adequado (ex: tempo livre)	11	4.9	15	4.8
12.Elogiar a criança verbalmente - em frente à classe	11	4.9	13	4.1
13. Elogiar a criança verbalmente - em privado	5	2.2	7	2.2
Estratégias que utilizam consequências graves				
1.Dizer à criança que o seu comportamento é inapropriado - em frente à classe	0	0.0	1	0.3
2.Dizer à criança que o seu comportamento é inapropriado - em privado	12	5.3	10	3.2
3.Manter a criança na sala de aula durante os recreios a terminar as suas tarefas	0		2	0.6
4.Retirar às crianças alguns privilégios como tempo livre para brincar e saídas/excursões da turma	1	0.4	0	0.0
5.Providenciar trabalho extra	1	0.4	3	1.0
8.Retirar a criança da sala de aula por comportamento inapropriado	0	0.0	0	0.0
9.Chamar os pais à escola	9	4.0	15	4.8
Estratégias de ignorar-planeado				
6.Ignorar o comportamento inapropriado	1	0.4	0	0.0
7.Colocar a criança numa área específica por tempo determinado	3	1.3	7	2.2
Estratégias de organização de sala de aula e currículo				
14.Organizar a sala de forma a minimizar os estímulos que o distraem	17	7.6	18	5.7
15.Utilizar regras de sala de aula	9	4.0	12	3.8
16.Dar instruções claras e simples	17	7.6	20	6.3
17.Escrever as instruções no quadro	9	4.0	12	3.8
18.Permitir a criança fazer pausas frequentes durante as tarefas	15	6.7	18	5.7
19.Diminuir o grau de dificuldade das tarefas académicas, se necessário	6	2.7	12	3.8
20.Aumentar o grau de atratividade das tarefas académicas (ex: cores)	8	3.6	15	4.8
21.Trabalhar de um para um com a criança	8	3.6	11	3.5
22.Encontrar uma criança com competência para ajudar esta a terminar as suas tarefas	6	2.7	10	3.2
23.Pedir a esta criança que ajude os colegas com menos competências, nas suas tarefas	4	1.8	11	3.5
25.Ensinar a criança tendo em conta o seu estilo de aprendizagem	8	3.6	16	5.1
26.Promover o ensino autodirigido	3	1.3	7	2.2
Estratégias de suporte emocional				
24.Organizar atividades com a criança para aumentar a sua autoestima	13	5.8	8	2.5
27.Providenciar aconselhamento	10	4.4	16	5.1
28.Ensinar à criança comportamentos adequados e permitir que esta os treine	10	4.4	20	6.3
29.Mostrar cuidado, carinho e atenção para com a criança	14	6.2	23	7.3
Rejeição de estratégias				
30. Não tomo atitudes, pois a criança não tem qualquer necessidade e não está a fazer nada de mal	0	0.0	0	0.0

Nota. N = 73 (professores N = 39, não-docentes N = 34).

A PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Beatriz Assunção[a], Filipe Palaio[a], Margarida Alves[a], Sofia Carreiras[a], Tatiana Duarte[a], Maria Helena Martins[a]

[a]Universidade do Algarve, Portugal

RESUMO

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) integra-se nas Perturbações do Neurodesenvolvimento, caracterizada por défices persistentes na comunicação e interação social, padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades.
Embora se constate uma progressiva consciencialização da necessidade de o Sistema Educativo responder com equidade a todos os estudantes, os alunos com PEA encontram muitos desafios e barreiras na sua escolaridade.
O presente estudo visa abordar a problemática do autismo, as implicações a nível escolar, o papel dos diferentes intervenientes e a adequação do Sistema Educativo Português.
Recorreu-se a uma investigação exploratória, descritiva e transversal, uma amostragem não probabilística, de conveniência, constituída por uma Psicóloga e um Docente de Educação Especial. Após convite, explicitação do objetivo e Consentimento Informado, os participantes foram informados do carácter confidencial e anonimato dos dados a recolher.
Recorreu-se à entrevista semiestruturada, realizada *online*, tendo como temáticas: processo de desenvolvimento e aprendizagem, acompanhamento dos profissionais e equipas multidisciplinares, importância das figuras parentais na intervenção, adequabilidade do Sistema Educativo Português e estratégias implementadas para o desenvolvimento destas crianças. A entrevista foi analisada através da *grounded theory*.
Conclui-se que, não obstante progressos a nível legislativo, continuam a existir muitos desafios e carências na educação destas crianças. Os entrevistados assinalam que o Sistema Educativo, continua a revelar muita dificuldade em responder às crianças com estas especificidades. Defendem a importância das equipas multidisciplinares em colaboração com os pais cujo papel é fundamental, nomeadamente numa dimensão afetiva e emocional, possibilitando promover o desenvolvimento e incentivar a autonomia e a autoestima destas crianças.

Palavras-chave: Perturbação do Espectro do Autismo; Inclusão; Desafios; Sistema Educativo Português.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is part of Neurodevelopment Disorders, characterized by persistent deficits in communication and social interaction, restrictive and repetitive patterns of behaviours, interests or activities.
Although there is a progressive awareness of the need for the Educational System to respond with equity to all students, students with ASD encounter many challenges and barriers in their schooling.
This study aims to address the problem of autism, the implications at school level, the role of different actors and the adequacy of the Portuguese Education System.
An exploratory, descriptive and cross-sectional investigation was used, a non-probabilistic sampling, of convenience, consisting of a Psychologist and a Special Education Teacher. After invitation, explanation of the objective and Informed Consent, the participants were informed of the confidentiality and anonymity of the data to be collected.
We used a semi-structured interview, conducted online, with the following themes: development and learning process, monitoring of professionals and multidisciplinary teams, importance of parental figures in the intervention, adequacy of the Portuguese Educational System and strategies implemented for the development of these children. The interview was analysed using grounded theory.

It is concluded that, despite progress at the legislative level, there are still many challenges and shortages in the education of these children. Respondents point out that the Educational System continues to show great difficulty in responding to children with these specificities. They defend the importance of multidisciplinary teams in collaboration with parents whose role is fundamental, namely in an affective and emotional dimension, making it possible to promote the development and encourage the autonomy and self-esteem of these children.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusion; Challenges; Portuguese Education System.

1 INTRODUÇÃO

Desde sempre, a Perturbação do Espectro do Autismo se destaca como sendo uma temática controversa entre os autores e a tentativa de encontrar uma definição clara e consensual. A designação de autismo surgiu pela primeira vez em 1911, apresentada pelo psiquiatra Eugen Bleuler, que a utilizou para explicar o sintoma secundário da esquizofrenia, referindo-se a individuos “retraídos” ou “fechados em si mesmos”.

A PEA é caracterizada, de forma geral por défices persistentes na comunicação e interação social, padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades.

Embora nas últimas décadas se tenha vindo a constatar uma progressiva consciencialização de governos, investigadores em construir um Sistema Educativo Inclusivo que responda com equidade a todos os estudantes, continua, contudo, a verificar-se que os alunos com PEA encontram muitos desafios e barreiras ao longo do seu processo de escolaridade.

Com o presente estudo pretende-se abordar a problemática do autismo, as implicações a nível escolar, o papel dos diferentes intervenientes e a adequação do Sistema Educativo Português. Mais especificamente, optou-se por efetuar o presente estudo utilizando uma entrevista semiestruturada a uma amostra constituída por uma psicóloga e um professor que atuam junto de crianças com NEE, nomeadamente crianças diagnosticadas com Perturbação do Espectro do Autismo. Esta entrevista tem como propósito compreender as vivências diárias destes profissionais que combatem a exclusão social e discriminação destas crianças, assim como promover o seu desenvolvimento e aprendizagem, respeitando e atendendo às suas necessidades individuais.

Salientamos a importância do presente estudo de modo a contribuir para consciencializar para a existência de défices no Sistema de Ensino Português e a necessidade de continuar a investir na construção de uma Escola Inclusiva, implementando estratégias que permitam um ensino diferenciado, para que todas as

crianças tenham igualdade de oportunidades para se desenvolverem e aprenderem com sucesso.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Definições, etiologia e características do Autismo

O termo “autismo” foi, pela primeira vez, introduzido por Eugen Bleuler, um psiquiatra, em 1911. Este teve como intuito descrever um determinado sintoma que considerou ser secundário das esquizofrenias. Inicialmente, este termo foi utilizado, pelo psiquiatra, para retratar um indivíduo “retraído” ou “fechado em si mesmo”, podendo então ser aplicado a qualquer pessoa que fosse retraída, fosse derivado de uma depressão severa, tumor cerebral, ou, apenas, por ser tímida “por natureza”.

Atualmente, o Autismo integra-se na categoria das Perturbações do Neurodesenvolvimento, compreendendo diversas características como alteração qualitativa das interações pessoais, alteração qualitativa da comunicação verbal e não verbal e atividades e interesses restritos (DSM-5, 2014).

Desde 1943, com Kanner, que as origens etiológicas do Autismo têm vindo a sofrer alterações e reformulações, sem se conseguir chegar a um consenso, estando sempre em cima da mesa a dicotomia inato *versus* ambiental. Atualmente, o Autismo é conceptualizado como uma síndrome comportamental, de etiologias múltiplas, com intensas implicações para o desenvolvimento global infantil (Volkmar, Lord, Bailey, Schultz, & Klin, 2004, citados por Camargo & Bosa, 2009). É uma perturbação de desenvolvimento cuja etiologia, na base neuropsicológica, é ainda não totalmente conhecida.

Kanner e Eisenberg (1956) resumiram a perturbação de autismo a três principais componentes, a solidão, a preocupação com a manutenção da rotina e origem desta perturbação nos primeiros dois anos de vida. Outro investigador importante na história do Autismo, segundo uma perspetiva psicanalítica, reforçada pelo contexto histórico, foi Bruno Bettleheim (1967) que também salientou a importância do ambiente social e familiar no desenvolvimento do Autismo nas crianças colocando uma grande importância na negligência materna e nas consequências de retraimento social e apatia. As teorias destes investigadores foram posteriormente refutadas através de perspetivas psicobiológicas. Um autor importante na refutação das teorias desta perspetiva foi Bernard Rimland (1964), que citou múltiplas pesquisas que acabaram por destruir os alicerces teóricos destas teorias. Além dos seus contributos científicos, Rimland, numa época de diversas influências socias, ativismo político e pesquisa nas perturbações de

desenvolvimento, exerceu um papel fulcral na fundação da *Autism Society of America*, que em cooperação com o contexto histórico, proporcionou avanços significativos no tratamento das diversas perturbações de desenvolvimento, desmascarando as práticas desumanas em múltiplas instituições em toda a América do Norte.

Outro investigador relevante foi Ivar Lovaas que, com auxílio da alteração dos tratamentos de modificação comportamental, descobriu que crianças com perturbações de desenvolvimento graves conseguiam aprender uma ampla variedade de comportamentos adaptativos.

Ao abordar a temática da Perturbação do Espectro do Autismo destaca-se primeiramente as suas especificidades, sendo que as características observadas nesta síndrome variam na sua forma de exteriorização dos desvios de relações interpessoais, linguagem, motricidade, perceção e patologias associadas ao distúrbio. A intensidade destes desvios também é diversificada, sendo que as alterações do comportamento social são assinaladas pela acentuada inaptidão em desenvolver relações com outras pessoas, uma vez que as pessoas com PEA preferem muitas vezes permanecer isolados do grupo social.

A criança com PEA, geralmente apresenta comportamentos de evitamento, isto é, tende a esquivar-se de relações pessoais, tem dificuldade em manter contato visual, tende a não se adaptar a mudanças de rotina e a apresentar hiperatividade física, encontra-se focado no seu mundo interior, pode demonstrar agitação desordenada, dificuldades em responder quando lhe é dirigida a palavra, e birras frequentes, principalmente em situação não usuais. Devido às suas especificidades e a falta de equidade do Sistema Educativo tende a não se adequar às metodologias de ensino, pode apresentar ecolálias, uma calma exagerada, realizar movimentos no corpo em forma de círculos, pode apegar-se estranhamente a objetos e utilizá-los de maneira inadequada, demonstrar hipersensibilidade a barulhos, estereotipias, dificuldade para captar sentimentos e aspetos subjetivos de uma conversa. De assinalar que a pessoa com PEA, certamente, apresentará alguns destes comportamentos ao longo do seu desenvolvimento, não seguindo, contudo, um padrão de comportamento igual ao longo da sua vida.

2.2 Competências Cognitivas e Competências Sociais

Os autores Del Prette e Del Prette (1996, 1999) distinguem os conceitos de competência social e habilidades sociais. Caracterizam habilidades sociais como tendo um caracter descritivo, referindo-se à totalidade do desempenho da criança, por outro lado, a competência social é encarada como um julgamento que a criança efetua sobre “a

qualidade da performance individual em uma determinada situação". Deste modo podemos afirmar que ao ter uma maior habilidade social, a criança vai ser considerada socialmente mais competente. Seguindo esta linha de pensamento, podemos encarar a competência social como um construto psicológico, apresentando um conjunto de comportamentos, que a criança aprendeu e desenvolveu no decorrer das suas interações socias, a maioria deles na interação com o seu grupo de pares.

Segundo Shopler, (1985), as dificuldades de comunicação no autismo encontram-se mais visíveis na área da comunicação social do que propriamente na produção de fala. Geralmente, as crianças com PEA demonstram-se capazes de falar, mas não percebem os outros, como agentes comunicativos, acabando por não desenvolverem a intenção de comunicar. Todavia, necessitam de desenvolver essa intenção para fomentar o uso funcional da linguagem. O autor defende que, para tal, é necessário criar situações nos contextos naturais de interação, que induzam na criança a necessidade de comunicarem por iniciativa própria. Afirma que os problemas comportamentais, como a agressividade para com os outros, as birras e a autoagressão, são tentativas de comunicação. Ou seja, uma breve demonstração de como a linguagem autista surge de forma "instrumental" em vez de "expressiva", pois utilizam a linguagem, principalmente, com o objetivo de satisfazer as necessidades pessoais.

Verifica-se que crianças com necessidades especiais aprendem quando se encontram interessadas, quando acham que as atividades são prazerosas e divertidas. A observação atenta do professor revela muita importância para que a criança autista tenha um modelo de ensino baseado nas suas singularidades comportamentais, para tal é essencial conhecer o aluno para que o seu desenvolvimento seja estimulado da forma mais adequada. Este processo de reconhecimento deve iniciar-se pela identificação dos interesses dos alunos autistas, o que lhes chama a atenção, para que o professor consiga organizar as suas intervenções pedagógicas, relacionando-as com estratégias que apelem aos afetos dos alunos, a criança autista necessita de sentir vontade de descobrir coisas que fazem parte do seu mundo, através da leitura ou da escrita.

2.3 Autismo e Inclusão Escolar

O conceito de Inclusão defende a participação de todas as crianças e jovens com necessidades especiais, olhando para a diversidade humana, com respeito e equidade. Exige uma preocupação evidente em respeitar as caraterísticas individuais de cada aluno, independentemente das suas capacidades, sendo que as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades de todos, recorrendo ao uso de currículos

adequados, estratégias pedagógicas diferenciadas, uma boa organização escolar e ainda estabelecer parcerias com a comunidade (Correia, 2008).

Numa perspetiva geral, com recurso a diversos estudos, constata-se que poucos alunos com PEA completam o Ensino Secundário e apresentam geralmente muitas dificuldades no Ensino Básico. De facto, embora diversas leis, documentos e diretrizes defendam a educação para indivíduos com esta perturbação, o contexto escolar continua a apresentar muitas adversidades e uma baixa taxa de cumprimento dos normativos vigentes.

De acordo com Correia (2008), a escola regular é o local ideal para os alunos com necessidades específicas, sendo que é neste contexto que estes alunos encontrarão junto dos seus pares sem o melhor "ambiente de aprendizagem e de socialização".

A escola desempenha um papel determinante na formação e desenvolvimento da criança, já que visa minimizar as diferenças e proporcionar a todos os alunos uma inclusão no ensino e, posteriormente, na sociedade. É assim importante que se proporcione às crianças com PEA a oportunidade para interagir com crianças da mesma faixa etária, de forma que sejam estimuladas para as interações sociais, uma vez que as crianças com um desenvolvimento típico vão fornecer os modelos de interação normativos. O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste na premissa que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que demonstrem, de modo a promover a cooperação e ajuda entre crianças com necessidades específicas e os seus colegas.

No que diz respeito ao ensino cooperativo, Morgado (1998) define cooperação como o sucesso da relação pedagógica. Este investigador assinala que é imprescindível uma atitude de cooperação entre todos os intervenientes da comunidade educativa. Relativamente ao ensino cooperativo Kronberg (s.d., citado por Correia, 2008, p. 50), defende que nas "escolas inclusivas, os professores frequentemente referem a importância do trabalho de equipa, assim como rapidamente reconhecem a importância da colaboração no processo de inclusão".

Os resultados do estudo de Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) apontam como ponto negativo no processo de inclusão a baixa quantidade de comportamentos de observação por parte dos professores face às ações/comportamentos das crianças com PEA, uma vez que para estas é necessário que o professor consiga reestruturar estratégias e formular planos individuais orientadores para as necessidades destes alunos. A observação dos comportamentos destas crianças é essencial, porque permite ao professor apreender as especificidades da criança, que irão servir como indicadores

sobre a sua zona de desenvolvimento, permitindo assim que este apoie a criança no processo de aprendizagem.

Um estudo de Kristen, Brandt e Connie (2003), teve como objetivo avaliar o relacionamento entre professores e alunos com PEA, demonstrou que, quando os professores percecionavam o seu relacionamento com o aluno de forma positiva, os problemas de comportamento deste eram menores, sendo ainda que o aluno estava mais incluído no contexto de sala de aula.

Estes resultados permitem afirmar que o professor tem um papel fundamental no processo de inclusão escolar (Beyer, 2005). Quando os professores desenvolvem estratégias adequadas e lidam de forma correta com estas crianças, é possível verificar que o desenvolvimento destas crianças é superior.

Tezzari e Baptista (2002), afirmam que uma das causas para que o processo de inclusão não decorra da melhor forma para as crianças com PEA está relacionada com o facto de não existir uma formação e preparação por parte das escolas e dos profissionais de educação para promoverem estratégias de inclusão.

2.4 Intervenção Educativa e Programas de Intervenção

A intervenção educativa deve ser o mais precoce possível, sendo que a Intervenção Precoce na Infância (IPI) se destina a crianças em situação de risco desenvolvimental ou ambiental ou ainda com necessidades específicas. Este apoio transdisciplinar é prestado à criança e respetiva família, com a finalidade de promover a saúde e bem-estar, reforçar competências emergentes, minimizar atrasos no desenvolvimento, remediar disfunções, prevenir a deterioração funcional e promover capacidades parentais adaptativas e o bom funcionamento familiar (Meisels & Shonkoff, 2000). A IPI agrega uma equipa de trabalho multidisciplinar proveniente das mais diversas áreas: medicina, educação, serviço social, terapia da fala, terapia ocupacional, fisioterapia, psicologia, enfermagem, entre outras, de modo que toda a equipa seja capaz de proporcionar ganhos à criança e à sua família. (Serrano & Pereira, 2005).

O Programa Educativo Individual deve partir das especificidades e necessidades de cada aluno de forma a promover a progressão ao longo da escolaridade.

A intervenção em crianças com PEA deverá ser cuidadosamente pensada tendo em atenção os procedimentos de avaliação, as experiências vivenciadas anteriormente pelo sujeito, os tipos de atividades, a motivação individual, o ambiente, o envolvimento familiar, os fatores económicos, bem como a frequência e o local do programa (Pereira, 1996).

Na visão de Pereira (1996), a evolução e desenvolvimento da criança com PEA depende da identificação precoce da síndrome, da severidade e do tipo de problema, do tipo de intervenção, da coordenação e da relação entre os diversos meios de suporte. Só uma organização de todos estes fatores, permitirá construir uma intervenção adequada quer seja assistencial, na procura do bem-estar físico de segurança, higiene e saúde; quer seja educacional, da procura em implementar conteúdos e metas fundamentais à modificação comportamental, nos diferentes contextos.

2.4.1 O papel do professor

É importante que o professor desenvolva o seu trabalho em conjunto com a família, o professor de educação especial, a direção pedagógica, e outros profissionais associados. Morais (2017) consideram que o professor deve: i) proporcionar um ambiente calmo dentro da sala de aula; ii) garantir que a estrutura da sala de aula esteja adequada; iii) garantir que o aluno com necessidades adicionais de suporte compreende o que se espera dele; iv) modificar as tarefas para tirar partido das capacidades do aluno e consolidar as suas aprendizagens e competências; v) orientar a atenção do aluno a nível individual em vez de se basear nas instruções dadas a toda a turma; vi) registar e monitorizar os progressos do aluno; vii) ensinar ao aluno como lidar com o stresse e a sobrecarga; e viii) ensinar a criança a reagir em situações sociais.

A inclusão de crianças com PEA em sala de aula, prevista na legislação, visa assegurar ao aluno o direito do acesso ao ensino, sendo que o processo de inclusão está diretamente relacionado com o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, não basta só incluir, a escola deve oferecer um ensino de qualidade devendo o professor desenvolver metodologias diversificadas e flexíveis. Ainda assim, para acontecer a inclusão de facto, os sistemas de ensino devem criar escolas e capacitar professores e pessoal não-docente, é preciso criar meios para que estas crianças permaneçam na escola sem que tenham prejuízos no seu desenvolvimento e, por isso, é indispensável que o professor conheça todas as características e dificuldades que abrangem esta perturbação.

No que diz respeito à sua participação na inclusão da criança com PEA nas escolas de ensino regular, o professor tem um papel determinante, pois é ele quem é responsável por efetivar ou não o processo de inclusão, considerando que é o seu dever criar possibilidades de desenvolvimento para todos, adequando a metodologia às necessidades diversificadas de cada aluno.

2.4.2 O papel dos pais

A investigação científica da área tem vindo a assinalar que os programas de intervenção se apresentam como mais eficazes quando são centrados na família, envolvendo-a em todo o processo, atendendo às suas capacidades de escolha e de decisão e considerando a diversidade, as necessidades e as expectativas das mesmas (Guralnick, 2001).

O diagnóstico de PEA numa criança é considerado um acontecimento marcante, podendo provocar uma crise dentro da família. Este período implica várias alterações dentro do sistema familiar (Twoy et al, 2007), sendo que os pais experienciam sentimentos de ansiedade, confusão, raiva e descrença (Giarelli et al, 2005).

Quanto mais precocemente for feito o diagnóstico e se der início à intervenção junto da criança e família, mais rapidamente se promove o desenvolvimento de habilidades adequadas à situação. É necessário que os pais sejam acompanhados e apoiados no desenvolvimento de estratégias de intervenção.

Ao longo deste processo de adaptação é de grande importância auxiliar os pais/cuidadores da forma mais eficiente possível, de modo a contribuir para uma melhor qualidade de vida, não só da criança em questão, como dos pais/cuidadores, e menores níveis de stresse (Milshtein et al, 2010; Cappe etal, 2011).

Devido às características problemáticas de habilidades sociais por parte dos indivíduos com PEA, alguns investigadores têm vindo a assinalar que estas características podem dificultar e até impedir o desenvolvimento de uma vinculação segura e estruturada, contudo, diversos estudos (Capps, Sigman, & Mundy, 1994; Patone & Rogers, 1984; Rogers, Ozonoff, & Maslin-Cole, 1993; Shapiro, Sherman, Calamari, & Koch, 1987; Sigman & Ungerer, 1984),defendem verificou-se que as crianças com PEA podem desenvolver capacidades para criar uma vinculação com o seu prestador de cuidados, sendo as componentes fulcrais desta vinculação o i*nsight* materno para compreender as necessidades da criança e aceitação do diagnóstico (Oppenheim, Koren-Karie, Dolev & Yirmiya (2009).

2.4.2 O papel do psicólogo

O psicólogo desempenha um papel extremamente importante neste contexto. Devido à sua formação específica e conhecimento do desenvolvimento, irá contribuir para a deteção e identificação de diagnósticos, além de estar em condições para detetar as áreas fortes, as desfasadas e comprometidas (Sousa, 2004).

O psicólogo pode atuar em múltiplos níveis e desenvolver diversos papéis ao longo da intervenção, por exemplo, investigador, psicoterapeuta, orientador familiar, entre outros. Como tal deve dispor de um reportório de ferramentas eclético que o ajude a adaptar o melhor tratamento a cada caso, focando-se nas vantagens e limitações de cada psicoterapia (Gauderer, 1997).

É fundamental que o psicólogo detenha não só excelentes bases teóricas sobre o contexto em que está inserido, como também iniciativa de pesquisa de informação recente que envolva a especificidade que procura dominar para uma decisão adequada de intervenção terapêutica (Ellis, 1996).

É imprescindível que o psicólogo mantenha a mente aberta e atenta relativamente à sensibilidade do contexto, tendo em atenção que a PEA poderá afetar não só o desenvolvimento da criança como o comportamento e estabilidade dos pais e de toda a família que, nesse caso, deve ser também alvo de compreensão e intervenção. A função do psicólogo é, também, elucidar e desmistificar a PEA, com o objetivo de evitar o preconceito e a discriminação. Através do constante desenvolvimento destas características e funções, o psicólogo aproxima-se do seu maior objetivo, isto é, melhorar a qualidade de vida da criança que apresenta esta perturbação e dos que a rodeiam.

2.5 Em Portugal

Atualmente em Portugal são implementados fundamentalmente três modelos de intervenção, o Modelo combinado - TEACCH, o Modelo comportamental – ABA e o Modelo desenvolvimental – DIR/Floortime.

O TEACCH, *Treatment and Education of Autistic And Related Communication Handicapped Children* (Tratamento e Educação de Crianças Autistas e Problemas de Comunicação Relacionadas), surgiu na sequência de um projeto de investigação que se destinava a ensinar aos pais, técnicas comportamentais e métodos de educação especial que dessem resposta às necessidades dos filhos com PEA. Foi desenvolvido por Eric Schopler e seus colaboradores, em 1966, na Carolina do Norte (Estados Unidos da América).

Segundo Schopler (1995), o programa pretende promover a adaptação de cada criança através de duas abordagens: a primeira pretende desenvolver e otimizar todas as competências, convivendo através das melhores técnicas educacionais disponíveis e a segunda, visa entender e aceitar esta perturbação, planeando estruturas ambientais que possam compensá-la. De acordo com este investigador, estas crianças são melhor apoiadas através dos pais e outros membros da família, devendo estes funcionarem

como coterapeutas. Na verdade, isto traduz uma colaboração mútua ao nível de trabalho ativo, onde os profissionais aprendem com os pais, e usam as suas experiências particulares relativas ao seu filho, e onde os profissionais oferecem aos pais o seu conhecimento na área e a sua experiência com várias outras crianças. Juntos definem as prioridades dos programas, para a escola, ambiente familiar e comunidade. Esta união é mais eficaz, quer ao nível da intervenção, quer ao nível da pesquisa.

No contexto português, este é o modelo presente na legislação portuguesa, para a sua utilização nas escolas a nível nacional. Esta intervenção é realizada no contexto próprio da criança (escola, turma), sendo que está estruturado em diferentes níveis de intervenção (individual, pequeno grupo ou turma da criança). Este modelo faz uso de diferentes profissionais externos à instituição (terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, psicólogos, etc.).

O DIR/Floortime, foi desenvolvido por Greenspan e Wieder, que conceberam o modelo "Desenvolvimento nas Diferenças Individuais e na Relação" (DIR) fazendo uso da metodologia Floortime™. Este modelo faz a integração entre a teoria cognitiva e afetiva, tendo por base o modelo do desenvolvimento funcional e emocional (Wieder & Greenspan, 2001; Greenspan, 1992) pretendendo criar assim uma intervenção compreensiva. É um modelo de intervenção educativa intensivo, que se baseia nas diferenças individuais de cada criança (relação afetiva, níveis de desenvolvimento emocional). É constituído pelas seguintes etapas: "- O interesse da criança; - O envolvimento na atividade da criança de acordo com o seu nível de desenvolvimento; - O círculo de comunicação; - Proporcionar um ambiente de jogo; - Aumentar círculos de comunicação; - Interação; - Alargar a gama de experiências interativas da criança; - Moldar interações tendo em conta as diferenças de cada criança; - Identificar e lidar com as diferenças de cada criança; - Mobilizar em simultâneo os seis níveis de desenvolvimento funcional e emocional" (Gonçalves, 2012).

Durante o processo interventivo, é importante não haver um descuido na atenção mútua, envolvimento, encorajamento, compreensão, autoestima, interação e desafios inexistentes. O objetivo deste modelo é a construção de bases para um desenvolvimento saudável.

O ABA - *Applied Behaviour Analysis* - Análise Aplicada do Comportamento, tem a sua base na Teoria Behaviorista. Este modelo tem como objetivo a modificação de comportamentos, através da aplicação dos princípios behavioristas. Atualmente em Portugal é implementado em diversas instituições e por diversos técnicos.

3 METODOLOGIA

3.1 Objetivo, tipo de estudo e amostra

O presente estudo visa como objetivo abordar a problemática do autismo, as implicações a nível escolar. Pretendeu-se ainda conhecer e analisar a perspetiva dos profissionais sobre o seu papel e a adequabilidade do Sistema Educativo Português e quais as estratégias mais implementadas para o desenvolvimento destas crianças
Recorreu-se a uma investigação exploratória, descritiva e transversal, uma amostragem não probabilística, de conveniência, constituída por uma Psicóloga e um Docente de Educação Especial. O critério de inclusão no estudo foi trabalhar com crianças com PEA.

3.2 Procedimentos

Após convite, explicitação do objetivo e solicitação do Consentimento Informado, os participantes foram informados do carácter confidencial e anonimato dos dados a recolher.
Recorreu-se à entrevista semiestruturada, realizada *online* com recurso à plataforma Zoom, tendo como temáticas a debater: o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças com PEA, o acompanhamento dos profissionais e equipas multidisciplinares e a importância das figuras parentais na intervenção. A entrevista foi analisada através da *grounded theory*.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Relativamente ao tema das vantagens em trabalhar com equipas multidisciplinares, ambos os profissionais estão de acordo quando dizem que as Equipas Multidisciplinares permitem uma melhor definição da linha de trabalho o que é uma mais-valia existirem perspetivas diferenciadas sobre a mesma situação fazendo com que exista uma maior facilidade em resolver um problema, uma vez que se aborda este em várias vertentes.
No tema da inclusão de crianças com PEA no ensino regular, embora ambos defendam que é a melhor opção e que é esse o principal objetivo, o docente, realça que depende de cada caso, consoante a gravidade do mesmo. Como estratégias mais eficazes, ambos concordam que não existe uma estratégia geral para trabalhar com estas crianças, sendo que cada aluno tem o seu processo individual, adequado às suas necessidades individuais.

Relativamente ao papel dos pais, ambos defendem que é indispensável e determinante, uma vez que todo o trabalho desenvolvido na escola, deve ser continuado em casa e que deve haver um contacto constante entre escola-pais. A psicóloga, quando questionada sobre o seu papel na vida da criança, realçou que em termos escolares não possui muita influência, uma vez que o seu papel é desempenha indiretamente quer na avaliação, quer na definição de objetivos e estratégias para o aluno. Já o professor, afirma que é uma presença constante e indispensável no processo de aprendizagem e progressão para a vida adulta. Este acredita que existe um sentimento de responsabilidade para com os alunos, uma vez que a relação que se cria entre ambos vai ter muita influência na vida destas crianças.

Para acabar a entrevista, tentou-se perceber a posição do professor relativamente ao Programa Educativo Português e se este está preparado para receber e formar crianças com NEE. O professor em causa não acredita nesta preparação, uma vez que diz que a legislação não tem em consideração as características sociais e pessoais de cada aluno, “Nem para crianças sem quaisquer dificuldades de aprendizagem o considero adequado, quanto mais para crianças com NEE. É claro que a legislação nos permite determinadas medidas (adicionais e seletivas), mas são pura ilusão e demagogia.” O professor acrescenta ainda que ”chega a ser desesperante a frustração que nos apercebemos em alguns alunos quando exploramos determinados conteúdos. Mas aí entra o nosso papel, o de tentar ajudar o mais que conseguirmos. Fala-se muito em inclusão, mas quem trata da parte burocrática e não está no “terreno” esquece-se que as características socias e pessoais de cada aluno podem ser díspares”. Quando inquirido sobre o currículo, este refere: “Não podes pedir ou esperar inclusão quando impões um currículo (atrevo-me a dizer, às vezes com exigências que o aluno, dito comum, não será capaz de acompanhar, quanto mais o NEE). E depois… temos outros problemas sérios, como a falta de recursos humanos, materiais e também ao nível da formação. Muitos professores titulares de turma/diretores de turma não se sentem preparados/formados para lidar ou gerir situações de alunos NEE em contexto de sala de aula.”.

5 CONCLUSÕES

Com o presente estudo concluímos que, não obstante aos progressos a nível legislativo na prossecução de uma Educação Inclusiva, continuam a existir muitos desafios e carências na educação e desenvolvimento destas crianças. O Sistema Educativo

continua a revelar muita dificuldade em se adaptar para responder às crianças com estas especificidades.

Neste aspeto os entrevistados são consensuais ao defenderem a importância das equipas multidisciplinares em colaboração com os pais. Salientam que o papel dos vários intervenientes neste processo é fundamental, nomeadamente numa dimensão afetiva e emocional, na medida em que possibilitam promover o desenvolvimento e incentivar a autonomia e a autoestima destas crianças.

Concluímos ainda que existem carências a nível estrutural no sistema de ensino que impossibilitam o processo regular de aprendizagem e uma discrepância entre os alunos com necessidades específicas como os alunos com PEA e os restantes, tanto a nível do desenvolvimento como a nível da inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

Alves, A. P. A. (2013). *Programas de Intervenção Específica para Alunos com Perturbações de Espectro do Autismo Estudos de Caso Exemplares O Caso Português*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/34423

Barbosa, A. M., Zacarias, J. da C., Medeiros, K. N., & Nogueira, R. K. S. (2013). O Papel Do Professor Frente À Inclusão De Crianças. *Xi Congresso Nacional De Educação, Educare.*

Bosa, C. A. (2006). Autismo: Intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, *28*(SUPPL. 1), 47–53. https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500007

Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, *21*(1), 65–74. https://doi.org/10.1590/s0102-71822009000100008

Esteves, A., Reis, A. C., & Teixeira, L. (2014). A Aprendizagem e o ensino cooperativos como práticas inclusivas na educação de alunos com perturbações do espectro do autismo: comparação entre escolas dos 2º e 3º ciclos com e sem Unidades de Ensino Estruturado para crianças com PEA Cooperative Learning. *Repositório Das Universidades Lusíada*, *5*(1), 245–265.

Gonçalves, A. S. R. (2012). *Alunos com perturbações do espetro de autismo: intervenção educativa*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de educação especial e domínio cognitivo e motor, Universidade Lusófona. http://hdl.handle.net/10437/3055

Lemos, E. L. de M. D., Salomão, N. M. R., & Agripino-Ramos, C. S. (2014). Inclusion of children with autism: A study of social interactions within the school context. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *20*(1), 117–130. https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100009

Matos, I. P. de C. T. de. (2014). *A perturbação dos alunos com perturbação do espectro do autismo nas actividades da escola regular*. http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/3317

Morais, B. N. F. D. (2017). *Opinião de professores e de alunos com perturbação do espetro do autismo sobre a participação em contextos escolares*. http://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/11564

Morais, T. L. de C. (2012). *Modelo Teacch - Intervenção Pedagógica Crianças Com Perturbações Do Espetro do Autismo.* Dissertação De Mestrado apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garret. https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/2673/1/_D.pdf

Pereira, A. (2010). *Crescer e aprender nas rotinas: estudo de caso de uma criança com perturbações do espectro do autismo*. Dissertação de mestrado em Educação Especial, especialização em Intervenção Precoce. http://hdl.handle.net/1822/13928

Schmidt, C., Regina de Paula Nunes, D., Mara Pereira, D., Fátima de Oliveira, V., Henrique Nuernberg, A., & Kubaski, C. (2016). Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, *18*(1), 222–235. http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235.Sistemadeavaliação:àscegasporpares

Ribeiro, N. M. F. (2012). *Viver com o Autismo: Necessidades Dos Pais De Crianças Com Perturbação Do Espetro Do Autismo*. http://hdl.handle.net/10216/66324

Sampaio, C. M. T. de, & Oliveira, G. F. de. (2017). O Desafio da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. *Id on Line Multidisciplinary and Psycology Journal*, *11*(36), 343–362. DOI: https://doi.org/10.14295/idonline.v11i36.796

Sanini, C., Sifuentes, M., & Bosa, C. A. B. (2013). Competência Social e Autismo: O Papel do Contexto da Brincadeira com Pares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *29*(1), 99–105. https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722013000100012

Silva, C. B. da, Ferreira, A. F., & Portugal, G. (2019). Inclusão escolar de uma criança com transtorno do espectro do autismo na educação infantil - contributos do sistema de acompanhamento das crianças. *Indagatio Didactica*, *11*(4), 25–39. DOI: https://doi.org/10.34624/id.v11i4.10573

Souza, J. C., Fraga, L. L., Oliveira, M. R. de Buchara, M. dos S., Straliotto, N. C., Rosário, S. P. do, & Rezende, T. M. (2004). Atuação do psicólogo frente aos transtornos globais do desenvolvimento infantil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *24*(2), 24–31. https://doi.org/10.1590/s1414-98932004000200004

Tereno, S., & Matos, I. (2017). Contributos da teoria da vinculação para a prática clínica desenvolvimental. *Análise Psicológica*, *35*(4), 409–423. https://doi.org/10.14417/ap.1115

Vieira, M. de O. B. (2018). *A Atuação Precoce da Família na Linguagem Oral de uma Criança com Perturbação do Espectro do Autismo*. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Pós-Graduação – Especialização em Educação Especial. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2707/1/MARGARIDASemin%C3%A1rio%20V5%20FINAL.pdf

EVOLUÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DO BRINCAR NUMA CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS – ESTUDO DE CASO

Isabel Freitas Silva[a], Ana Catarina Baptista[a], Susana Rodrigues[a]
[a]Universidade do Algarve, Portugal

RESUMO

O presente artigo resulta de um trabalho de investigação, uma dissertação, que está a ser desenvolvida, no âmbito do Mestrado em Educação Especial, na Universidade do Algarve, cujo tema intitula-se por "Evolução das competências do brincar numa criança com Necessidades Educativas Específicas: Estudo de Caso". Esta investigação centra-se na importância do brincar livre no desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com necessidades educativas específicas, analisando a evolução das suas competências do brincar, através da sua interação com um ambiente lúdico, com materiais desafiantes e, maioritariamente, ao ar livre. Através do favorecimento do ambiente do brincar, pretende-se contribuir para o desenvolvimento global da criança e para a sua interação em contexto de uma educação inclusiva. Trata-se de um estudo observacional, de natureza longitudinal, que carateriza as competências do brincar da criança em três momentos diferentes, através da Escala Lúdica Pré-Escolar de Knox. Para além desta escala, foram também aplicados questionários aos restantes participantes, dando a conhecer a perspetiva do brincar e as competências e aprendizagens da criança do estudo em relação ao brincar e ao seu desenvolvimento, por parte dos profissionais de educação que o acompanham e do Encarregado de Educação

Considera-se que o ambiente e os materiais que foram dispostos à criança, na sua interação, exploração e estruturação contribuem para estimular e promover as competências do brincar da criança e, posteriormente, através da observação e análise dos resultados obtidos, avaliar a evolução dessas mesmas competências e do seu desenvolvimento global. Caraterizar o ambiente lúdico da criança, avaliando o seu efeito em diversas áreas do seu desenvolvimento global, nomeadamente, ao nível da integração sensorial e da interação e comunicação entre os pares são pontos fundamentais da investigação.

Palavras-chave: Brincar; Peças Soltas; Inclusão.

ABSTRACT

This article is the result of a research work, a dissertation, which is being developed, within the scope of the Master in Special Education, at the University of Algarve, whose theme is entitled "Evolution of the skills of playing in a child with Specific Educational Needs : Case study".This investigation focuses on the importance of free play in the development and learning of a child with specific educational needs, analyzing the evolution of his playing skills, through his interaction with a playful environment, with challenging materials and, mostly, outdoors . By favoring the playing environment, it is intended to contribute to the child's global development and to their interaction in the context of an inclusive education. This is an observational study, of a longitudinal nature, which characterizes the child's playing skills in three different moments, through the Knox Pre-School Play Scale. In addition to this scale, questionnaires were also applied to the remaining participants, giving the perspective of playing and the skills and learning of the child in the study in relation to playing and its development, by the education professionals who accompany it and the Supervisor of Education

It is considered that the environment and the materials that were made available to the child, in their interaction, exploration and structuring contribute to stimulate and promote the child's playing skills and, later, through the observation and analysis of the results obtained, evaluate the evolution of these competences and their overall development. Characterizing the playful environment of the child, evaluating its effect in several areas of its global development, namely, in terms of sensory integration and interaction and communication between peers are fundamental points of the investigation.

Keyword: Play; Loose Pieces; Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

O Brincar é uma atividade natural e essencial no desenvolvimento de qualquer criança. O brincar livre acontece quando uma criança brinca por sua iniciativa, sem a interferência do adulto. É através do brincar que a criança descobre o mundo, que aprende a interagir com ele e com os outros, que se torna mais autónoma, que desenvolve as suas emoções e os diferentes sentidos e que promove o seu desenvolvimento global, contribuindo igualmente para a aprendizagem. A emergência do brincar livre e ao ar livre, na vida das nossas crianças, tornou-se uma preocupação nos dias de hoje.

Neste sentido, esta investigação pretende realçar o valor do brincar e os seus benefícios do desenvolvimento humano, nomeadamente, nos primeiros anos de vida. Considerar o brincar como um direito da criança, é um fator essencial na investigação, assim como outras referências subtitulares neste estudo, como, abordar a educação de infância como uma etapa crucial na promoção do brincar, relacionar a brincadeira espontânea e brincadeira educativa como oportunidades de aprendizagem e aquisição de competências, na forma como o educador proporciona, adequa e prepara o ambiente e as oportunidades para a criança. Perceber como o brincar desenvolve competências na criança e como o contexto onde ela está inserida deve ser um tempo e um espaço de iguais oportunidades, incentivando a interação e a cooperação entre crianças, de modo a criar um contexto inclusivo é também um aspeto relevante. Por último, e com uma relevância absoluta na investigação deve ser considerada a valorização do brincar livre, ao ar livre, como um tempo e um espaço grandioso de envolvimento e exploração, onde as vivências e os materiais naturais ocupam um papel determinante. Os materiais não estruturados, mais conhecidos como peças soltas, valorizam em grande dimensão o brincar da criança, com a oportunidade imaginativa e criadora que lhe concede. A promoção do brincar e a integração sensorial destacam-se pela oportunidade do que cada brincadeira e exploração que a criança realiza, faz com que obtenha bases para um desenvolvimento mais complexo e maduro, onde esta responde adaptativamente às exigências do meio.

A Investigação em curso tem a Aprovação da Comissão de Ética da UAlg (CEUAlg Pn°29a)/2021) e a autorização dos participantes do estudo e da Instituição onde este decorre, através dos respetivos consentimentos informados.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 O direito a brincar

Os primeiros anos na vida do ser humano são muito importantes. Aos primeiros anos de vida corresponde um rápido crescimento, marcado por um período estruturante em termos da sua personalidade , em termos sociais, cognitivos e, também, afectivos, onde o brincar ocupa um importante papel. Segundo Gomes-Pedro (1997) brincar é um direito, o direito à vida, que tem a capacidade de transformar o imaginário em algo que já faz parte do mundo real. Promover o brincar é promover a imaginação e o seu valor intrínseco, onde a criança se empenha e se esforça, obtendo prazer e satisfação emocional.

Importa definir o que é o brincar, Neto e Lopes (2018) referem que “brincar é procurar o risco, buscar o imprevisível, viver o instante e procurar segurança.” (p.17). Brincar é um direito de qualquer criança, que está regulamento em lei, na Declaração dos Direitos da Criança, na Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959) onde menciona que “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito” (princípio VII) e também na Convenção sobre os Direitos da Criança. Brincar é um direito, um brincar diário e não um brincar só quando há tempo ou só ao fim de semana. Promover este direito é um dever dos pais, mas também, cabe a toda a comunidade, entidades públicas, locais, regionais e nacionais a promoção e criação de condições para o brincar livre das crianças, ao nível dos espaços públicos, parques, jardins, entre iniciativas e dinâmicas que se traduzam em momentos de promoção do brincar. As instituições e escolas que acolhem e acompanham as crianças, têm de garantir esse direito, criando estratégias e adequando espaços e materiais (Neto & Lopes, 2018).

2.2 A educação de infância e o brincar

Na educação de infância, referente à primeira infância, a creche e o pré-escolar, são hoje, espaços de educação, onde o brincar e as brincadeiras das crianças são utilizadas como um recurso escolar, pois com a motivação que a brincadeira estimula na criança, funciona como um meio de aprendizagem efetivo e atraente. A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica e assume um papel de extrema importância na promoção do brincar. O seu currículo abrange e articula áreas de aprendizagens essenciais, num clima democrático e flexível, no qual a criança tem um papel ativo e é chamada a participar. O reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu

desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como um sujeito agente do processo educativo, o que significa que a partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver as suas potencialidades. A educação pré-escolar também é um direito da criança, é uma etapa do seu processo educativo. A criança ao estar inserida nesta valência de educação está abrangida por um currículo do jardim de infância, da responsabilidade do educador, que valoriza o brincar e lúdico como forma de planeamento e apoio de no processo de aprendizagem (Silva et al., 2016).

De acordo com Pinto (2013) neste contexto de educação, o brincar assume o principal meio de comunicação e expressão da criança. Os espaços de educação de infância, creches, jardins de infância e até a própria escola devem valorizar a dimensão que o brincar envolve na vida da criança. Devem estimular a criança a novos desafios, num ambiente natural e espontâneo, onde a criança se possa expressar, observar e experimentar o espaço envolvente, num ambiente estimulante e intensificador das experiências das crianças.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) definem brincar como uma "atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se carateriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração" (p.105). O conceito de brincar está associado à palavra jogar, a uma atividade lúdica, a um jogo livre, da iniciativa da criança, na qual esta escolhe e orienta o decorrer da brincadeira (Silva et al., 2016).

Brincar e o jogo situam-se numa simbiose perfeita, pois brincar é um jogo de exploração, que está presente em todos os lugares e em todas as culturas de todas as crianças, assumindo uma linguagem universal (Neto & Lopes, 2018).

Segundo Carvalho et al. (2015) "A participação em atividades e a interação com pares, com adultos e com os materiais proporciona oportunidades para praticar capacidades já adquiridas, aperfeiçoar comportamentos emergentes e adquirir novas competências" (p.65).

2.3 Competências do brincar

A brincadeira na criança funciona como uma ferramenta que está interligada ao seu processo de aprendizagem. Ela contribui diretamente e indiretamente para o desenvolvimento da criança, pois de um modo surpreendente e espontâneo produz aprendizagem e integração no mundo envolvente da criança. "A brincadeira educativa é uma brincadeira pela qual as crianças aprendem" (Spodek & Saracho, 1998, p.215),

ela tem como objetivo a aprendizagem e ao mesmo tempo, a de satisfação e prazer, pois só assim, poderá ser considerada lúdica.

Mais do que uma atividade agradável, brincar é uma fonte de descobertas para a criança e assim brincar e aprendizagem estão intimamente ligadas. Segundo Ferland (2006, como citado por Silva & Sarmento, 2017) a criança quando brinca, brinca para brincar e não com o objetivo específico de aprender. Nesta dinâmica da brincadeira a criança desenvolve aptidões e atitudes que usará no seu dia a dia e ao longo da sua vida, através das competências que foi adquirindo ao desenvolver o "saber-fazer" e "saber-ser" durante o seu brincar ao longo da sua infância. Borja Solé (1980, como citado por Silva & Sarmento, 2017) referem que o brincar é uma aprendizagem para a vida adulta e não pode ser considerada uma forma de entretenimento.

2.4 Promoção do brincar e da integração sensorial

Até aos sete anos de idade, o cérebro da criança pode ser encarado como uma máquina de processamento sensorial. Se os processos sensório-motores são bem organizados nesse período de vida, a criança terá mais facilidade em aprender habilidades sociais e mentais nos períodos que se seguem. Dado a idade em questão importa salientar que as situações de brincadeira são fundamentais para que a integração sensorial aconteça e é aí, sobretudo, que se verificam respostas adaptativas, que são ações apropriadas como resposta a uma exigência do meio (Serrano, 2016). A partir da Integração Sensorial podemos entender o desenvolvimento da criança, a forma como responde adaptativa e adequadamente às solicitações e exigências do meio envolvente (Souza & Nunes, 2019) e do próprio corpo (Williamson & Anzalone, 1998).

É no brincar que a criança racionaliza a vida, ou seja, vai ganhando, de uma forma progressiva uma maior maturidade ao nível cognitivo, vai ganhando atitudes e comportamentos lúdicos, que se vão moldando e adaptando ao seu crescimento e evolução. As suas competências lúdicas vão progredindo à medida que vai tendo cada vez mais capacidade de recolher processar e executar a informação que retira através do brincar (Neto, 2020).

2.5 Brincar livre, ao ar livre

A exploração na natureza é um convite ao brincar. Os ambientes naturais dão às crianças a possibilidade de se conhecerem a elas próprias, de criar relações, explorar, conhecer, de experimentar, exercitar o corpo e a mente, ligados a um mundo mais real. (Malavasi, 2018). Desenvolve as competências da criança, a sua capacidade de

resiliência, um maior controlo sobre si mesma, pela oportunidade que tem do conhecimento de si própria, aprende a estar com os outros e a conhecer o mundo (Neto, 2020).

O espaço exterior, seja ele no recreio, no parque, na natureza é sempre um espaço diferente, pois permite que as crianças se expressem de múltiplas formas que não são possíveis em brincadeiras em espaços interiores. É no exterior e na natureza que a criança tem uma maior possibilidade de desenvolver todo o tipo de brincadeiras, exploratórias, construtivas, motoras, inventam e exploram jogos, brincam sozinhas, a pares e em grupos e, ainda resolvem problemas que lhes surgem. Em ambientes naturais as crianças conseguem ser mais expansivas, têm mais espaço, mais liberdade, onde têm maior oportunidade de brincarem com mais vitalidade e onde podem fazer mais barulho (Hohmann & Weikart, 1997).

O brincar na natureza "constitui a forma mais ancestral de sabedoria conquistada pela Humanidade" (Neto, 2020, p. 152), pois é através da sua interação, exploração e contato que se possibilita uma oportunidade valiosa de desenvolvimento na infância.

De acordo com Hanscom (2018) brincar ao ar livre apresenta três fatores-chave que fazem que esta seja diferente da brincadeira no interior: "o espaço exterior oferece uma experiência sensorial perfeitamente equilibrada, inspira a mente e é o ambiente ideal para avaliar riscos e aceitar desafios" (p.98). Brincar ao ar livre permite viver experiências únicas, ativas com o corpo e com a mente, permite uma aprendizagem muito mais eficaz e vantajosa, onde brincar e aprender "devem caminhar juntas no processo de ensino aprendizagem em contexto escolar" (Neto, 2020, p.159).

2.6 Peças soltas para brincar e materiais naturais

Brincar na natureza, ao ar livre, com materiais naturais e peças soltas, é proporcionar espaço e tempo para brincadeiras espontâneas, imprevisíveis, estimulantes onde se acentua o conhecimento de si própria e da própria natureza, onde se possibilitam espaços com um vasto valor lúdico e de qualidade (Neto, 2020). Estes materiais e objetos surgem como um recurso diferente no brincar livre da criança. São materiais que podem ser aplicados em diferentes contextos, ambientes e faixas etárias, a todas as crianças, incluindo crianças com necessidades educativas especificas. São variadíssimos os materiais que funcionam como peças soltas para brincar e que valorizam e enriquecem o ambiente e a envolvência do brincar: peças maiores, como pneus, caixas de papelão, tábuas de madeira, pedras, tijolos, mangueiras. E peças mais pequenas, como conchas, pinhas, cestos, lonas, tecidos, molas, etc. (Hanscom, 2018).

A exploração destes materiais envolve um brincar com objetos do mundo real, com

dimensões reais, o que faz com que o processo de brincadeira tenha uma envolvência significativa na colaboração, partilha, pensamento, resolução de problemas e tomada de decisões da criança, ocupando uma melhor experiência de jogo e uma forma privilegiada no brincar da criança.

As peças soltas para brincar, não são projetadas como sendo brinquedos, até por são objetos e materiais associados a outras funções, por exemplo, uma caixa de pão é projetada para ser uma caixa para guardar o pão, não tendo sido projetada para ser usada como um brinquedo (Casey & Robertson, 2017). Hanscom (2018) refere ainda, que as peças soltas para brincar criam ambientes mais ricos para as crianças brincarem, dando às crianças mais recursos para as brincadeiras das crianças, dando-lhes mais oportunidades, possibilidades ilimitadas de um brincar livre, lúdico e criativo. Os ambientes devem ser manipulados e adaptados, com materiais e objetos que se possam mover, transportar, subir, encaixar, criando assim, uma maior possibilidade de as crianças inventarem e serem criativas, estimulando igualmente o seu desenvolvimento motor, social, num ambiente mais natural e menos estruturado. Os materiais devem estar disponíveis e acessíveis à criança e devem ser revezados, para ir variando o tipo de peças.

Os espaços naturais são ricos em peças soltas e podem incluir de tudo um pouco: árvores, paus, ramos, troncos, pinhas, pedras, lama, areia, ervas, entre outros (Guimarães, 2020). São espaços amplos, ricos, mais silenciosos, onde as crianças podem experimentar, explorar, apender a autorregular-se (ex. se está frio, então tenho de ir buscar o casaco), a interagir e a descobrir (Arribas et al. 2018). "É a natureza que é a educadora" (…) ela é não apenas um ambiente a conhecer, um apoio, um meio pedagógico, mas também um meio de abordar a criança na sua essência (Moussy, 2018, p. 3), onde a criança encontra um verdadeiro espaço para imaginar e criar (Malavasi, 2018).

2.7 Brincar em contexto inclusivo

Segundo a Declaração de Salamanca a escola inclusiva tem como desafio "ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso (…)" (UNESCO,1994, p.6). Todas as crianças, independentemente das suas dificuldades e incapacidades, através de mudanças de atitudes e mentalidades, promovendo uma sociedade com mais equidade e onde as escolas devem definir objetivos, adaptar estruturas e encontrar estratégias, facilitando crianças e famílias no seu processo de educação.

Os espaços exteriores e os recreios são espaços com potenciais benefícios para todas as crianças, incluindo as crianças com NEE. Segundo Estévez (2020), as crianças ao participarem em atividades não estruturadas, obtêm e vão adquirindo progressivamente habilidades socias, emocionais, físicas e cognitivas. Refere também, que estas habilidades não são possíveis de acontecer em atividades estruturadas e orientadas pelo adultos e que os seus benefícios irão influenciar positivamente as tarefas escolares das crianças. Defende ainda que estes espaços devem ser recreios dinâmicos e divertidos, promovendo a inclusão e participação da criança com NEE, onde se podem adotar e planear diferentes formas para tornar esses recreios espaços inclusivos.

É necessário um atendimento educativo diferente para que crianças diferentes possam atingir metas semelhantes, e no caso de crianças com necessidades educativas especificas este atendimento deve corresponder a essa especificidade. A igualdade de oportunidades é possibilitada quando os métodos de ensino, os meios pedagógicos, os currículos, os recursos humanos e materiais e os espaços educativos são adequados (Correia, 2008).

3 METODOLOGIA

3.1 Questão de investigação e objetivos

Trata-se de um estudo de caso, realizado por meio de observação naturalista, tratando-se por isso de um estudo observacional, de natureza longitudinal, pois carateriza as competências do brincar de uma criança em três momentos diferentes.

Com este estudo, pretende-se dar resposta à seguinte questão de investigação: quais são as evoluções nas competências do brincar de uma criança com necessidades educativas específicas, através do brincar livre? Como objetivo geral, pretende-se analisar a evolução das competências do brincar de uma criança com Necessidades Educativas Específicas, através da criação de ambientes lúdicos, com materiais desafiantes, permitindo o brincar livre. Como objetivos específicos pretende-se:

Caraterizar as competências do brincar da criança com necessidades educativas específicas no espaço de brincar, antes da alteração do espaço do brincar, após período de confinamento e depois da alteração do espaço do brincar.

Conhecer a perspetiva do brincar e as competências da criança do estudo em relação ao brincar e ao seu desenvolvimento, por parte dos profissionais de educação que o acompanham, antes e depois da alteração do espaço do brincar.

Conhecer a perspetiva do brincar do encarregado de educação e a sua opinião em relação ao brincar do seu educando e às competências por ele adquiridas, antes e depois da alteração do espaço do brincar.
Promover o brincar livre, criando um espaço estimulante, que promova as competências do brincar da criança e contribuam igualmente para uma integração sensorial.
Analisar se os ambientes lúdicos criados contribuíram para a interação entre os pares e para uma inclusão educativa, através das notas de campo recolhidas das atividades exploradas.

3.2 Participantes

Criança de 3 anos e 11 meses (idade quando o estudo começou), do sexo masculino, com diagnóstico clínico de atraso global de desenvolvimento (Quadro no Espectro do Autismo em estudo), que frequenta uma Instituição Particular de Solidariedade Social, em Faro, no ano letivo 2020/2021. A criança frequenta uma sala de pré-escolar, com 20 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos.
São também participantes a Educadora titular, que é a autora da investigação, a Educadora da Educação Especial, inserida na Intervenção Precoce para a Infância, na ELI de Faro e o Encarregado de Educação da criança em estudo.

3.3 Instrumentos e recolha de dados

Como instrumentos de recolha de dados, serão utilizadas observações dos comportamentos do brincar da criança (notas de campo), questionários à educadora titular de sala e à educadora do ensino especial, questionário ao encarregado de educação da criança e ainda a Escala Lúdica Pré-Escolar de Knox – revisada para a população brasileira (Sposito,2018).
A Escala lúdica Pré-Escolar de Knox – revisada para a população brasileira (ELPKr) é uma escala que fornece uma descrição evolutiva do comportamento tipo de crianças em idade pré-escolar. Essa descrição engloba períodos semestrais, dos 0 aos 3 anos de idade e anuais até aos 6 anos de idade, em quatro domínios: espacial, material, faz de conta / jogo simbólico e participação. Esta escala pode ser aplicada de forma rápida e condizente com as necessidades dos profissionais que trabalham com criança e que é um instrumento adequado a crianças com e sem patologias. A escala deve ser aplicada à população alvo após um tempo de observação do brincar livre, brincadeiras especificas propostas às crianças. Abrange todas as áreas de desenvolvimento e não

existe necessidade de usar equipamentos especializados, apenas através de comportamentos naturalmente observados (Sposito, 2018).

Serão feitas observações do brincar da criança com os materiais antes e depois da disponibilização dos mesmos. Algumas das observações serão filmadas e fotografadas, de modo a apoiar o preenchimento da Escala Lúdica Pré-Escolar de Knox - revisada.

A recolha de dados segue uma ordem cronológica, apresentada na figura seguinte, onde se assinala (círculo verde) a fase onde a investigação se encontra.

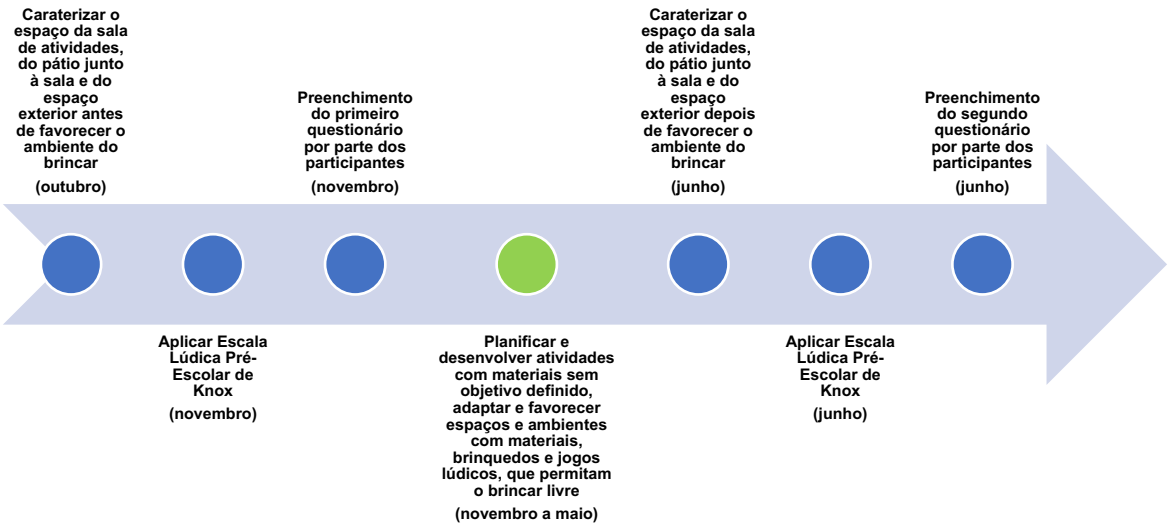


Figura 1 – Procedimentos de recolha de dados

3.4 Análise dos dados

Os dados serão analisados de modo quantitativa e a qualitativa. Estas duas abordagens, com caraterísticas diferentes, ocupam neste estudo funções diferentes, mas que se complementam, contribuindo para uma melhor compreensão e resposta à questão da pesquisa. Segundo Minayo (1994 como citado em Silva, 2010), refere que “as duas metodologias não são incompatíveis e podem integrar um mesmo projeto (…) e as abordagens qualitativas e quantitativas não se opõem, elas se complementam como teorias e métodos de análise e interpretação”. (p.7)

Os dados obtidos através da aplicação dos questionários à educadora titular do grupo e à educadora de educação especial que acompanha a criança em estudo serão analisados através de uma bordagem qualitativa. A metodologia qualitativa permite compreender de uma forma global as situações, as experiências e os significados das ações e das perceções dos sujeitos através da sua dilucidação e descrição. É através desta investigação que a teoria surge, a partir da recolha, análise, descrição e

interpretação dos dados. Este tipo de abordagem refere-se a hábitos, opiniões, representações e atitudes, é um processo que passa pelo que se observa e aprofunda de modo a estabelecer inferências e atribuir significados ao comportamento daquilo que foi observado (Silva, 2010).

Os dados obtidos a partir da aplicação da Escala Lúdica Pré-Escolar de Knox – revisada, em três momentos diferentes, antes da disponibilização dos materiais (outubro), depois do regresso do confinamento (março) e no final da investigação, após a disponibilização de todos os materiais (início junho) serão analisadas de forma quantitativa. A metodologia quantitativa está relacionada com o que é observável, objetivo e mensurável, onde o investigador ocupa um papel neutro, onde vai controlando o estudo e analisa os seus dados através de métodos matemáticos, que se adequam ao tema específico do estudo (Silva, 2010).

Devido ao período de confinamento imposto por causa da pandemia, derivada à doença Covid19 e, como forma de perceber quais as potenciais implicações do confinamento no desenvolvimento das competências do brincar da criança em estudo, aplicou-se a Escala Lúdica Pré-Escolar de Knox - revisada após o regresso presencial às atividades letivas, em março.

4 RESULTADOS

Esta investigação está a decorrer, iniciou-se em outubro de 2020 e após um período de observação, sensivelmente de um mês, aplicou-se a escala à criança em estudo. Já foram aplicados os questionários aos profissionais de educação e ao encarregado de educação da criança em estudo, mas ainda não foram alvo de análise. Os espaços interior e exterior da instituição que a criança frequenta, têm vindo a ser modificados e mensalmente são organizadas atividades e propostas, de modo a que a criança participe de uma forma livre e espontânea.

Todas as atividades e alterações dos espaços têm contribuído para o enriquecimento dos mesmos.

Os resultados do primeiro momento da avaliação da criança, através do preenchimento da Escala, realizado em novembro, onde se destacou um período de observação, mostraram que no domínio espacial, nas ações de coordenação motora grossa a criança encontra-se no intervalo 24 a 30 meses e no interesse no intervalo de 30 a 36 meses. No domínio material, na ação de manipulação, a criança encontra-se entre os 30 e os 36 meses; na construção, entre os 36-48 meses; no objetivo, entre os 30 e os 36 meses e na atenção entre os 24 e os 30 meses. No domínio do faz-de-conta, na ação de

imitação a criança encontra-se entre o intervalo de 12-18 meses e na dramatização entre os 18 a 24 meses. No domínio da participação, no tipo, a criança encontra-se entre os 6 a 12 meses; na cooperação, entre os 12 e os 18 meses; no humor, entre os 6 a 12 meses e na linguagem entre os 6 e os 12 meses (Gráfico 1).

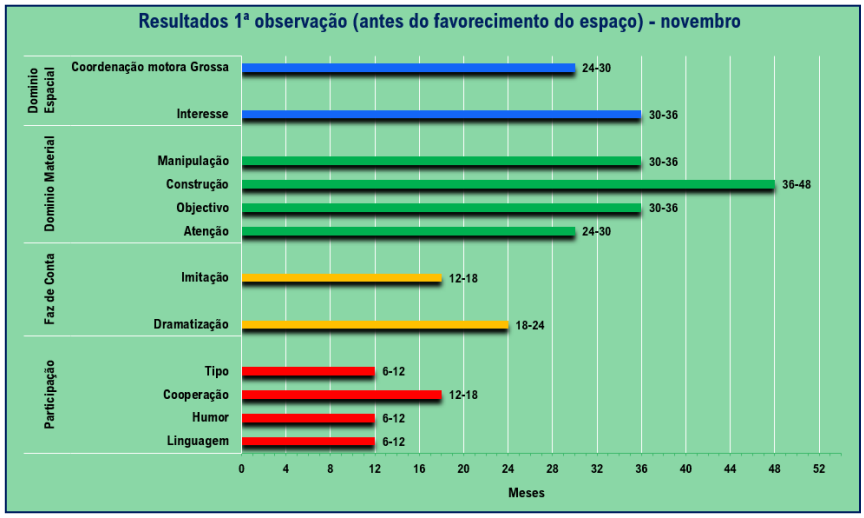


Gráfico 1 – Resultados da 1ª aplicação da Escala Pré-Escolar de Knox – revisada

Após o período de confinamento, que teve a duração aproximada de dois meses, aplicou-se novamente a Escala lúdica Pré-Escolar de Knox – revisada, tendo-se verificado evolução no domínio do faz-de-conta, na ação de imitação como uma evolução para o intervalo de 18-24 meses e com uma aproximação ao intervalo de 12-18 meses, no domínio da participação, relativamente à linguagem (Gráfico 2).

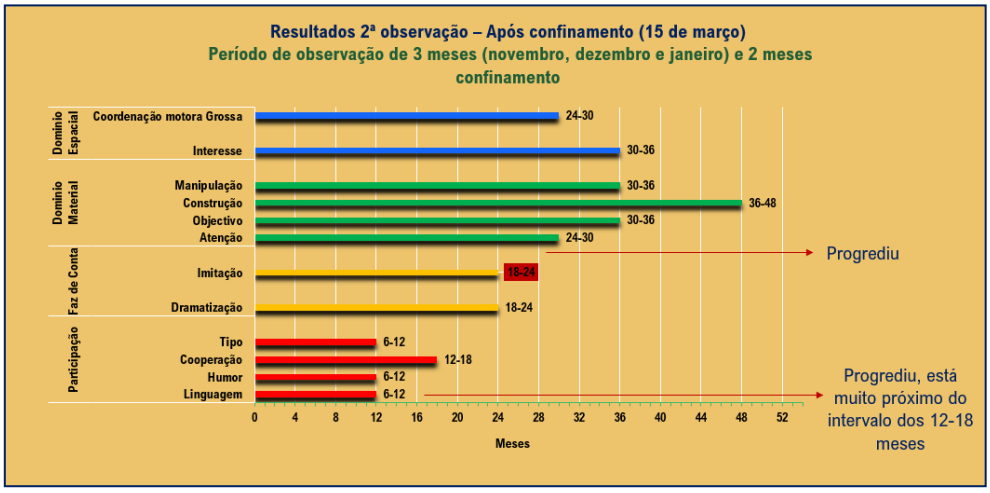


Gráfico 2 – Resultados da 2ª aplicação da Escala Pré-Escolar de Knox – revisada

5 DISCUSSÃO

Os resultados obtidos através da análise de dados da escala aplicada à criança em estudo (1ªobservação), revelam que o domínio mais afetado é o da participação, obtendo um valor de intervalo de faixa etária bastante baixo, em todas as ações (tipo, cooperação, humor e linguagem) e o que obtém valores maiores, aproximando-se da idade real da criança é o domínio material, onde a construção, que está relacionada com a combinação de objetos e a confeção de produtos, atinge o valor mais alto.

A criança em estudo tem um diagnóstico clínico de atraso global do desenvolvimento, com suspeita de quadro no Espectro do Autismo e, de acordo com Lima (2012), a Perturbação do Espetro do Autismo (PEA) é uma perturbação global do desenvolvimento, que é caraterizada por um défice grave e global em três áreas do desenvolvimento: interação social; comunicação e comportamento. As suas caraterísticas essenciais mostram um desenvolvimento irregular e deficitário na comunicação, no interesse, na interação social e no desempenho de atividades. Áreas que segundo os resultados até agora obtidos revelam um comprometimento maior.

Outros estudos reforçam que é através da brincadeira que as crianças iniciam a sua interação com os objetos, com as pessoas e com o mundo envolvente. Apesar que muitas crianças autistas apresentarem brincadeiras pouco simbólicas, pois o que mais lhes interessa é manusear e alinhar os objetos (Cruz et al., 2010), a criança em estudo revela que já iniciou a brincadeira simbólica, ainda que redutora e muitas vezes, por imitação, mas com caráter simbólico.

Estudos realizados recentemente sobre o impacto do confinamento na vida de crianças com PEA revelam que estas crianças necessitam e procuram a previsibilidade no seu dia a dia, na sua rotina e que alterações significativas podem ser relevantes. Para que exista o menor impacto possível, as famílias devem garantir uma rotina o mais próxima possível daquela que a criança estava habituada, com a ajuda e orientação especializada dos profissionais que a acompanham, dentro das possibilidades e entendimentos, tendo em conta as condições que o confinamento impôs (Barbosa et al., 2020).

Após o período de confinamento, aplicou-se a escala novamente e verificou-se que a criança progrediu em dois domínios distintos, não se verificando retrocessos ao nível das suas competências e desenvolvimento. A fase do confinamento pareceu não demonstrar efeitos negativos nas competências da criança nos diversos domínios avaliados, talvez pela preocupação constante da família em estabelecer uma rotina diária consistente e organizada que desse à criança a maior estabilidade possível,

sempre com o apoio e atenção dos profissionais de educação e saúde que a acompanham e também, provavelmente, por a família estar mais desperta para a importância dos aspetos do brincar livre.

A proposta de intervenção de alteração e enriquecimento dos espaços do pré-escolar que a criança frequenta e, tendo em consideração os últimos resultados obtidos, pode-se realçar que os objetos e as dinâmicas praticadas têm tido uma influência positiva no desenvolvimento da criança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os materiais que vão sendo disponibilizados às crianças, peças soltas para brincar, têm-se revelado materiais de grande interesse nas brincadeiras das crianças, representando e estimulando um brincar lúdico, livre e espontâneo. Mediante os segundos resultados obtidos pode-se constatar que o desenvolvimento da investigação tem contribuído para o estímulo e evolução das competências da criança em estudo.

Apesar da criança ter estado ausente das atividades letivas presenciais, durante a fase de confinamento que durou sete semanas, houve um constante acompanhamento por parte da equipa pedagógica que a acompanha, apoiando a família e promovendo atividades e dinâmicas com um fio condutor ao projeto que estava a decorrer.

No final do estudo espera-se que o ambiente criado com estes materiais seja desafiante e promotor do brincar livre de todas as crianças e do desenvolvimento da criança em estudo. Espera-se que ao nível do domínio espacial e material se aproxime do intervalo da sua idade real e que consiga evoluir na sua participação, com comportamentos significativos ao nível da cooperação e linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arribas, M., Echeverria, M., Cavada, L., Garcia, N., Gené, T., Hansen, J., Pujalte, L., & Vargas, O. (2018). Viver no exterior. *Infância na Europa Hoje, Cadernos de Educação de Infância*, (2), 4-6. APEI Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Barbosa, A., Figueiredo, A., Viegas, M., & Batista, R. (2020). Os impactos da pandemia COVID-19 na vida das pessoas com transtorno do espectro autista. *Revista da Seção Judiciária do Rio De Janeiro, 24*(48), 91-105. https://doi.org/10.30749/2177-8337.v24n48p91-105.

Carvalho, M., Silva, F., & Nunes, C. (2015). *Situações de jogo / brincadeira: Promoção de interações desenvolvimentalmente estimulantes entre pais e crianças em*

idades de creche.[Paper presentation]. Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa. CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. (pp. 63-76). ISBN: 978-989-95733-5-2 https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4434/1/atas%202EME_vf.pdf

Casey, T., & Robertson, J. (2017). *Resources for playing – providing loose parts to support children´s play A toolkit.* Play Wales. ISBN: 978-0-9932410-4-8 https://www.playaustralia.org.au/sites/default/files/LibraryDownloads/loose-parts-toolkit.pdf

Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais.* Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto Editora.

Cruz, C., Pereira, C., Ferreira, C., Santos, H., & Ribeiro, M. (2010). Criança Autista: Pais e Professores – Uma Parceria de Sucesso no Desenvolvimento de Competências. *Millenium*, (39), 89-107. https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8234

Estévez, M. (2020). Recreos inclusivos. In C. Luísa & M. Borges, (Orgs), *Construindo a Educação Inclusiva: Teoria e Prática* (1ª ed.) (pp.67-83). Papa-Letras.

Guimarães, A. (2020). A sala é lá fora. *Cadernos de Educação de Infância*, (121), 21-27. APEI Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Gomes-Pedro, J. (1997). Brincar- Do Desenvolvimento ao Direito. *Ata Pediátrica Portuguesa, 28* (2), 87-91. https://doi.org/10.25754/pjp.1997.5670

Hanscom, A. (2018). *Descalços e Felizes*. Livros Horizonte.

Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, C. (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo/ Manual Prático de Intervenção*. Editora Lidel.

Malavasi, L. (2018). As crianças como protagonistas do seu processo formativo: construir uma escola a partir da natureza e de aprendizagens no interior e exterior. *Infância na Europa Hoje, Cadernos de Educação de Infância*, (2), 7-10. APEI Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Moussy, B. (2018). Jean-Jaques Rousseau e o seu papel inspirador na relação entre a Natureza e a educação. *Infância na Europa Hoje, Cadernos de Educação de Infância*, (2), 2-3. APEI Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo lado*. Câmara Municipal de Cascais, Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

Pinto, A. (2013). *Descobrindo o lugar e potencialidades do brincar no jardim-de-infância* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. http://hdl.handle.net/10773/12858

Serrano, P. (2016). *Integração Sensorial - No Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança*. PAPA-LETRAS.

Silva, G. (2010). O Método Científico na Psicologia: Abordagem Qualitativa e Quantitativa. *O Portal dos Psicólogos.* https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0539.pdf

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).

Silva, M., & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério…. In T. Sarmento, F. Ferreira & R, Madeira. *Brincar e Aprender na Infância* (1ª ed.) (pp.39-56). Porto Editora.

Souza, R., & Nunes, D. (2019). Transtornos do processamento sensorial no autismo: algumas considerações. *Revista Educação Especial, 32, e 22,* 1-17. https://doi.org/10.5902/1984686X30374

Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando Crianças dos três aos oito anos*. Artemed.

Sposito, A. M. P. (2018). Confiabilidade e validação de conteúdo da Escala Lúdica Pré-Escolar de Knox - revisada para a população brasileira [Tese de Doutorado, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo]. https://doi.org/10.11606/T.22.2019.tde-27032019-153642

Williamson, G., & Anzalone, M. (1998). A Integração Sensorial: Um Elemento-Chave para a Avaliação e Tratamento de Crianças com Dificuldades Graves de Relacionamento e Comunicação. *Ata Pediátrica Portuguesa*, 29 (2), 205-208. https://doi.org/10.25754/pjp.1998.5578

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento de acção na área das necessidades educativas especiais. *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade.*

UNICEF. (1959). *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. (Artigo 31.º). http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm

AS INTERVENÇÕES ASSISTIDAS POR ANIMAIS E O SÍNDROME DE RETT – ESTUDO DE CASO

Bruna Nunes[ab], Cláudia Luísa[a], Daiana Ferreira[b]

[a]Universidade do Algarve, Portugal

[b]Associação Kokua – cães de ajuda social, Portugal

RESUMO

A presente investigação procurou, por meio de um estudo de caso de cariz exploratório, analisar e verificar os efeitos da terapia assistida com animais, no plano de tratamento de uma jovem com Síndrome de Rett, em sessões de fisioterapia. Com este estudo, pretendeu-se salientar as vantagens existentes, através de uma metodologia de caracter misto, onde foram aplicados inquéritos por questionário, registo de valores fisiológicos, entrevistas semiestruturadas e feita observação direta. A triangulação de todos estes procedimentos permitiu obter no final da investigação um retrato fidedigno da realidade. Concluiu-se as vantagens que o animal possibilitou à usuária, no decorrer das sessões de fisioterapia, sendo descrito e apoiado pelos dados fisiológicos uma melhoria nos níveis de oxigenação, na diminuição dos comportamentos estereotipados e da tensão muscular promovendo o relaxamento e aumento da predisposição para a execução dos exercícios motores, orientados pelo fisioterapeuta, tornando as sessões de tratamento mais produtivas.

Palavras-chave: Intervenções assistidas por animais; Cão de terapia; Fisioterapia; Síndrome de Rett

ABSTRACT

The present investigation sought, by means of an exploratory case study, to analyse and verify the effects of animal assisted therapy, in the treatment plan of a young woman with Rett Syndrome, in physiotherapy sessions. With this study, it was intended to highlight the existing advantages, through a mixed methodology, where questionnaire surveys, recording of physiological values, semi-structured interviews and direct observation were applied. The triangulation of all these procedures made it possible to obtain at the end of the investigation a reliable picture of reality. It was concluded the advantages that the animal allowed to the user, during the physiotherapy sessions, being described and supported by physiological data an increase on oxygenation levels, a decrease of the stereotyped behaviours and the muscular tension, promoting the relaxation and increased predisposition for the execution of the motor exercises, guided by the physiotherapist, making more productive the treatment sessions.

Keywords: Animal-assisted interventions; Therapy dog; Physiotherapy; Rett syndrome

1 INTRODUÇÃO

O Síndrome de Rett é uma doença progressiva, de origem genética, que afeta essencialmente raparigas e se caracteriza por um desenvolvimento normativo durante o primeiro ano de vida, seguido de uma regressão que origina graves deficiências. É provocada pela mutação patogénica de um gene (MECP2), com consequências severas para o desenvolvimento motor e cognitivo (*National Organization for Rare Disorders*, 2017; *Internacional Rett Syndrome Association*, 2017). Em virtude da descrição do Síndrome, esta é uma patologia que causa deterioração da função neurológica do

indivíduo e que compromete o seu desempenho motor, originando uma regressão no seu desenvolvimento e provocando deficiências múltiplas (Mercadante, et al. 2006; Braga & Avila, 2004).

De acordo com a *Internacional Rett Syndrome Association* (2017), uma vez detetadas as comorbilidades do Síndrome, deve estabelecer-se um plano terapêutico que proporcione à pessoa experiências que não podem ser adquiridas por si devido às suas dificuldades motoras. A fisioterapia destaca-se, deste modo, como técnica de intervenção indispensável para o tratamento e manutenção da saúde e bem-estar de utentes com Síndrome de Rett. Porém, combinada com outras terapias que estimulam as funções sensoriais, cognitivas e motoras torna-se muito mais enriquecedora. Neste sentido, surgem as Intervenções Assistidas por Animais (IAA) como técnica complementar às respostas terapêuticas tradicionais (Lotan, M., 2007).

As IAA são intervenções orientadas por objetivos que procuram promover o bem-estar físico, social, emocional e/ou cognitivo dos envolvidos. Neste tipo de intervenção, as equipas são compostas por um profissional habilitado e um animal especialmente treinado (tendo por base uma relação de vínculo e confiança), que visam atingir objetivos pré-estabelecidos, por meio dos benefícios da interação homem-animal. Dividem-se em atividades assistidas por animais, educação assistida por animais e terapia assistida por animais (TAA) (AAII, 2020; IAHAIO, 2018).

A TAA corresponde a uma intervenção na qual um animal é parte integrante do plano de tratamento terapêutico. As principais características da TAA são o delineamento das sessões por um profissional de saúde e/ou equipa multidisciplinar, com objetivos muito específicos no âmbito da(s) sua(s) especialidade(s), destinando-se a promover uma melhoria no funcionamento e/ou bem-estar do(s) utente(s), cujos progressos são monitorizados e avaliados (AAII, 2020; IAHAIO, 2018; Pet Partners, 2017). No contexto terapêutico, a participação do animal reforça a confiança e minimiza os medos e inseguranças do utente, o que facilita a interação entre este e o terapeuta (Mascarenhas, 2010). Bernardo (2016) faz referência a alguns benefícios deste tipo de intervenção, através de vários estudos efetuados, onde salienta que a interação com os animais produz uma alteração bioquímica no organismo onde se destaca “a ação da oxitocina como calmante, ansiolítica e com ação no aumento do limiar da dor (…) e com um efeito anti-inflamatório” (p. 18). A atuação do cão de terapia nas sessões pode facilitar os procedimentos, afetar o desempenho e motivação dos utentes e acelerar o alcance dos objetivos (Luísa, C. & Ferreira, D., 2020).

Este trabalho propõe entender a forma como a TAA contribui para o processo de reabilitação física de uma jovem com Síndrome de Rett. Para tal, procura-se

compreender se o cão influencia a predisposição e ativação da jovem no momento pré-sessão, analisar como o cão de terapia influencia a produtividade da sessão, se atua como um facilitador na aplicação das técnicas de fisioterapia e no alcance dos objetivos e perceber se o cão de terapia tem impacto no relaxamento pós-sessão da jovem.

2 METODOLOGIA

2.1 Participantes

Tratando-se de um estudo de caso, a investigação centrou-se na jovem com Síndrome de Rett de 25 anos. Atendendo às suas características (pessoa não verbal), e com o intuito de complementar a informação, participaram também na investigação a cuidadora e os técnicos (fisioterapeuta e especialista em IAA).

2.2 Instrumentos

Foram definidos os procedimentos e construídos os instrumentos para a recolha de dados no processo de investigação, nomeadamente, a ficha de registo que continha as grelhas de dados fisiológicos (pressão arterial, batimento cardíaco, nível de oxigenação) e o inquérito descritivo da sessão. Também foram elaborados o protocolo de aplicabilidade das técnicas de recolha de dados e os guiões das entrevistas. Todos os instrumentos foram revistos pelos respetivos técnicos e pela orientadora de mestrado, no sentido de melhorar a sua aplicabilidade.

2.3 Procedimento

A presente investigação foi desenvolvida no âmbito da dissertação de mestrado de Educação Especial - domínios cognitivo e motor. O período de aplicabilidade dos instrumentos foi definido em três fases, uma inicial em que as sessões de fisioterapia foram realizadas sem cão, para obter resultados de uma amostra de referência sem a TAA. Numa segunda fase, foram realizadas sessões intercaladas com e sem cão, no sentido de observar a variabilidade dos resultados e numa fase final foram apenas realizadas sessões com a TAA. Foi possível avaliar um total de 28 sessões (15 sem TAA e 13 com TAA) entre janeiro e julho de 2018, com o registo de 3 diários de campo. Após a realização de cada sessão, foi preenchido pelo fisioterapeuta e cuidadora o inquérito da ficha de registo. As entrevistas semiestruturadas foram agendadas e realizadas com todos os intervenientes do programa de relaxamento. Antes do início da investigação, foi apresentado e assinado o consentimento informado a todos os

intervenientes no estudo. O cronograma da investigação esteve sujeito à situação de predisposição, saúde e bem-estar da jovem com Síndrome de Rett.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

3.1 Compreender se o cão influencia a predisposição e ativação da jovem no momento pré-sessão e durante a sessão

Considerando os valores fisiológicos recolhidos durante o processo investigativo, referentes ao momento pré-sessão de fisioterapia, obtém-se informação no que concerne ao nível de ativação da jovem sem ou com o acompanhamento da TAA. Os valores médios comparativos do momento pré-sessão são apresentados na tabela 1.

Tabela 1. Valores médios dos dados fisiológicos, pré-sessão

Dados fisiológicos	**Sem TAA**		**Com TAA**	
Pressão arterial (mmHg)	*Máximo*	*Mínimo*	*Máximo*	*Mínimo*
	106,67	62,40	110,23	63,69
Oxigenação (%)	93,93		97,08	
Batimento Cardíaco (bpm)	78,07		84,85	

Os dados dos inquéritos preenchidos pelo fisioterapeuta e cuidadora apresentam-se na tabela 2 através da percentagem de resposta à pergunta “Avalie a predisposição da M (jovem com Síndrome de Rett) para o início da sessão de fisioterapia” da folha de registo.

Tabela 2. Avaliação da predisposição da M

Tipo de sessão	**Sem TAA**				**Com TAA**			
Inqueridos	*Resposta (%)*							
	Baixo	*Médio*	*Elevado*	*S/R*	*Baixo*	*Médio*	*Elevado*	*S/R*
Fisioterapeuta	40	46,66	6,67	6,67	38,46	61,54	0	0
Cuidadora	33,33	40	6,67	20	30,77	61,54	7,69	0
Global (*F e C*)	36,67	43,33	6,67	13,33	34,62	61,54	3,84	0

Das entrevistas retiram-se dois excertos descritivo do fisioterapeuta relativamente à introdução da Sueca, cadela de terapia, na sessão:

> “eu não consigo encontrar as palavras específicas para te dizer. Por exemplo, emocionalmente quando entra a Sueca a M pára totalmente porque só se foca no cão”.

> “A M pode estar com uma estereotipia muito acentuada, e eu tiro a M daqui (i.e., cadeira de rodas) e vou deitá-la no colchão para trabalhar, a D (i.e., especialista

em IAA) chama a Sueca a gente deita a Sueca ao lado e passado segundos ou minutos a M pára completamente, acalma e vês que relaxa completamente".

A tabela 3 organiza os dados recolhidos no que concerne à caracterização do bem-estar da M através da sua expressão facial (número de sorrisos esboçados: 0 – baixa, 1-3 – média, até 6 – alta).

Tabela 3. Percentagem de resposta na caracterização do bem-estar

Tipo de sessão	**Sem TAA**				**Com TAA**			
Inquerido	*Resposta (%)*							
	Baixa	*Média*	*Alta*	*S/R*	*Baixa*	*Média*	*Alta*	*S/R*
Fisioterapeuta	53,33	26,67	0	20	30,77	53,85	7,69	7,69
Cuidadora	53,33	20	0	26,67	38,46	46,16	7,69	7,69
Global (*F e C*)	53,33	23,34	0	23,34	34,62	50,00	7,69	7,69

Atendendo aos resultados apresentados, é possível verificar a diferença dos valores médios dos dados fisiológicos no momento pré-sessão, onde o nível de oxigenação varia de 93,93% para 97,08% quando as sessões são acompanhadas pela cadela de terapia. O batimento cardíaco também tem uma variação positiva, passando de 78,07 bpm para 84,85 bpm nas sessões de fisioterapia assistida por animais. Embora a informação da valorização por parte dos intervenientes da predisposição da M no momento pré-sessão seja pouco diferenciadora, o aumento do nível de oxigenação e batimento cardíaco são consistentes com processos de atenção e atenção sustentada (Siennicka, A. et al., 2019; Gomez, P., Stahel, W. e Danuser, B., 2004). Também importa destacar a diferença observada nos níveis de oxigenação, atendendo ao indicado pela OMS que refere que se este for de 94% ou menos, o utente está hipóxico e precisa tratamento (WHO, 2011). Estes dados podem ser de elevada importância na intervenção com a população com Síndrome de Rett, atendendo ao facto da alta prevalência de distúrbios respiratórios como apneia, taquipneia, hiperventilação ou suster a respiração (Mackay, J. et al, 2017; O'Leary, H, et al, 2017).

As respostas comportamentais descritas, tanto nas entrevistas como na caracterização do bem-estar, são também indicadoras dos efeitos da inclusão da TAA no tratamento, onde se destaca a mudança emocional da M e o aumento de sorrisos esboçados (caracterizada como predominantemente baixa, 53,33%, nas sessões sem TAA e predominantemente média, 50%, nas sessões com TAA) e a referência da interrupção do comportamento estereotipado. Lotan (2007) também descreve os benefícios da inclusão de sessões de TAA no acompanhamento terapêutico de pessoas com Síndrome de Rett com benefícios na redução da estereotipia, aumento da motivação e cooperação e a possibilidade de realizar atividades mais desafiantes.

Ainda no seguimento dos benefícios reportados por Lotan, os resultados são consistentes com a hipótese de que a introdução da TAA nas sessões tem uma influência positiva na predisposição e ativação no momento prévio e durante o desenvolvimento das sessões de fisioterapia.

3.2 Analisar a forma como o cão de terapia influencia a produtividade da sessão, se atua como um facilitador na aplicação das técnicas de fisioterapia e alcance dos objetivos

Considerando os dados recolhidos através do inquérito da ficha de registo, na tabela 4 é possível analisar as respostas a três perguntas diretamente relacionadas com a funcionalidade e impacto da introdução da cadela durante as sessões de fisioterapia.

Tabela 4. Percentagem de respostas às perguntas referentes ao desenvolvimento da sessão (fisioterapeuta)

Tipo de sessão	**Sem TAA**				**Com TAA**			
Perguntas	*Resposta (%)*							
Avalie a facilidade da aplicação das técnicas durante as sessões de fisioterapia.	*Baixo*	*Médio*	*Ele.*	*S/R*	*Baixo*	*Médio*	*Ele.*	*S/R*
	13,33	53,34	13,33	20	0	61,54	30,77	7,69
Os objetivos da sessão foram alcançados?	*Resposta (%)*							
	Sim	*Não*	*S/R*		*Sim*	*Não*	*S/R*	
	80	6,67	13,33		92,31	0	7,69	
Considera que a cadela foi um instrumento facilitador do relaxamento na sessão?	S/R				92,31	0	7,69	

Através das entrevistas é possível ainda incluir um aporte qualitativo explicativo do que ocorre durante o desenvolvimento das sessões, indicando o fisioterapeuta:

> "É como teres que fazer o exercício que a M faz, ela tem o braço que não estica… Imagina que te esticam o braço mais do que tu podes porque tentam, mas ela deixa fazer isso muito melhor e não fica tensa quando está a Sueca".
>
> "Enquanto se eu aplicar um saco quente, vai estar ali 10 minutos, o calor vai fazer o efeito e eu a seguir vou trabalhar no braço direito e depois vai passar para o esquerdo. Acaba por ser muito mais fácil fazeres um tratamento sem paragens e continuo com o cão do que com outros meios, sem dúvida."

O seguinte excerto do registo de observação direta acresce detalhes minuciosos de acontecimentos durante a sessão:

> "No início da sessão a M demonstrou alguns sinais de dor (…). Porém, apesar desta condição, é de salientar que a M esteve muito mais recetiva à realização dos exercícios… Apesar de se poder considerar que foi uma sessão mais intensa com picos de dor, foi possível verificar também um maior nível de relaxamento, uma vez que no final da sessão a jovem conseguiu adormecer de barriga para baixo com a Sueca deitada ao seu lado".

Perante a pergunta "Considera que a Sueca ajudou a M a relaxar durante a sessão?", presente no inquérito da ficha de registo, a cuidadora responde positivamente em todas as sessões. Nas suas palavras: *"Temos a maior resposta em fisioterapia quando ela consegue estar relaxada e estar distraída..."* e, ainda, *"Mas com a Sueca ela consegue subir um degrau ou dois".* Quando questionada sobre a forma como a introdução da TAA afeta a produtividade das sessões de fisioterapia, a cuidadora ainda acresce:

> "De que forma, imensas...porque dá gosto o dia em que a Sueca está aqui, porque sei que a M vai sair trabalhada em seu benefício, puxada para melhorar o seu estado físico e ao mesmo tempo cansada por ter feito o exercício bem."

A tabela 5 reflete o registo dos valores médios dos dados fisiológicos, no momento pós-sessão.

Tabela 5. Valores médios dos dados fisiológicos, pós-sessão

Dados fisiológicos	**Sem TAA**		**Com TAA**	
Pressão arterial (mmHg)	*Mínimo*	*Máximo*	*Mínimo*	*Máximo*
	111,73	71,88	122,69	78,38
Oxigenação (%)	94,42		97,77	
Batimento Cardíaco (bpm)	86,00		88,85	

A análise das respostas pelo fisioterapeuta aos inquéritos de caracterização das sessões permitem destacar a mudança na facilidade da aplicação das técnicas, onde aumenta a percentagem de sessões onde o nível é medio (de 53,34% para 61,54%) e elevado (de 13,33% para 30,77%) e reduz o nível baixo (de 13,33% para 0%). No alcance dos objetivos da sessão, os resultados permitem analisar que apenas em 1 sessão não foram alcançados os objetivos e ocorreu na ausência da TAA. No que diz respeito à consideração da cadela de terapia como facilitador no relaxamento, o fisioterapeuta concorda em todas as folhas de sessão registadas, assim como a

cuidadora. Durante as entrevistas, narra-se a descrição de como a introdução da cadela de terapia facilita a aplicação das técnicas de fisioterapia e aumenta a produtividade, promovendo o relaxamento rápido e reduzindo a tensão, aumentando a tolerância da M, o limiar de dor e possibilidade de extensão dos membros, resultando no máximo aproveitamento das sessões. A investigação conduzida por Rodrigo-Claverol e colaboradores (2019) concluiu que a inclusão de sessões de TAA pode facilitar o desempenho em sessão, reduzir a perceção subjetiva e frequência da dor, com especial relevância para indivíduos que experienciam níveis altos de dor.

No final da sessão, os níveis de oxigenação também mostram diferença nas sessões sem TAA (94,42%) em relação às sessões de TAA (97,77%). A melhoria do ritmo respiratório contribui para o aumento do estado de relaxamento, reduz o estresse e melhora a perceção de energia positiva (Van Diest et al, 2014).

3.3. Perceber se o cão de terapia tem impacto no relaxamento pós-sessão da jovem

As informações que permitem realizar uma comparação dos dados fisiológicos no momento pré e pós sessão encontram-se presentes nas tabelas 1 e 5, anteriormente expostas. É possível verificar a diferença dos valores médios dos dados fisiológicos no momento pré-sessão e pós sessão, onde o nível de oxigenação varia de 93,93% para 97,08% e de 94,42% para 97,77% quando as sessões são acompanhadas pela cadela de terapia, consistente com os benefícios já assinalados na discussão do primeiro objetivo.

A valorização por parte dos intervenientes relativamente ao relaxamento da M encontra-se sintetizada na tabela 6.

Tabela 6. Percentagem de resposta na caracterização do relaxamento pós-sessão

Tipo de sessão	**Sem TAA**				**Com TAA**			
Inquerido	*Resposta (%)*							
	Baixa	*Média*	*Alta*	*S/R*	*Baixa*	*Média*	*Alta*	*S/R*
Fisioterapeuta	13,33	26,67	40	20	0	7,69	84,62	7,69
Cuidadora	6,66	20	40	33,33	0	30,77	61,54	7,69
Global (*F e C*)	9,99	23,34	40	26,67	0	19,23	73,08	7,69

Para a Psicóloga/ Especialista em IAA o seu grande objetivo no programa de relaxamento, utilizando a cadela de terapia como um facilitador na aplicabilidade das técnicas de tratamento é:

> "Portanto, esse é o principal objetivo: é que a M esteja o mais relaxada possível sem interferir com o trabalho do R. (…) Depois em termos da família,

> obviamente, ver a M relaxada é muito mais satisfatório. E sentir que o terapeuta está contente e motivado por continuar a fazer um trabalho tão repetitivo com a M (…) a intervenção acaba por ter impacto a níveis muito mais complexos do que propriamente em parar a estereotipia da M".

A caracterização do relaxamento pós-sessão pelos observadores apresenta diferenças na inclusão do acompanhamento da cadela de terapia, onde aumenta a percentagem de sessões onde o nível é alto (de 40% para 73,08%) e reduz o nível médio (de 23,34% para 19,23%) e baixo (de 9,99% para 0%). Atendendo aos dados já discutidos, levanta-se a questão de o relaxamento descrito se dever à redução da tensão muscular e à melhoria do ritmo respiratório/redução dos episódios de apneias e/ou se tratar de uma relação entre a maior predisposição e cooperação durante sessão, permitindo um trabalho de fisioterapia mais exigente e efetivo que provoca um nível mais alto de desgaste, consequentemente, cansaço.

4 CONCLUSÕES

Atendendo aos resultados apresentados e analisados, face aos objetivos do estudo, conclui-se que a TAA em coadjuvância com terapêuticas tradicionais, nomeadamente fisioterapia clínica, tem uma influência positiva na manutenção das condições de saúde e bem-estar, bem como na predisposição e ativação da jovem com Sindrome de Rett. No desenvolvimento das sessões de tratamento verificam-se melhorias no ritmo respiratório e um aumento do estado de relaxamento, reduzindo o estresse, tornando as sessões mais produtivas e intensas, fazendo a diferença no processo de reabilitação da jovem.

Na perspetiva da cuidadora, do fisioterapeuta e da técnica especialista em IAA, as opiniões são unanimes ao referir que os benefícios do processo terapêutico, na presença da cadela de terapia, são favoráveis para a jovem por diversos motivos (físico, orgânico e emocional).

Este é um estudo de caso exploratório inovador e diferenciador, onde os resultados demostram a importância da complementaridade das várias terapias para o sucesso do processo de reabilitação.

BIBLIOGRAFIA

AAII (2020). Animal Assisted Interventions. https://aai-int.org/aai/animal-assisted-intervention/

Bernardo, M. (2016). Intervenções Assistidas por Cães Como Terapêutica Não Farmacológica Em Contexto Hospitalar No Doente Internado:Revisão Da Literatura E Considerações. *FCS - DCM | Dissertações de Mestrado e Teses de Doutoramento*, 1–86. http://hdl.handle.net/10400.6/5306

Braga, M., & Ávila, L. (2004). Deteção dos Transtornos Invasivos na Criança: Perspetiva das mães. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, *12*(6), 884–889. https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500003

European Association Pet Partners (2017). https://petpartners.org/learn/terminology/

Gomez, P., Stahel, W. A., & Danuser, B. (2004). Respiratory responses during affective picture viewing. Biological Psychology, 67, 359–373. https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2004.03.013

IAHAIO (2018). IAHAIO Whitepaper: Definitions for Animal Assisted Intervention and Guidelines for Wellness of Animals Involved. https://iahaio.org/best-practice/white-paper-on-animal-assisted-interventions/

International Organization Rett Syndrome (2017). https://www.rettsyndrome.org/about-rett-syndrome/about-the-diagnosis

Lotan, M. (2007). Alternative Therapeutic Intervention for Individuals with Rett Syndrome. The Scientific World Journal, 7, 698–714. https://doi.org/10.1100/tsw.2007.4

Luísa, C. & Ferreira, D. (2020). As intervenções assistidas por animais: um contributo para as necessidades educativas específicas. In: C. Luísa e M.L. Borges. Construindo a Educação Inclusiva: teoria e prática (pp. 99-122). Papa-Letras.

Mackay, J., Downs, J., Wong, K., Heyworth, J., Epstein, A., & Leonard, H. (2017). Autonomic breathing abnormalities in Rett syndrome: caregiver perspectives in an international database study. Journal of Neurodevelopmental Disorders, 9(15), 1–13. https://doi.org/10.1186/s11689-017-9196-7

Mascarenhas, A. (2010). Educação assistida por animais: intervenção em crianças com alterações de comportamento. *Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Educação Especial*, 126. http://hdl.handle.net/20.500.11796/754

Mercadante, M., Van der Gaag, R., & Schwartzman, J. (2006). Transtornos Invasivos do Desenvolvimento não Autístico: Síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da

infância e transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação. *Revista Brasileira de Psiquiatria*. São Paulo, n. 28, p.12-20. https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500003

National Organization for Rare Disorders (2018). https://rarediseases.org/rare-diseases/rett-syndrome/.

O'Leary, H. M., Mayor, J. M., & Poon, C. (2017). Classification of Respiratory Disturbances in Rett Syndrome Patients using Restricted Boltzmann Machine. Annual International Conference of the IEEE Engineering in Medicine and Biology Society. IEEE Engineering in Medicine and Biology Society. Conference 2017, 442–445.

Rodrigo-claverol, M., Casanova-gonzalvo, C., & Malla-clua, B. (2019). Animal-Assisted Intervention Improves Pain Perception in Polymedicated Geriatric Patients with Chronic Joint Pain: A Clinical Trial. International Journal of Enviormental Research and Public Health, 16(2843).

Siennicka, A., Quintana, D. S., Fedurek, P., Wijata, A., Paleczny, B., Ponikowska, B., & Danel, D. P. (2019). Resting heart rate variability, attention and attention maintenance in young adults. International Journal of Psychophysiology, 143(March), 126–131. https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2019.06.017

Van Diest, I., Verstappen, K., Aubert, A. E., Widjaja, D., Vansteenwegen, D., & Vlemincx, E. (2014). Inhalation/Exhalation Ratio Modulates the Effect of Slow Breathing on Heart Rate Variability and Relaxation. Applied Psychophysiology Biofeedback, 39, 171–180. https://doi.org/10.1007/s10484-014-9253-x

WHO (2011). Pulse Oximetry Training Manual. WHO Library Cataloguing-in-Publication Data. https://www.who.int/patientsafety/safesurgery/pulse_oximetry/who_ps_pulse_oximetry_training_manual_en.pdf?ua=1

HIPOTERAPIA E A TETRAPLEGIA PARCIAL – ESTUDO DE CASO

Elisabete Romão[a], Cláudia Luísa[a], Daiana Ferreira[a]

[a]Universidade do Algarve, Portugal

RESUMO

A presente comunicação apresentada no III Congresso Internacional – Direitos humanos e Escola Inclusiva: construir a equidade em tempos de mudança, pretende demonstrar a investigação que está a ser realizada no âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. Esta investigação tem como objetivo principal, compreender como é que a Hipoterapia se pode tornar uma mais-valia na reabilitação de um sujeito com Tetraplegia parcial, através da realização de um estudo de caso. Pretende-se também adquirir conhecimentos sobre o que é a Hipoterapia e como esta pode ser utilizada como terapia de reabilitação e caracterizar o que é a Tetraplegia parcial, através de uma pesquisa teórica e da análise das entrevistas que irão ser feitas.
Numa fase de conclusões preliminares, retirada da entrevista, destaca-se que a Hipoterapia é uma terapia complementar que beneficiou o sujeito deste estudo de caso, nomeadamente na recuperação e estimulação de vários músculos, através de exercícios feitos com a ajuda do cavalo, que o possibilitaram na aquisição de mais equilíbrio a nível de tronco, após ter realizado várias sessões.

Palavras-chave: Hipoterapia; Reabilitação; Deficiência motora; Tetraplegia parcial.

ABSTRACT

This paper presented at the III International Congress – “Human Rights and Inclusive School: building equity in times of change”, aims to demonstrate the research being conducted within the scope of the Master's thesis in Special Education - cognitive and motor domain, of the School of Education and Communication of the University of Algarve. This research has as main objective, to understand how Hippotherapy can become an asset in the rehabilitation of a subject with partial quadriplegia, through the realization of a case study. It is also intended to acquire knowledge about Hippotherapy and how it can be used as a rehabilitation therapy and to characterize partial quadriplegia, through theoretical research and interview analysis.
In a preliminary phase, the conclusions taken from the interviews highlighted that Hippotherapy is a complementary therapy that benefited the subject of this case study, namely in the recovery and stimulation of several muscles, through exercises made with the help of the horse, that allowed him to acquire more balance at trunk level, after several sessions.

Keywords: Hippotherapy; Rehabilitation; Motor Disability; Partial quadriplegia.

1 INTRODUÇÃO

O estudo de caso que está a ser investigado é de cariz exploratório, e assenta numa metodologia qualitativa. Esta metodologia contribuirá para a recolha de informações, feita através da aplicação de duas entrevistas semiestruturadas feitas aos participantes, conversas informais, anotações em caderno de campo, fotografias cedidas pelo sujeito da investigação, que posteriormente irão ajudar a fazer a análise e tratamento dos dados. Nesta fase da investigação, apresentaremos os dados preliminares que

resultaram da única entrevista que temos realizada até ao momento, a entrevista do sujeito com Tetraplegia parcial.

A hipoterapia pretende desenvolver a reabilitação na área da saúde. Esta terapia, pretende promover o desenvolvimento motor e neuromuscular, definição postural, fortalecimento do tónus muscular, coordenação motora, equilíbrio e ajudar o sistema respiratório. Alguns estudos referem que, também promove benefícios a nível cognitivo e psicológico, melhorando a qualidade de vida dos pacientes. O cavalo tem um papel importantíssimo na dinamização desta terapia. Este animal produz um movimento tridimensional, que é equiparado à marcha humana e é através desse movimento que dá a sua contribuição como facilitador terapêutico no processo de reabilitação dos pacientes.

Na área da deficiência motora, existem lesões traumáticas devido a acidentes, que condicionam a vida das pessoas para sempre, como é o caso das lesões vertebro-medulares. Em alguns casos existe uma possível recuperação, que pode ser total ou parcial, graças às intervenções cirúrgicas e ao processo de reabilitação, como é o caso do sujeito que aceitou participar nesta investigação.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 A relação homem animal

Desde a antiguidade até aos nossos tempos, são muitos os estudos que se referem à relação existente entre o homem e o animal. Podemos constatar essa relação nas primeiras imagens dos animais representadas através das figuras rupestres e a relação que temos mais presente nas nossas vidas é através da nossa infância com os animais de estimação. Nos nossos primeiros anos de vida, os animais são muito desenvolvidos nos primeiros contextos escolares, na creche e no jardim de infância, através da estimulação da linguagem, na reprodução de sons e na identificação de cada animal. Também, podemos ver essa relação através das histórias infantis, onde aparece sempre um animal, cão, gato, lobo, o cavalo e entre outros.

Em relação ao cavalo, o homem domesticou-o, para que este o ajudasse a transportar mercadorias, na agricultura, para servir de meio de transporte para se deslocar e para caçar (Corrêa & Nunes, 2012; Leitão, 2008; Santos, 2013) e para praticar equitação.

Já Hipócrates, considerado o pai da medicina, referia que o uso do cavalo ajudava as pessoas a regenerar a saúde e recomendada a equitação para pessoas que tinham problemas de insónias (Corrêa & Nunes, 2012).

Freire (1999), referenciado por Leitão (2008), salienta que o homem estabeleceu com o cavalo um vínculo, "a que muitos atribuíram um sentido educativo, pedagógico, terapêutico (tanto a nível físico como psicológico) e recreativo/desportivo" (p. 82).

2.1.1 A equitação com fins terapêuticos

A equitação com fins terapêuticos, tem sido alvo de muitos estudos por todo o mundo, no entanto ainda não se chegou a um consenso em termos desta terminologia, pois difere de país para país. Por exemplo no Brasil, a equitação com fins terapêuticos é designada por equoterapia.

Embora existam estas discordâncias, todos concordam que o cavalo é considerado como um meio terapêutico, capaz de promover e desencadear reações únicas através dos seus andamentos. Os andamentos do cavalo, principalmente o "passo" é equiparado à marcha humana, onde é produzido um movimento tridimensional que proporciona a estimulação de vários músculos e impulsos nervosos para o Sistema Nervoso Central. Através dessa estimulação pode-se sentir melhorias a nível físico, cognitivo e psicológico.

Segundo Riede (1987), referenciado por Lobo (2003), Hipócrates e Galeno, observaram que a utilização do cavalo, como elemento curativo, trazia contributos benéficos e recomendaram "a prática da equitação a pessoas que sofressem de doenças incuráveis, para lhes levantar a moral, fazendo já referência ao saudável ritmo do cavalo" (p.34).

Corrêa e Nunes (2012), consideram que o cavalo como meio terapêutico, "é um método terapêutico baseado em princípios técnicos e pedagógicos, que utiliza o cavalo numa abordagem interdisciplinar, nas áreas da saúde, educação e de integração social, procurando-se a recuperação e o desenvolvimento biopsicossocial das pessoas portadoras de deficiência e/ou necessidades especiais" (p.17).

Em Portugal, dentro da arte equestre, temos a equitação com fins terapêuticos que tem como finalidade ajudar as pessoas com deficiência ou problemas a nível físico, cognitivo ou do comportamento. A equitação com fins terapêuticos, divide-se em três, a Hipoterapia, a equitação terapêutica-educacional e a equitação desportiva adaptada. Estes tipos de intervenções, embora sejam parecidos e se centrem na pessoa com deficiência ou com problemas de outras ordens, têm diferenças. No entanto, neste artigo iremos focar-nos somente na Hipoterapia.

2.2 Hipoterapia

Dentro da equitação com fins terapêuticos, existe a Hipoterapia. "A hipoterapia é um método de intervenção terapêutica global e analítico, extremamente rico, que engloba o indivíduo no seu complexo psicossomático, quer seja praticado com deficientes físicos ou mentais" (Lubersac & Lallery, 1973, referenciado por Lobo, 2003, p. 44).
Segundo Corrêa e Nunes (2012), a hipoterapia é aconselhada para pessoas com deficiências graves que necessitam de um processo de reabilitação e a apresentação de um relatório médico é imprescindível para que se possa fazer esta terapia, pois nem sempre as pessoas reúnem condições físicas e psicológicas para a frequentar.
Para realizar esta terapia é necessário existir uma equipa multidisciplinar, formada por fisioterapeutas, psicólogos, auxiliares de equitação, equitador responsável e o cavalo. Esta equipa multidisciplinar acompanha o paciente, posicionando-se lateralmente no cavalo, para que o mesmo se sinta seguro e esteja sempre em segurança, em alguns casos o cavalo é montado também pelo equitador.
O paciente não vai aprender a montar, mas sim a beneficiar dos andamentos que o cavalo produz, no caso da Hipoterapia, o andamento pretendido que o cavalo faça é o" passo". O passo como já foi referido, ajuda no fortalecimento dos músculos, no equilíbrio postural e na marcha.

2.2.1 Hipoterapia, uma terapia de reabilitação

O paciente desta terapia é convidado a fazer exercícios físicos que o ajudam na sua reabilitação. Esta costuma ser desenvolvida por um profissional da área da saúde, um fisioterapeuta. O fisioterapeuta, apoiado pela sua equipa, estimula a pessoa a fazer exercícios de em cima do cavalo que promovam a sua recuperação. O paciente é posicionado de diferentes maneiras em cima do cavalo, de acordo com as suas necessidades e é lhe pedido que este faça exercícios de reabilitação fisioterapêuticos. Os exercícios fazem parte da concretização dos objetivos definidos e planeados pela equipa e são específicos para cada caso, atendendo à necessidade do que é pretendido alcançar/desenvolver e posteriormente são avaliados.

> "La Hipoterapia es el único tratamiento en que el paciente está expuesto a movimientos físicos idénticos a los de la marcha humana. Esto significa que no enfrenta el tratamiento pasivamente debido a que su centro de gravedad varía constantemente; por lo tanto, no puede hacer otra cosa que reaccionar y

> adaptarse frente a los estímulos y sensaciones generados por el caminar rítmico del caballo. Esta reacción es sensorial, propioceptiva en lo muscular y articular, y laberíntica en lo gravitacional, direccional y referente a la velocidad. Esto mejora el tono muscular, la postura, el equilibrio y la coordinación en el paciente" (Bender, 2018, p. 18).

2.3 Deficiência motora

Os conceitos sobre a deficiência têm vindo a evoluir ao longo dos tempos, resultando diversas definições sobre o que é a deficiência, alterando as perceções sociais que as pessoas tinham sobre a pessoa com deficiência. Segundo a Lei nº 38/2004, no seu artigo 2º, refere que,

> Considera-se pessoa com deficiência aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas susceptíveis de, em conjugação com os factores do meio, lhe limitar ou dificultar a actividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas (p.5232).

Quando há uma deficiência são comprometidas várias funções do corpo humano, dependendo do grau de severidade da deficiência. Uma deficiência incidida no domínio motor, afeta na maior parte das vezes, o sistema neuromuscular, estrutura óssea, espinhal medula e poderá não interferir com a parte cognitiva da pessoa.

> A deficiência motora assenta na existência de uma ou mais alterações na estrutura, ou função biológica e coordenativa do corpo humano. Isto é, refere-se à dificuldade ou impossibilidade em mexer, controlar ou coordenar algum tipo de movimento motor. Tal poderá ocorrer de forma temporária ou permanente e ser de carácter congénito ou adquirido (Associação Salvador, 20017, p. 20).

2.3.1 Lesão vertebro-medular

A lesão vertebro-medular resulta de fraturas ou deslocamento das vértebras. A informação que era transmitida pela medula ao Sistema Nervoso Central é interrompida e por consequência, a zona afetada, abaixo dessa vertebra, deixa de fazer a sua função (Sousa, 2017). A pessoa que passa por um episódio de lesão vertebro-medular traumática e lhe é diagnóstica Tetraplegia, passa por um momento muito difícil na sua vida. Até então, era uma pessoa autónoma, o seu corpo obedecia aos impulsos nervosos comandados pelo cérebro e realizava, sem grande dificuldade, simples tarefas diárias. Após o trauma da lesão, a pessoa vê-se condicionada em movimentar o seu corpo, os seus membros, impossibilitando-a de realizar as simples tarefas diárias, como pegar num copo para beber água.
Segundo Sousa (2017),

> A pessoa com tetraplegia completa experiência inúmeros problemas físicos, psicológicos e sociais devidos à sua imobilidade, alterações da sensibilidade e incontinência de esfíncteres. Estes limitam a pessoa no seu autocuidado assim como nas suas atividades ocupacionais e responsabilidades sociais, além das limitações físicas estes indivíduos experienciam várias alterações psicológicas, económicas e ambientais (p. 21).

2.3.1.1 Tetraplegia parcial

No caso da Tetraplegia são afetadas as vertebras cervicais, C-1/C-7. Correia et. al., (2009), referenciado por Sousa (2017), menciona que a “Tetraplegia é a diminuição ou perda de função motora dos segmentos cervicais que provoca perda de mobilidade e sensibilidade dos membros superiores, tronco, membros inferiores e órgãos pélvicos” (p. 20). Dependendo da lesão, esta pode ser completa/total (perda total de movimentos) e pode ser incompleta/parcial (existência de alguns movimentos).

3 METODOLOGIA

Bogdan e Biklen (1994), mencionam que uma investigação qualitativa assenta num “termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o

que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico" (p.16). O estudo de caso que está a ser investigado, é de cariz exploratório, assenta numa metodologia qualitativa, pois consideramos que este método irá nos ajudar a recolher informações, através da aplicação de entrevistas semiestruturadas e conversas informais. Numa metodologia qualitativa o investigador centra a sua atenção nos significados para compreender aquilo que os sujeitos pensam, captando a perspetiva dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994). Segundo Prodanov e Freitas (2013), para fazer um estudo de caso "são necessários alguns requisitos básicos para sua realização, entre os quais, severidade, objetivação, originalidade e coerência" (p.60).

Num estudo de caso são muitos os aspetos que temos de considerar, pois um estudo de caso consiste em recolher informações sobre um determinado assunto ou pessoa (as) para ser alvo de pesquisa, que vão ao encontro do assunto dessa pesquisa.

Prodanov e Freitas (2013), referem que,

> A pesquisa científica é a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspeto científico da investigação. Sua finalidade é descobrir respostas para questões mediante a aplicação do método científico. A pesquisa sempre parte de um problema, de uma interrogação (p. 43).

Segundo Tuckman (2000), referenciado por Santos (2013), "a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões". Desta maneira, "o investigador descobre os factos e formula, então, uma generalização baseada na interpretação dos mesmos" (p. 61).

3.1 Questão de pesquisa

A problemática de uma investigação é a base de todo o processo que se irá desenvolver, tornando exequível a investigação. Essa problemática define-se através de uma ou duas questões de partida, que orientam o investigador para iniciar as suas pesquisas. Segundo, Meirinhos e Osório (2010), "as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, mas são, antes, formuladas com o objetivo de estudar fenómenos com toda a sua complexidade em contexto natural" (p.50).

Analisando o que pretendíamos investigar foi assim criada a seguinte questão de partida: De que forma é que a Hipoterapia pode ser uma terapia terapêutica facilitadora,

no âmbito de promover contributos na reabilitação de um sujeito com Tetraplegia parcial?

3.2 Objetivo geral

O objetivo geral partiu assim da questão de pesquisa e da nossa necessidade de entender como é que esta terapia pode ser uma ferramenta terapêutica neste caso específico da Tetraplegia parcial, originando o seguinte objetivo geral: Compreender como é que a Hipoterapia se pode tornar uma mais-valia na reabilitação de um sujeito com Tetraplegia parcial.

3.3 Objetivos específicos

Para investigarmos o objetivo geral, houve a necessidade de formularmos objetivos mais específicos que nos permitirão obter conhecimentos mais precisos sobre os temas que nos propomos pesquisar. Os objetivos específicos que delineámos foram os seguintes: compreender o que é a Hipoterapia; Caracterizar a Hipoterapia como ferramenta de reabilitação; caracterizar o que é Tetraplegia parcial; compreender, segundo as perspetivas do sujeito e do fisioterapeuta, quais foram as melhorias/benefícios percecionadas na reabilitação com o recurso à Hipoterapia.

3.4 Amostra

É através da participação de várias pessoas no estudo de caso, que se consegue retirar informações para responder à questão de pesquisa e aos objetivos definidos que se pretende alcançar nesta investigação. Os investigadores qualitativos escolhem os participantes, segundo a relevância que este tem para a sua investigação (Prodanov & Freitas, 2013).

Os participantes deste estudo de caso são: o sujeito com Tetraplegia parcial e o fisioterapeuta que o acompanhou durante as sessões de Hipoterapia.

3.5 Instrumentos

Numa investigação, a maneira que temos para recolher informações que ajudem a fundamentar o nosso tema, faz-se através da recolha de documentos. Bogdan e Biklen (1994), mencionam que “os investigadores neste tipo de investigação se interessam pelo modo como as pessoas pensam sobre as suas vidas, experiências e situações particulares, as entrevistas que efetuam são mais semelhantes a conversas entre dois confidentes” (p.68). As entrevistas são consideradas de extrema importância e devem

ser elaboradas de acordo com a questão de pesquisa e os objetivos que se pretende investigar. Estas poderão ser estruturadas ou semiestruturadas. Para o nosso estudo optamos pelas entrevistas semiestruturadas.

Segundo Boni e Quaresma (2005), as entrevistas semiestruturadas caracterizam-se por combinar perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de falar e desenvolver o tema proposto. A entrevista semiestruturada tem também como vantagem, a sua flexibilidade no que diz respeito à sua duração, ou seja, permite que haja uma exploração mais profunda sobre o tema, e para além disso a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas, possibilita uma abertura e proximidade maior entre os mesmos, o que permite ao entrevistador falar de assuntos mais complexos e delicados, ou seja, isto significa que quanto menos estruturada a entrevista for, maior afetividade haverá entre as duas partes. (Selltiz et al.,1987). No que diz respeito aos guiões de entrevista, estes foram elaborados consoante o tema, os pontos importantes a conhecer e os objetivos deste estudo. Os dados irão ser trabalhados através da análise de conteúdo que incluiu uma leitura das transcrições integrais, de maneira a identificar as partes mais importantes para definir as categorias principais.

Para além das entrevistas, as anotações sobre as reações/expressões do sujeito, também são consideradas uma mais-valia, pois enriquecem os resultados obtidos e estas deverão ser anotadas no caderno de campo. O caderno/diário de campo deve conter também o registo das conversas informais que se vão realizando ao longo da pesquisa.

3.6 Procedimentos éticos

Para que esta investigação se pudesse tornar exequível, foram tidos em atenção vários procedimentos éticos, que obedecessem à Regulamentação geral de proteção de dados e da Comissão de ética da Universidade do Algarve. Foi dado a conhecer aos participantes o objetivo da investigação, alertando para o facto que todos os dados recolhidos serão apenas para uso académico e que será protegida qualquer informação que os identifique, garantindo a sua confidencialidade e anonimato. De referir que, se reforçou essa informação nos guiões das entrevistas semiestruturadas, onde se criou um bloco sobre a legitimação do estudo. Salientamos que durante a entrevista que efetuamos foi pedido consentimento prévio para se fazer a sua gravação.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Numa fase preliminar da nossa investigação, ainda só nos foi possível fazer a entrevista ao sujeito com Tetraplegia parcial, por conseguinte, na comunicação do III Congresso Internacional – Direitos humanos e escola inclusiva, construir a equidade em tempos de mudança, apresentámos os dados que retirámos dessa entrevista. Os dados apresentados foram divididos por três categorias para uma melhor compreensão: Diagnóstico clínico; A Hipoterapia e as Sessões de Hipoterapia.

4.1 Diagnóstico clínico

No que diz respeito à esta categoria retirámos informações de três perguntas.
1 - Qual foi o diagnóstico médico que teve do seu acidente? - "*Sabiam que era uma lesão no Sistema Nervoso Central, (aaa) mas que ainda não sabiam que se iria ficar numa cama ou se iria conseguir ter uma vida minimamente normal.*"; - *"(…) que tinha tido uma lesão no pescoço, tinha partido umas vértebras cervicais e que os médicos ainda estavam a ver."*
2 - Pode-me explicar o que é a Tetraplegia parcial? - *"O meu é parcial ou incompleto, porque a minha medula, no fundo ainda está, está unida, portanto não tem uma falha, (…), faz com que eu tenha algum movimento nas pernas, mas o sinal nervoso, por exemplo não me chega ao braço direito, nem à mão direita."*
3 - Quais os condicionamentos com que ficou a nível funcional e a nível psicológico? - *"(…) uma pessoa que é paraplégica ou tetraplégica tem outro tipo de problemas associados, por exemplo o controle dos esfíncteres (...)"*

4.2 Hipoterapia

Dentro desta categoria analisámos duas questões:
1 - Como é que teve conhecimento da Hipoterapia? - *"(…) uma amiga minha que sempre me chateou para experimentar a Hipoterapia e eu não, não sei porquê, nunca me via a ir para lá fazer esse tipo de terapia, achando que não ia melhorar nada à minha condição física (…)"*
2 - Quem são os participantes desta terapia, da Hipoterapia? - *"(…) o meu fisioterapeuta, ele costuma estar sempre do lado esquerdo do cavalo (…) Uma pessoa a segurar no cavalo (…) será o fila guia, (…) é a pessoa responsável pelos movimentos do cavalo, se ele vai mais rápido ou devagar e uma pessoa do meu lado direito também para no fundo se eu me desequilibrar ou precisar de alguma ajuda, (…)"*

4.3 Sessões de Hipoterapia

No que concerne à terceira categoria baseámo-nos em cinco perguntas:

1 - Quantas sessões fez e com que duração? - *"(…) entre 200 a 300 sessões, se o ano tem 365 dias, … durante 10 anos (…)"*

2 - E que tipo de exercícios fazia? - *"De alongamentos dos membros, de flexão seja do que for, pernas, braços, etc., só que aproveita o movimento do cavalo para que esses alongamentos e essas flexões sejam mais eficazes (...)"*

3 - Começou a sentir melhorias ao fim de quantas sessões? - *"(…) ao fim de dois a três meses já me sentia bastante melhor."; "(…) as primeiras eram entre 15 a 20 minutos e as restantes já eram entre 20 a 40 minutos, (…)"*

4 - Face às melhorias percecionadas por si, considera uma terapia que serve de mais-valia no âmbito de promover a reabilitação de pessoas com Tetraplegia Parcial? - "*Eu recomendava exatamente, (…), eu tinha muitos músculos que no fundo estavam adormecidos, mas que eu consegui ativar através da Hipoterapia (…)".*

5 - O que acha que se poderia fazer para tornar a Hipoterapia mais acessível para pessoas com esta patologia? - *"(…) talvez haver mais formação sobre o que é a Hipoterapia, por exemplo haver mais condições (aaa) para as pessoas fazerem a Hipoterapia (…)"; "(…) depois também a ajuda financeira era muito bem-vinda. Se fosse comparticipado então espetacular, porque é uma coisa que não existe e como há de calcular não é uma terapia barata (…)".*

Atendendo às respostas dadas pelo sujeito destacámos como principais aspetos relevantes, embora exploratórios os seguintes:

A Tetraplegia parcial é uma lesão vertebro-medular que compromete a vida do sujeito participante deste estudo, este refere que num primeiro diagnóstico ainda não sabiam da gravidade da lesão e como esta afetaria a sua vida. O sujeito refere que a medula ainda está unida, o que faz com que tenha alguns movimentos no corpo. No que diz respeito, à pergunta sobre os condicionamentos funcionais e psicológicos, este menciona que há condicionamentos a nível funcional que as pessoas desconhecem, nomeadamente a nível do controle dos esfíncteres e a nível psicológico, diz que teve que amadurecer mais rápido e que não teve problemas a nível de depressões.

A Hipoterapia foi-lhe recomendada por uma amiga, mas este duvidava que esta terapia poderia trazer melhorias para a sua vida. Em conversas informais, o sujeito contou-nos como aconteceu o seu acidente, tendo este acontecido devido a uma queda de cavalo. Sobre as sessões de Hipoterapia podemos tecer que existiu melhorias. A duração das sessões aumentou passando de 15 a 20 minutos para 20 a 40 minutos e a dificuldade de exercícios foi aumentando, conforme a resposta que o seu corpo dava aos exercícios

que fazia. Desta maneira podemos constatar que a Hipoterapia é uma terapia complementar que beneficiou o sujeito deste estudo de caso, nomeadamente na recuperação e estimulação de vários músculos, através de exercícios feitos com a ajuda do cavalo, exercícios esses que diz serem só possíveis de fazer com o uso do cavalo, que o possibilitaram ter mais aquisição de equilíbrio a nível de tronco, após ter realizado várias sessões.

Este sujeito recomenda a Hipoterapia para pessoas que estão na mesma situação, em que ele se encontrava, e refere que acha que as pessoas com Tetraplegia total ou com outras fraturas, só iriam melhorar a sua condição física.

Alerta para o facto de que se devem formar mais pessoas sobre a Hipoterapia e que esta terapia deveria ser financiada, ou ter apoios, pois não é muito barata.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de caso sobre "Hipoterapia e a Tetraplegia Parcial" é um estudo qualitativo exploratório e inovador, pois existe pouca informação sobre o objeto de estudo e a oportunidade de conhecer esta terapia como complementar às tradicionais.

Pensámos que, embora estejamos ainda numa fase de análise preliminar dos resultados, pois carece de realizar a entrevista ao fisioterapeuta, já nos é possível afirmar que a hipoterapia é benéfica no processo de reabilitação de pessoas com tetraplegia parcial.

REFERÊNCIAS

Associação Salvador. (2017). *Manual para pessoas com deficiência motora* (2º ed). Associação Salvador. https://www.associacaosalvador.com/preciso-de-apoio/preciso-de-apoio/#manual

Bender, R. (2018). *Hipoterapia: El caballo en la reabilitación.* Ediciones Universidad Católica do Chile. Disponível em https://ediciones.uc.cl/index.php/hipoterapia-el-caballo-en-la-rehabilitacion.html

Boni, V. & Quaresma, S. J. (2005) *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais.* nº 1 (3). Brasil. pp. 68-80 v. 2.

Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação.* Porto: Porto Editora.

Corrêa, J., & Nunes, L. (2012). *O cavalo como meio terapêutico*. Cadaval: Grafilipe.

Guerreiro, J., & Cavaco, A. (2020). Problemas de domínio motor e produtos de apoio – estratégias promotoras de inclusão, In Luísa, C. & Borges, M. L. (2020). *Construindo a educação inclusiva: Teoria e prática*. (pp. 137-154). Papa-letras.

Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto – Assembleia da República. Diário da República, n.º 194, Série I – A. https://dre.pt/pesquisa/-/search/480708/details/maximized

Leitão, L. (2008). Sobre a equitação terapêutica: Uma abordagem crítica. *Análise Psicológica*, *26*(1), 81-100. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312008000100007&lng=pt&tlng=en

Lobo, A. (2003). *Equitação terapêutica: A Influência de um Programa de Equitação Terapêutica em jovens com Problemas/Distúrbios Comportamentais portadores de Deficiência Mental Ligeira*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e da Educação Física da Universidade do Porto). https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9752/4/5559_TM_01_C.pdf

Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65. https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%c3%a9gia%20de%20investiga%c3%a7%c3%a3o%20em%20educa%c3%a7%c3%a3o.pdf

Prodanov, C. &, Freitas, E. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2º ed.). Novo Hamburgo: Feevale. https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf

Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de junho - Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário da República, n.º 146, Série I. https://dre.pt/application/file/a/493125

Santos, A. (2013). *A Hipoterapia com as Crianças portadoras das Perturbações do Espetro do Autismo*. (Dissertação de mestrado, Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa Centro Regional das Beiras). https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/15939/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Ana%20Santos.pdf

Selltiz, Claire et al. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. (2ª edição). Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. São Paulo.

Scholler, S., Martini, A., Forner, S., & Nogueira, G. (2016). *Abordagem multiprofissional em Lesão medular: Saúde, Direito e Tecnologia*. Florianópolis: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. https://www.ifsc.edu.br/documents/30701/523474/Lesao+Medular+WEB.pdf/39df2463-bd7b-5e88-7a8f-da0594784c9b

Sousa, N. (2017). *O Respeito pela Autonomia da Pessoa com Tetraplegia Completa em Reabilitação pelos Profissionais de Saúde*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa). https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/33985/1/11587_Tese.pdf

INTERVENÇÕES ASSISTIDAS POR ANIMAIS EM CRIANÇAS COM DÉFICE COGNITIVO: A PERCEÇÃO DOS TÉCNICOS, NO ALGARVE.

Sara Braz Vítor[a], Cláudia Luísa[a] e Daiana Ferreira[b]
[a]Universidade do Algarve, Portugal
[b]Associação Kokua – cães de ajuda social, Portugal

RESUMO

De acordo com a *International Association of Human-Animal Interaction Organizations*, as Intervenções Assistidas por Animais, são estruturadas, com objetivos definidos, promovidas por uma equipa definida por um par Humano-Animal e podem dividir-se, de acordo com o foco e tipo de acompanhamento, em Terapia Assistida por Animais (TAA), Educação Assistida por Animais (EAA), Atividades Assistidas por Animais (AAA) e *Coaching* Assistido por Animais (CAA). Com o objetivo de compreender qual a perceção dos técnicos de saúde e educação, com mais de um ano de experiência na implementação e/ou acompanhamento de IAA relativamente ao impacto das mesmas, em crianças com défice cognitivo e/ou dificuldades de aprendizagem, no Algarve, foi realizado um levantamento dos técnicos que promovem IAA e foi entrevistada uma amostra representativa destes técnicos.
Este estudo permite caracterizar a oferta existente ao nível das IAA no Algarve.
Atualmente, no Algarve, as IAA são promovidas por profissionais de origens e com formações bastante diversas. Pode encontrar-se oferta significativa quer ao nível da TAA, quer na EAA. Os animais mais comuns em IAA, são os cavalos e os cães, existindo dois relatos de intervenções com Burros. Relativamente ao impacto das destas intervenções em crianças com défice cognitivo e/ou dificuldades de aprendizagem, torna-se evidente um impacto positivo na motivação e no estabelecimento de vínculo com o técnico o que se reflete no sucesso da própria intervenção.

Palavras-chave: Intervenções Assistidas por Animais; Défice Cognitivo; Algarve; Motivação.

ABSTRACT

According to the International Association of Human-Animal Interaction Organizations, Animal Assisted Interventions are structured, with defined goals, promoted by a team off a Human-Animal pair and can be divided according to the focus and follow-up type, in Animal Assisted Therapy (TAA), Animal Assisted Education (EAA), Animal Assisted Activities (AAA) and Animal Assisted *Coaching* (CAA).
In order to understand the perception of health and education technicians, with more than one year of experience in implementing and / or monitoring IAA regarding their impact, on children with cognitive impairment and / or learning difficulties, in the Algarve, a survey was carried out and a representative sample of these technicians was interviewed.
This study allows to characterize the existing offer of IAA in the Algarve.
Currently, in the Algarve, IAA are promoted by professionals from different backgrounds. A significant offer can be found both at the TAA and at the EAA. The most common animals in IAA are horses and dogs, with two reports of interventions with donkeys. Regarding the impact of these interventions on children with cognitive impairment and / or learning difficulties, a positive impact on motivation and empathy with the technician is evident, which is reflected in the success of the intervention itself.

Keywords: Animal Assisted Interventions; Cognitive Impairment; Algarve; Motivation.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Os animais e o ser humano

"Durante a maior parte da história do ser humano, os animais ocuparam uma posição central nas teorias sobre a ontologia e o tratamento de doença e enfermidade." (Serpell, 2010, p.17).

Desde sempre os animais têm um papel importante na vida do Homem. No entanto, a nossa perspetiva perante, e com os animais, tem evoluído e variado, não só por uma questão de evolução do conhecimento, mas também por consequência das relações e crenças existentes nos diferentes sistemas sociais.

Existe, quer na comunidade científica quer nos artigos da literatura social,uma referência constante à relação entre o Homem e o Animal.

Ao longo da história os animais foram relacionados com poderes espirituais e xamânicos, considerados como importantes ajudantes e ferramentas para a caça e recoleção e gradualmente reconhecidos como agentes de socialização, promotores de bem-estar físico e psicológico (Serpell, 2010).

1.2 Intervenções Assistidas por Animais

Atualmente existem várias associações ligadas ao bem-estar animal e às Intervenções Assistidas por Animais (IAA), já com uma definição concreta e consensual, no meio, para as IAA, para uma análise mais concreta e atual, este estudo usa como referência a definição apresentada pela *International Association of Human-Animal Interaction Organizations* em 2018, segundo a qual se define:

> - Intervenção Assistida por Animais (IAA): uma Intervenção Assistida por Animais é uma intervenção orientada para objetivos e estruturada que intencionalmente inclui ou incorpora animais na saúde, educação e serviços humanos (por exemplo, trabalho social) para efeitos de ganhos terapêuticos em humanos. Envolve pessoas com conhecimento das pessoas e dos animais envolvidos. As IAA são promovidas por equipas homem-animal e podem dividir-se em Terapia Assistida por Animais (TAA), Educação Assistida por Animais (EAA) ou Atividade Assistida por Animais (AAA). Incluem também o Coaching Assistido por Animais

> (CAA). Tais intervenções devem ser desenvolvidas e implementadas com uma abordagem interdisciplinar (IAHAIO, 2018, p.15)

De acordo com esta mesma organização, importa salientar a diferença entre terapia assistida por animais e educação assistida por animais, embora ambas as intervenções sejam estruturadas com objetivos definidos, monitorização e avaliação de resultados, na vertente terapêutica existe um foco no desenvolvimento físico, cognitivo, comportamental ou socio-emocional, enquanto que na educação o foco é no desenvolvimento de competências académicas, cognitivas e de socialização.
Uma vez que a principal diferença entre a TAA e a EAA é o foco no desenvolvimento de diferentes competências é frequente acontecer que quem promove intervenções na área da terapia assistida também promove paralelamente intervenções educacionais.

1.3 Intervenções Assistidas por Animais em Portugal

Embora a relação entre o Homem e os animais, sempre tenha sido objeto de interesse e estudo quer na comunidade académica quer na área da saúde e bem-estar, é na década de 1960 que o o psiquiatra americano Boris Levinson começa a estudar o impacto da presença dos animais em sessões terapêuticas, são publicados os primeiros trabalhos sobre psicoterapia assistida por animais e intervenções assistidas por animais e assim surge o termo “Pet Therapy” em 1964.
Inicialmente as investigações e estudos publicados por Levinson, não foram bem aceites na comunidade envolvente, no entanto, abriram a porta para novas perspetivas e, em 1975, Samuel Corson e Elizabeth O’Leary Corson, fazem a primeira publicação sobre intervenções assistidas por cães, onde relatam que a presença dos cães facilita e estimula a comunicação em crianças com dificuldades de comunicação (Fine et al., 2010, p.22).
A década de 1970 é importante na implementação e estudo das IAA em todo o mundo, em 1972 é defendida a primeira tese sobre equiterapia (Caçador, 2014), em 1975, Elisabeth Svendsen inicia intervenções assistidas por burros no Donkey Sanctuary, (The Donkey Sanctuary, n.d.) , e o reconhecimento das potencialidades destas intervenções surge na comunidade académica e científica.

> Em 1980, um marcante acontecimento revolucionou esta área. McCulloch, Bustad e Katcher fundaram a Delta Society — atualmente Pet Partners — uma organização internacional sem fins lucrativos que pretendia estudar a ligação

> Homem-animal, com a missão de promover a utilização de animais no apoio à saúde, independência e qualidade de vida dos indivíduos (30). (Bernardo, 2016, p.8).

Em Portugal, as intervenções assistidas por animais também já dão os seus passos, existindo cada vez mais instituições e técnicos que as promovem e dinamizam: "A equitação com fins terapêuticos deu os primeiros "passos" em 1980, no Algarve, onde, Beverly Gibbons e Katheryn Watson desenvolveram e dirigiram a Associação Hípica para deficientes de Faro." (Caçador, 2014, p.47)

Atualmente existem diversas associações na área das intervenções assistidas por animais, destacando-se como pioneiras e de referência a *Pinetree's Riding Centre*, fundada em 1985, a AEPGA (*Associação para o Estudo e Proteção do Gado Asinino) fundada em 2001 e Kokua - cães de ajuda social,* fundada em 2014.

Perante o aumento da oferta e procura, torna-se importante conhecer melhor, caracterizar a realidade atual e compreender quais os impactos mais significativos destas práticas em crianças com défice cognitivo e/ou dificuldades de aprendizagem.

2 METODOLOGIA

Este é um estudo exploratório de carácter qualitativo.

2.1 Problemática de investigação

Este projeto de investigação terá como principal objetivo compreender qual a perceção dos técnicos, de saúde e educação em IAA relativamente ao impacto das mesmas, em crianças com défice cognitivo e/ou dificuldades de aprendizagem, no Algarve.

2.2 Objetivo Geral

O objetivo geral é compreender qual perceção dos técnicos relativamente ao impacto das IAA em crianças com défice cognitivo e/ou dificuldades de aprendizagem no Algarve, nos diferentes níveis: individual, social e familiar.

2.2.1 Objetivos específicos

Como objetivos específicos pretende-se:

- Realizar um levantamento das entidades que realizam IAA no território algarvio;
- Caracterizar a oferta existente ao nível das IAA no Algarve;

- Caracterizar da envolvência e recetividade social às IAA no Algarve;
- Identificar quais os principais beneficiários destas IAA no Algarve;
- Compreender de que forma a pandemia por Covid-19, afetou o desenvolvimento das IAA, em crianças com défice cognitivo e/ou dificuldades de aprendizagem no Algarve;
- Compreender de que forma a pandemia por Covid-19 influencia, na opinião dos técnicos, a perceção do impacto das IAA em crianças com défice cognitivo e/ou dificuldades de aprendizagem no Algarve, quer por técnicos, quer pelos familiares destas crianças;
- Conhecer quais os apoios extraordinários existentes, face aos impactos da pandemia, para este setor das atividades.

2.3 Caracterização da Amostra

A amostra foi constituída por dez técnicos de saúde e educação com mais de um ano de experiência na implementação e/ou acompanhamento de IAA.

Estes técnicos dividem-se em dois grupos de acordo com o seu papel na implementação das IAA, 8 dos técnicos entrevistados são responsáveis pelo animal e pelo decorrer das sessões e 2 são responsáveis de instituições que recorrem as estas intervenções como terapias complementares e fazem parte da equipa multidisciplinar que se envolve e acompanha as sessões.

2.4 Instrumentos e procedimentos éticos

Para o desenvolvimento desta investigação foi construído um guião de entrevista, para entrevistas semiestruturadas, constituído por 6 blocos temáticos:

- Bloco 1 - Legitimação de Estudo;
- Bloco 2 - Caracterização do técnico e dos animais envolvidos;
- Bloco 3 - Caracterização da envolvência e recetividade social às IAA;
- Bloco 4 - Caracterização geral dos beneficiários e das sessões das IAA com crianças com défice cognitivo e/ou dificuldades de aprendizagem;
- Bloco 5 - Avaliação do impacto das IAA em crianças com défice cognitivo e/ou dificuldades de aprendizagem;
- Bloco 6 - Avaliação dos efeitos das Pandemia Covid-19 nas IAA.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, presencialmente ou on-line, de modo a ficarem reunidas todas as condições necessárias para uma boa consecução, assegurando também o cumprimento das regras sanitárias e de distanciamento social de forma a garantir a segurança de todos os intervenientes. No caso das entrevistas

presenciais, o local foi escolhido pelo entrevistado, procurando-se garantir a privacidade e o à-vontade necessários. Após o consentimento dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas, para posteriormente se proceder à respetiva transcrição e análise.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Caracterização da realidade no Algarve

Relativamente ao tipo de intervenção promovida, a grande maioria promove intervenções na área da terapia assistida com eventuais intervenções educacionais em simultâneo, existindo apenas um caso em que a tipologia de intervenção é exclusivamente educação assistida.

O levantamento das instituições e técnicos que promovem ou acompanham IAA no Algarve permite, neste momento, a criação de dois mapas ilustrativos, quer dos animais envolvidos nestas intervenções quer da tipologia das intervenções realizadas e a sua localização.

Relativamente ao animal com que decorrem as sessões, 3 dos entrevistados promovem ou acompanham intervenções exclusivamente com cães, 4 exclusivamente com cavalos, 1 com burros e 2 promovem ou acompanham sessões com diferentes animais num caso existe um foco maioritário no cavalo mas há a presença de outros animais da quinta que por vezes são uma mais-valia terapêutica, noutro caso a instituição colabora com diferentes técnicos recorrendo regularmente a IAA com cavalos e com Burros promovidas através de diferentes parcerias. (Figura 1)

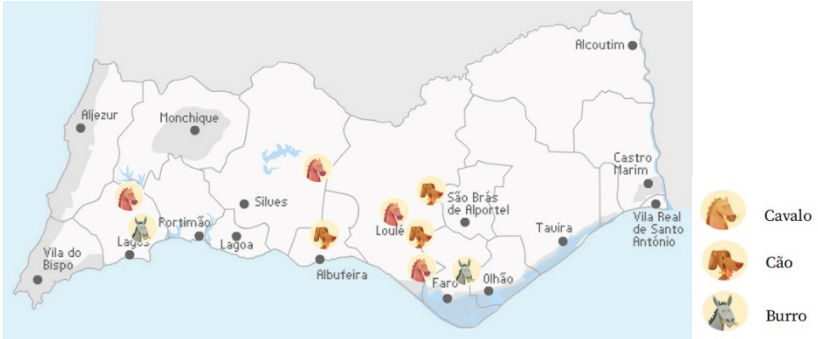


Figura 1 – Distribuição geográfica e espécie animal envolvida no trabalho dos técnicos entrevistados.

Relativamente ao tipo de intervenção promovida, a grande maioria promove intervenções na área da terapia assistida com eventuais intervenções educacionais em simultâneo, existindo apenas um caso em que a tipologia de intervenção é exclusivamente educação assistida.



Figura 2 – Distribuição geográfica e tipo de intervenção principal das instituições ou técnicos entrevistados.

3.2 Motivação dos técnicos para a prática das IAA

Relativamente aos fatores que os técnicos identificam como responsáveis por esta opção profissional, podemos encontrar a paixão pelos animais ou pelo seu animal em específico: *"Sempre adorei cães, isso é logo o ponto de partida", "sempre acreditei no poder da relação dos animais… trabalhar mais com os cavalos porque sempre foi a minha paixão" "isto dos cavalos...já é uma coisa que vem desde pequenino"*.

A desmotivação face à situação laboral anterior é outro fator comum, juntamente com o reconhecimento do impacto positivo dos animais nas pessoas: *"foi uma mistura de motivação e desmotivação… como não me identificava com nenhuma das áreas posteriores à licenciatura...procurei as minhas áreas de interesse …. e surgiu os cães de ajuda social", "um vazio motivacional, ou seja, comecei a chegar a uma espécie de beco sem saída, de desgaste, de funções de gestão, …, eu posso juntar estas duas paixões [leitura e cães]!"*.

3.3 Impacto das IAA em crianças com défice cognitivo e ou dificuldades de aprendizagem

No que concerne ao impacto das IAA em crianças com défice cognitivo e ou dificuldades de aprendizagem, podemos identificar três conjuntos de referências distintas, sendo elas:

- a motivação, referida por 4 dos técnicos entrevistados, usando expressões como: *"as crianças sentem-se mais motivadas"* ou *"o nível de motivação é maior"* ou *"estão muito mais motivados para a terapia a para estarem na atividade"*;
- o vinculo terapêutico ou estabelecimento da relação, referido por 4 dos técnicos entrevistados, usando expressões como: *"para mim a nível profissional é a rapidez com*

que estabeleço o vínculo terapêutico" ou *"os animais são facilitadores"* ou *"é uma ponte para a relação"* ou ainda *"parte muito pela relação";*

- o impacto positivo e no bem-estar, referido por 4 dos técnicos entrevistados, que usaram expressões como: *"auto-estima" "interação positiva, sem brigas", "impacto positivo"* e *"bem-estar".*

Estas referências vão ao encontro das referências que podemos encontrar na literatura e investigação publicada, Ries, 2013 refere mesmo, no seu estudo sobre o efeito das terapias assistidas por animais em crianças com deficiência, vários fatores de influência entre eles os três aqui referidos:

- Motivação,

A TAA demonstrou motivar as crianças quando aplicada a em crianças com diferentes deficiências e em vários contextos. A investigação mostra que as crianças que recebem TAA demonstram uma maior motivação, um maior envolvimento nas atividades e aumento da comunicação. (Ries, 2013, p.16)

- o vinculo terapêutico ou estabelecimento da relação,

Servindo como co-terapeuta, o animal fortalece a ligação terapêutica entre o terapeuta humano e o cliente. Depois de estabelecer a ligação com animal, o paciente começa a desenvolver confiança para com o terapeuta (. . .) Na terapia, os animais apresentam-se ao cliente de uma forma semelhante à forma como os clientes se apresentam aos clínicos. Os animais permitem-se parecer vulneráveis, necessitando da atenção e assistência de outros. (Ries, 2013, p.8-9)

- o impacto positivo e no bem-estar:

A investigação indica um aumento na produção de dopamina e beta-endorfina enquanto se trabalha com animais em terapia. Isto permite aos pacientes melhorar o seu nível emocional global, resultando numa melhoria do impacto terapêutico. Estas melhorias aumentam o nível de eficácia da TAA. (Ries, 2013, p.18)

3.4 Impacto da pandemia

A Pandemia por Covid-19 e as exigências de confinamento a que obrigou, afetaram o decorrer das intervenções assistidas por animais de diferentes formas.

Apenas dois dos entrevistados afirmaram ter conseguido fazer uma adaptação das intervenções para um formato terapêutico ou educativo on-line, mantendo um vinculo positivo com as crianças. Nestes casos, constatou-se um impacto positivo quer nas crianças quer ao nível do reconhecimento e valorização destas práticas por parte das famílias: "...notei que os pais começaram a compreender o que é feito, a compreender como funciona...".

Importa salientar que mesmo algumas entidades de referência criarão documentos de apoio e guias para a implementação destas intervenções em formato virtual, como é o exemplo da Pet Partners, que criou um documento orientador para visitas virtuais onde se afirma que:

> "Nestas situações (quando se torna impossível o contacto direto) , ainda há espaço para incorporar o poder curativo do vínculo humano-animal. (. . .) O sucesso potencial destas iniciativas é apoiado pela investigação preliminar (. . .), que demonstra que o envolvimento dos animais pode ser benéfico para certas populações melhorando as emoções positivas e proporcionando uma via para a concretização de princípios-chave de socialização, educação e bem-estar animal" (p.3)

Registamos também dois casos particulares em que, no segundo confinamento (havendo a permissão legal para a realização de atividades terapêuticas), com intervenções a decorrer ao ar-livre, houve uma maior procura e valorização destas terapias.

Os restantes 5 técnicos entrevistados relataram uma paragem total das atividades associada à impossibilidade de realização das intervenções em formato on-line e/ou ao encerramento das instituições associadas.

Relativamente à existência de apoios por parte do Estado para fazer face aos impactos da pandemia neste setor em particular, a resposta foi unânime, não existiram apoios nem para a adaptação das intervenções a um formato on-line nem para fazer face ao impacto financeiro de uma paragem inesperada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu conhecer quais os técnicos e instituições a promover IAA no Algarve, traçar a sua distribuição geográfica e caracterizar esta realidade de acordo quer com os animais envolvidos nas intervenções quer com a tipologia de intervenção promovida. É um estudo exploratório, uma vez que não existe até à data nenhum outro levantamento e caracterização desta realidade para esta região.

Embora esta investigação já permita um conhecimento base, consideramos que será benéfico aprofundar esta mesma caracterização nesta região, nomeadamente procurando definir a evolução histórica e a disponibilidade da oferta, bem como alargar o estudo a todo o território nacional.

Relativamente ao impacto das IAA em crianças com défice cognitivo e/ou dificuldades de aprendizagem, os resultados deste estudo vão ao encontro do que se encontra nas referências bibliográficas quer nacionais, quer internacionais. Assim, o presente estudo permite reforçar os benefícios das IAA quer a nível educacional quer a nível terapêutico. Constituindo-se como mais uma importante ferramenta para a valorização desta prática profissional.

No que concerne ao impacto da pandemia por covid-19, no decorrer das intervenções assistidas por animais conclui-se que não existe um impacto uniforme, dependendo das próprias instituições e da forma como está definida a relação entre o técnico e a criança (direta ou através de instituições intermediárias).

REFERÊNCIAS

Bernardo, M. (2016). *Intervenções Assistidas por Cães como terapêutica não farmacológica em contexto hospitalar no doente internado. Revisão da literatura e considerações.* [Dissertação de Mestrado em Medicina, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da Universidade da Beira Interior. http://hdl.handle.net/10400.6/5306

Caçador, C. P. M. (2014). *A importância da hipoterapia nas crianças autistas* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositórios Ciêntificos de Acesso Aberto de Portugal. http://hdl.handle.net/10400.26/6192

Fine, A. H., Tedeschi, P., & Elvove, E. (2010). Forward thinking: The evolving field of human–animal interactions. In Fine, A. H., (Ed.), *Handbook on animal-assisted therapy Theoretical foundations and guidelines for practice* (4ª Ed.) (pp. 21-35). Academic Press.

International Association of Human-Animal Interaction Organizations. (2018). *The IAHAIO Definitions for Animal Assisted Intervention and Guidelines for Wellness of Animals Involved in AAI. https://iahaio.org/wp/wp-content/uploads/2021/01/iahaio-white-paper-2018-english.pdf*

Pet Partners Therapy Animal Program (2020). *Facility Guide for Virtual Visits.* Bellevue, WA. Disponível em https://petpartners.org/wp-content/uploads/2020/05/Facility-Guide-for-Virtual-Visits.pdf

Ries, Alison E.. (2013). *The Effect of Animal-Assisted Therapy on Children with Disabilities.* Sophia, the St. Catherine University repository website: https://sophia.stkate.edu/msw_papers/254

Serpell, J. A. (2010). Animal-assisted interventions in hitorical perspective. In Fine, A. H., (Ed.), *Handbook on animal-assisted therapy Theoretical foundations and guidelines for practice* (4ª Ed.) (pp. 11-19). Academic Press.

The Donkey Sanctuary. (n.d.). *1970s: The story spreads*. https://www.thedonkeysanctuary.org.uk/about-us/our-story/1970s

A INCLUSÃO DE UMA ADOLESCENTE EM SITUAÇÃO DE GRAVIDEZ NUMA ESCOLA BÁSICA (3.º CICLO)

Luís Amaral[a], Ana Lopes[b], Margarida Bacalhau[b], António Guerreiro[c], Carla Dionísio Gonçalves[c]

[a]Agrupamento de Escolas João de Deus, Faro, Portugal

[b]Agrupamento de Escolas São Teotónio, Odemira, Portugal

[c]Universidade do Algarve, Portugal

RESUMO

A gravidez na adolescência representa uma situação de diversidade e implica uma intervenção multidisciplinar entre família, escola e outros agentes. Nesta comunicação apresentamos o caso da inclusão de uma adolescente em situação de gravidez, numa escola de ensino básico (3.º ciclo), ainda antes do encerramento das escolas, em resultado da pandemia. O estudo adotou uma investigação de natureza qualitativa, com uma metodologia de um estudo de caso. Os dados recolhidos foram alvo de análise de conteúdo, tendo por base um sistema de categorias surgido das opiniões das três participantes, Aluna, Encarregada de Educação e Diretora de Turma. Com base nos dados recolhidos, conclui-se que apesar das dificuldades inerentes a uma gravidez na adolescência, tudo parece indicar que a aluna está a usufruir de uma educação inclusiva, fruto da postura e empenho dos diversos intervenientes no processo. A inclusão social está a realizar-se de forma natural, prevendo-se, no entanto, algumas dificuldades no que diz respeito ao futuro escolar e familiar da adolescente.

Palavras-chave: Adolescência; Diversidade; Gravidez na adolescência; Inclusão.

ABSTRACT

Adolescent pregnancy represents a situation of diversity and implies a multi-disciplinary intervention between family, school and other agents. In this communication we present the case of the inclusion of an adolescent girl in a pregnancy situation, in a basic education school (3rd cycle), even before the closure of schools because of the pandemic. The study adopted qualitative research, with a case study methodology. The data collected were subject to content analysis, based on a system of categories arising from the opinions of the three participants, the student, the tutor, and the class director. Based on the data collected, we conclude that despite the difficulties inherent to a teenage pregnancy, everything seems to indicate that the student is enjoying an inclusive education, because of the attitude and commitment of the various stakeholders in the process. Social inclusion is taking place in a natural way, but some difficulties are expected regarding the school and family future of the adolescent.

Keywords: Adolescence; Diversity; Teenage pregnancy; Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Algumas jovens que vivem uma situação de gravidez precoce, evidenciam problemas escolares, familiares, comportamentais e psicológicos. Deste modo, é muito importante uma intervenção multidisciplinar, onde a ação da família, da escola e de outros técnicos possibilitem a tomada das melhores decisões para todos os elementos envolvidos. Aceitar e respeitar a diversidade é fundamental para que todos, independentemente das suas características, possam aceder à qualidade social e a uma verdadeira inclusão.

A escola desempenha a função de socialização global e de educação geral. Os conceitos de inclusão e diversidade exigem, de forma decisiva, mudanças na organização educativa, no diálogo entre a escola e a comunidade, na metodologia e na avaliação, pressupondo que os alunos têm um mesmo objetivo e percurso, mas que cada um precisa de seguir caminhos diversos para atingir o desenvolvimento e a aprendizagem. Este artigo pretende responder à questão: Como está a ser realizada a inclusão de uma adolescente em situação de gravidez numa escola básica (3.º ciclo)?

2 INCLUSÃO E DIVERSIDADE

A inclusão é um dos pressupostos essenciais para uma mudança humanizadora da sociedade. Isto não significa tornar todos iguais, mas respeitar as diferenças. Requer solidariedade entre todos e a utilização de recursos e estratégias para dar resposta às várias características, necessidades, capacidades e níveis de desenvolvimento individuais, numa sociedade em transformação frequente e muito acelerada. A inclusão reconhece que todos são diferentes, então, a sociedade e os seus mecanismos precisam de ser transformados e/ou adaptados para atender às necessidades individuais de cada um (Caetano, 2015).

O objetivo último da inclusão é a promoção da qualidade social. Esta, entende-se através de quatro aspetos: segurança socioeconómica (acesso aos serviços básicos), coesão social (reforço das relações interpessoais e desenvolvimento das competências de comunicação), inclusão e igualdade de oportunidades (acesso a estruturas de conciliação de vida em comunidade e entrada no mercado de trabalho) e *empowerment* (participação nas tomadas de decisão estratégicas e operacionais).

O conceito de inclusão está relacionado com o de escola inclusiva. Como defende Marques (2000), a escola inclusiva é um conceito “que designa um programa educativo escolar em que o planeamento é realizado tendo em consideração o sucesso de todas as crianças, independentemente dos seus estilos cognitivos, dificuldades de

aprendizagem, etnia ou classe social" (p. 64).

Urge assim tornar os ambientes escolares mais inclusivos. Segundo Caetano (2015), se as escolas funcionarem com currículos fechados e avaliações formatadas, os professores trabalham sozinhos com práticas reducionistas ou adaptadas. De acordo com Maia (2009), "os professores devem ter o interesse, o conhecimento e a habilidade para planear, desenvolver e implementar as estratégias adequadas" (p.16).

3 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A questão de análise prende-se com a inclusão de uma adolescente em situação de gravidez na escola básica (3.º ciclo), considerando-se esta circunstância como manifestação de diversidade. Optou-se por uma investigação de natureza qualitativa (Bogdan & Biklen,1999), tendo usado o estudo de caso como estratégia investigativa (Yin, 2012).

3. 1 Participantes

Este estudo desenvolveu-se numa escola básica do 2.º e 3.º ciclos de um agrupamento de escolas de Faro. Participaram a diretora de turma (DT), 56 anos, professora do ensino básico e secundário; a mãe, encarregada de educação (EE), desempregada, residente em Faro, com 43 anos, a terminar o 12.º ano, através dos cursos EFA; e a aluna Vera (nome fictício), do 7.º ano, adolescente grávida (AL), com 17 anos, residente em Faro. Às participantes foi garantido o direito ao anonimato e à confidencialidade e assegurados que os dados recolhidos não são utilizados por terceiros nem para outro fim que não seja este estudo.

3.2 Recolha e análise de dados

O instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo foi a entrevista semiestruturada. Realizaram-se várias entrevistas: (i) à aluna; (ii) à encarregada de educação; e (iii) à diretora de turma da aluna. Foi ainda recolhida alguma informação presente no Processo Educativo Individual da aluna. Para concretização da entrevista procedeu-se a um contacto com as respetivas entrevistadas, de forma a facilitar a apresentação, para explicar a razão do contacto, o objetivo do estudo e a sua utilidade. Tendo havido recetividade, seguiu-se a marcação da data (dezembro de 2019) e o local da entrevista.

As entrevistas foram estruturadas em seis blocos: (i) Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada; (ii) Recolher dados sobre a entrevistada; (iii) Gravidez na

adolescência; (iv) Percurso e inclusão da aluna; (v) Futuro escolar e social da aluna; (vi) Conclusão da entrevista. Uma vez realizadas e gravadas todas entrevistas, iniciou-se o tratamento de dados, procedendo-se à sua transcrição. Por ser um estudo descritivo, o tratamento de dados passou pela análise de conteúdo (Bardin, 2011).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4. 1 Gravidez na adolescência

O contexto familiar é muito importante na estabilidade de uma adolescente grávida. Contudo, este agregado tem verificado um percurso um pouco atribulado. Primeiro, o pai da Vera desapareceu quando soube da gravidez (da mãe da Vera), depois a mãe da Vera conheceu uma pessoa e mantiveram-se juntos até há 3 anos. Deu-se a separação e isso afetou muito a Vera, “a minha mãe passou por um processo de divórcio e isso afetou o meu percurso escolar” [AL]. Atualmente, o agregado familiar é constituído somente pela mãe e pela Vera (apesar de receber o apoio da avó materna).

No que concerne à opinião sobre a gravidez na adolescência, cada entrevistada fez a sua apreciação, contudo elas confluem no facto de que uma gravidez na adolescência exige um grande esforço individual e familiar. Para a adolescente é um duro fardo porque para além de ter de enfrentar todas as vicissitudes próprias da adolescência, ainda tem que suportar as dificuldades inerentes a uma gravidez nesta idade, pois “uma adolescente nunca tem maturidade, tendo em conta a idade, para assumir uma gravidez” [EE] e “uma gravidez na adolescência implica um duplo esforço de adaptação física e emocional” [DT].

A Vera conheceu o namorado (o pai do bebé) num grupo de amigos, pelo que fatores como a desestruturação do ambiente familiar, os problemas psicológicos e a antecipação da vida sexual ativa, levaram a que a mesma ficasse grávida aos 16 anos. Fez os testes necessários (de sangue) e descobriu que estava grávida, em julho de 2019. A aluna quando soube que estava grávida ficou muito surpreendida porque “estava prevenida, tomava a pílula, mas a medicação que tomo para a depressão deve ter interferido” [AL].

No que diz respeito à reação dos outros quando souberam da gravidez, as pessoas mais próximas da adolescente ficaram muito preocupadas, “não era isto que eu queria para a minha filha” [EE]. A mãe, devido a questões financeiras, pensou seriamente na questão da interrupção voluntária da gravidez, pois “estou desempregada, sem condições económicas (…), pensei no aborto” [EE]. Mas, como o pai do bebé e a sua família demonstraram vontade de apoiar a adolescente, decidiram e planearam ter o

bebé, depois de ter “uma conversa com a mãe dele e ela fez-me voltar com a ideia atrás em relação ao aborto” [AL].

No que diz respeito ao processo de avaliação da aluna, alguns colegas da turma "manifestaram a sua revolta por a aluna em causa não ter tido nível inferior a três em nenhuma disciplina, pois nunca tinha feito nada e estava em casa" [DT]. Contudo, após a DT ter explicado que a aluna, apesar de estar em casa, continuava e realizar trabalhos, a maioria dos colegas “compreendeu e aceitou a avaliação da colega” [DT], contudo “alguns elementos da turma, com mais dificuldades no processo ensino-aprendizagem, persistiram na sua revolta” [DT]. A professora ficou “muito preocupada com a situação da aluna, devido a todo o enquadramento social e familiar” [DT]. Também os pais de algumas crianças, ficaram preocupados, tanto com o facto da inclusão da aluna, como dos efeitos que esta situação traria para a turma, composta maioritariamente por alunos com 12 e 13 anos.

Relativamente à relação da adolescente com o pai do bebé, esta é extremamente importante para o equilíbrio emocional da mesma. Segundo as entrevistas, o jovem apresenta uma conduta de irresponsabilidade e de problemas comportamentais, pois “tinha um perfil de um aluno irresponsável” [DT] e “é um miúdo que tem ainda menos juízo que ela” [EE]. No entanto, parece que também cresceu com a gravidez, pois “tem mostrado alguma preocupação com ela e com o bebé” [EE]. A adolescente refere “se ele se portar bem eu fico com ele; agora ficamos um em cada casa e depois logo se vê” [AL] e o pai do bebé “tem vontade de viver os três juntos, ele, mais do que ela” [EE]. A mãe da adolescente acrescenta que “quando o bebé nascer eu vou deixá-lo estar cá uns meses, porque eu acho que é importante eles tentarem resolver os problemas juntos” [EE].

A gravidez tornou a adolescente, segundo a própria e a mãe de Vera, mais responsável e menos agressiva. Apesar disso, a professora, diretora de turma, evidencia algumas preocupações relacionadas com a gravidez, nomeadamente, a relação com o pai do bebé e o relacionamento com o seu grupo de amigos. A estrutura social da Vera sofreu alguns abalos, mas tendo em conta a personalidade da mesma, esta situação era previsível. Contudo, ela continua a manter os laços de amizade com muitas pessoas que a contactam, ora telefonicamente, ora presencialmente.

4. 2 Percurso e inclusão da aluna

O percurso escolar e social da Vera, também não tem sido fácil. Relativamente ao primeiro ciclo, a aluna apesar de nunca ter sido retida, evidenciou algumas dificuldades nas áreas da Língua Portuguesa e da Matemática. Este facto, deveu-se em grande parte

à perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), pelo que a aluna evidenciou uma grande falta de atenção e concentração, sobretudo nas tarefas escolares. A aluna apresentava problemas relacionados com a realização académica e o desenvolvimento da linguagem e do discurso. Teve algumas dificuldades ao nível da compreensão e conhecimento de regras elementares de comunicação oral e escrita, da resolução de problemas do dia-a-dia, do desenvolvimento do cálculo mental, da realização de atividades longas, da capacidade de organização e autonomia e da cooperação e empenhamento no trabalho. No final do 1.º ciclo, a discente foi observada pelos Serviços de Psicologia do Centro de Saúde de Faro, sendo recomendado a valorização da autoestima e o reforço dos pequenos sucessos.

No 2.º ciclo, a aluna continuou a evidenciar dificuldades semelhantes às verificadas durante o 1.º ciclo. Relativamente ao domínio comportamental, a Vera demonstrou, como na maioria das crianças com PHDA, algumas dificuldades no relacionamento interpessoal. Como refere a mãe, apesar da Vera ter facilidade em arranjar amigos, eles rapidamente se afastavam. Esta situação tem um grande impacto no comportamento adaptativo e nos contextos mais exigentes (escola), podendo a criança sofrer de rejeição prolongada dos outros e encarar-se a si própria e ao mundo como negativos.

No que concerne ao 3.º ciclo, a Vera evidenciou grandes problemas, tanto ao nível comportamental, como ao nível das aprendizagens. Frequentou cinco vezes o 7.º ano de escolaridade. No primeiro ano, começaram a surgir alguns problemas de comportamento na escola e isso associado à PHDA, resultou que a Vera evidenciasse muitas dificuldades de aprendizagem, não tendo transitado de ano.

Nos anos seguintes, as vivências sociais foram cada vez mais entrando no percurso escolar da Vera, que associado a alguns problemas de relacionamento entre a mãe e o pai adotivo, tiveram como consequência um desinteresse total pela escola. A aluna quando atingiu os 13/14 anos, começou a fazer novas amizades, amigos esses que tinham em comum problemas familiares e de comportamento. Apesar da mãe tentar controlar as saídas da Vera, esta entrou num grupo com comportamentos completamente desajustados, que "já iam mais para o lado da delinquência" [EE]. Deste modo, a Vera reprovou sucessivamente no 7.º ano (noutra escola), pois "ia só o primeiro período e depois desistia totalmente (…), a escola não me dizia nada, era desinteresse total" [AL].

Perante esta situação, a adolescente foi verificada pelo Serviço de Pediatria do Hospital de Faro, onde foi produzido o relatório que evidencia os problemas comportamentais relacionados com a PHDA, a agressividade face à família, professores e colegas e a tendência para adoção de condutas desviantes e de adição (tabaco e álcool). Estas

situações, associadas às dificuldades emocionais, de autoestima e de autoconfiança, conduziram a uma situação de abandono escolar, justificando a sua referenciação à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ), de Faro.

No que concerne à intervenção da escola e de outros técnicos, esta foi muito profícua em todo este processo. Primeiro, a CPCJ de Faro indicou a Vera para uma psicóloga, onde se tem verificado resultados muito positivos, pois "vai uma vez por semana à psicóloga, tentou percebê-la e ganhou a confiança dela" [EE]. A ideia da frequência da escola numa situação de gravidez foi da própria Vera.

Depois, os vários intervenientes (médico e escola) para colocar a aluna novamente na escola fizeram um trabalho muito eficiente. Para isso, basearam os seus esforços no Despacho conjunto n.º 402/98, que refere que os Ministérios da Educação e da Saúde devem encontrar respostas educativas ao acompanhamento de alunos que se encontrem hospitalizados ou retidos na sua residência por motivos de saúde e no Decreto-Lei n.º 54/2018, que defende que as escolas devem encontrar as adaptações necessárias para assegurar a participação no processo de avaliação de todos os alunos.

A escola permitiu que a aluna realizasse o seu processo de ensino e de aprendizagem no seu domicílio, desde finais de novembro de 2019, pelo que a mãe da aluna se deslocou à escola frequentemente, de modo a levantar e a entregar os materiais didáticos das diferentes disciplinas, junto da diretora de turma. Estes procedimentos mantiveram-se até meados do mês de março de 2020, sendo que durante o terceiro período, as atividades letivas decorreram ora de forma síncrona pelo *Google Meet*, ora de forma assíncrona pela *Classroom* (onde os alunos realizavam e submetiam as tarefas propostas pelos docentes das diversas áreas disciplinares). A mãe refere que "os professores tiveram grande recetividade; a diretora de turma foi espetacular e vou falar com ela quase todas as semanas" [EE].

A Vera sente-se incluída, referindo "estou incluída, os professores e diretores foram mais humanos comigo e estão-me a ajudar" [AL] e "sinto-me incluída nos amigos e na escola; não me sinto excluída de nada" [AL]. A aluna, no final do ano letivo 2019/2020, obteve resultados positivos, transitando para o 8.º ano de escolaridade. No presente ano letivo, a Vera, devido à situação de pandemia, realizou o seu processo de aprendizagem no seu domicílio. A instituição escolar, juntamento com os técnicos e a família, consideraram benéfico para a saúde da aluna e do seu filho, o ensino ser realizado via online pelas plataformas *Google Meet* e *Classroom*.

4.3 Futuro escolar e social da aluna

Relativamente ao futuro escolar e social da Vera, as entrevistadas demonstram uma grande incerteza, visto que neste panorama entram muitas variáveis: razões económicas, equilíbrio emocional e psicológico dos adolescentes, relações entre as famílias e contacto com grupos de amigos. Apesar de ter já alguns objetivos, referindo "quero fazer um curso de CEF em psicologia, remunerado" [AL], o futuro ainda é incerto, "agora se tiver de ir, vou trabalhar" [AL]. Já a mãe considera "que vai ser complicado, apesar de eu tentar ser um suporte, independentemente das dificuldades económicas" [EE]. A mesma quer que a filha "continue a estudar, por muitas dificuldades que eu passe" [EE]. Em termos sociais, a adolescente considera que "vai ser igual, há pessoas que me dou mais e outras que me dou menos" [AL] e a mãe refere que "ela vai fazer novas amizades" [EE].

O fator mais importante vai ser a existência de uma nova realidade, ou seja, a presença de um elemento novo (bebé), que pode equilibrar e fortalecer todas as variáveis atrás mencionadas ou por outro lado pode abrir um fosso maior entre a relação e os interesses dos intervenientes. A diretora de turma considera que "há incompatibilidades educacionais, modelos diferentes nas duas famílias, o que não será nada fácil para a adolescente gerir essa situação" [DT].

5 REFLEXÃO FINAL

A educação refere-se a toda a vida do sujeito e deve constituir um projeto pessoal inacabado, que se pode verificar em diversos campos da existência, tais como o afetivo, o cognitivo, o social e o motor, segundo diferentes perspetivas e influenciado por diversos fatores. Para isso, é fundamental a existência de várias condições favoráveis: um projeto partilhado por todos, adaptações curriculares, uma flexibilidade organizativa e sobretudo atitudes positivas de toda a comunidade educativa.

Relativamente ao percurso familiar, escolar e social da Vera, este teve mais baixos do que altos. Além de sofrer de PHDA, que dificulta e muito as aprendizagens, a aluna evidenciou muitos problemas de comportamento e de atitudes, tanto no contexto familiar, como social e escolar. Quando a discente começou a frequentar o 3.º ciclo, várias dificuldades interferiram no seu desempenho: as vivências sociais desviantes, a relação entre a mãe e o pai adotivo e o desinteresse total pela escola.

Devido ao facto da discente iniciar a sua vida sexual de um modo precoce, levou a que mesma ficasse grávida, aos 16 anos. Outro aspeto importante, refere-se ao aparente crescimento ao nível da atitude, tanto da aluna como do pai da criança (que tem 21

anos). A aluna por iniciativa própria tentou saber quais as possibilidades de regressar à escola e com a ajuda do enquadramento legal, do médico, da psicóloga e da escola, esse passo foi conseguido. Deste modo, a discente realizou o processo de ensino e de aprendizagem no seu domicílio.

A flexibilização curricular, a utilização de metodologias e estratégias específicas são pontos essenciais para o atendimento de todas as diversidades. Ou seja, neste processo pensamos que se assistiu a uma abordagem humanista e democrática, onde foram percebidos o sujeito e as suas singularidades, tendo como objetivos, o desenvolvimento, a satisfação pessoal e a inserção da Vera.

Pela análise das entrevistas, a escola está a oferecer uma educação inclusiva. No que concerne à inclusão social da adolescente, esta, está a realizar-se de forma normal, visto que a aluna continua a manter um contacto significativo com algumas pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Caetano, N. (2015). *Inclusão e qualidade de vida em crianças com necessidades educativas especiais: Representações e expetativas das famílias*. [Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, Faro, Portugal]. https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/7930

Maia, B. (2009). *Diferenciação Pedagógica em Educação Física em contexto das Necessidades Educativas Especiais*. [Dissertação de Mestrado em Desporto para Crianças e Jovens, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal]. file:///C:/Users/claudialuisa/Downloads/Diferenciacao_pedagogica_em_educacao_fisica_no_contexto_das_necessidades_educativas_especiais__estudo_de_caso_numa_turma_regular_do_segundo_ciclo_com_alunos_com_necessidades_educativas_especiais.pdf

Marques, R. (2000). *Dicionário breve da pedagogia*. Editorial Presença.

Yin, R. K. (2012). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (3.ª. ed.). Bookmann.

IMPACTO EDUCACIONAL DO CONFINAMENTO POR COVID-19

Olívia de Carvalho[a], Sónia Galinha[bc], Sónia Belo[d], Estrela Paulo[d]

[a]Instituto Jurídico Portucalense (IJP), Porto; Portugal

Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade; (CEPESE/UP); Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal

[b]FCT CIE - UMa Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, Portugal

[c]Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal

[d]Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal.

RESUMO

O objetivo deste estudo é perceber o impacto educacional do Confinamento por Covid19. Trata-se de um estudo de caso em que procuramos conhecer as ideias dos pais e encarregados de educação e a visão da escola sobre este processo, por forma a identificar os aspetos mais relevantes deste confinamento e as consequências que daí advirão em termos educacionais. O trabalho foi elaborado partindo das dificuldades e desafios sentidos durante este período de tempo, tendo por base os pressupostos de uma escola inclusiva a partir do instrumento "Fatores que afetam de forma significativa o progresso e o desenvolvimento do aluno" do Manual de Apoio à Prática para uma Escola Inclusiva). As entrevistas elaboradas incidiram sobre dois encarregados de educação e a diretora da escola de uma instituição privada da região Centro de Portugal. Os resultados revelam que, apesar de terem sido criadas estratégias contingentes e uma tentativa de ensino à distância, aconteceu um acentuar de fragilidades, uma vez que as estratégias não abrangem a especificidade de grupos de alunos integrados nos centros de apoio à aprendizagem, identificados segundo o Decreto-lei 54/2018, de 6 de junho. De certa forma, a escola e a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, tentaram responder às necessidades específicas de todos os alunos. Porém constata-se que o ensino à distância torna ainda mais difícil a educação inclusiva.

Palavras-chave: Crianças; Inclusão; Aprendizagem.

ABSTRACT

The following paper aims to understand the educational impact of the confinement due to Covid-19. This is a case study in which we seek to know the ideas of the parents and guardians and the school's view of this process, trying to identify the significant aspects of this confinement and its future educational consequences. The difficulties and challenges felt during this time, based on the assumptions of what an inclusive school should be, and the working tool "Factors that significantly affect the progress and development of the student" (tool referenced in Manual de Apoio à Prática para uma Escola Inclusiva) set the basis for this work. Two parents/guardians and the principal of a private institution located in Central Portugal were interviewed.
The results show that, in spite of the adequate strategies and the attempt of providing distance learning, weaknesses were accentuated due to the fact that these strategies do not include the specificities of the student groups integrated in learning support centres, identified according to Decree-law no. 54/2018 of June 6. Somehow, both the school and the multidisciplinary team for inclusive education tried to respond the specific needs of every student.
However, the general opinion is that distance learning makes inclusive education even harder.

Keywords: Children; Inclusion; Learning.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Bronfenbrenner (1979), as potencialidades humanas e o seu desenvolvimento estão estritamente associadas ao contexto social e dependem diretamente da instituição onde são desenvolvidas as mais diversas atividades.

Assim, o conceito de desenvolvimento para Bronfenbrenner refere-se às mudanças biopsicológicas que ocorrem no indivíduo ao longo do tempo, nas suas interações com o ambiente. Neste sentido, o autor explica a ecologia do desenvolvimento humano como sendo "o estudo científico da acomodação progressiva e mútua, através do tempo, entre um organismo humano em crescimento, e os ambientes imediatos, em constante mudança, já que este processo é afetado por relações obtidas dentro e entre cenários imediatos, assim como em contextos sociais mais vastos, tanto formais como informais, em que os cenários estão enquadrados" (Bronfenbrenner, 1979, p. 514).

Através deste modelo é possível compreender a relação bilateral entre o ambiente e o indivíduo e as implicações que estas relações têm no desenvolvimento humano. "Esta abordagem considera que o desenvolvimento do ser humano tem a ver, directa ou indirectamente, com o contexto onde este ocorre. Este contexto não compreende apenas o indivíduo, mas também sistemas contextuais dinâmicos, em permanente desenvolvimento." (Carvalho, 2011, p. 73). Neste sentido é importante refletir cada vez mais sobre a importância que o meio exerce sobre o passado, sobre o presente e a forma como influenciará o futuro. É nesta perspetiva que o conceito "inclusão" tem vindo a sofrer alterações significativas. "Teremos que acreditar que a inclusão efectiva está para acontecer, como projecto inscrito numa utopia realista." (Carvalho, 2000, p.25).

Assim surge a importância em estabelecer uma ponte entre o Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner e a educação inclusiva, pois o indíviduo "evolui de forma contextualizada, o que sustenta a fundamentação do modelo inclusivo de educação, na medida em que as crianças aprendem, sobretudo quando se atua sobre o meio ambiente por forma a que encontrem oportunidades de aprendizagem ricas, adultos envolventes e pares estimulantes e organizadores" (Bairrão, 2004, p. 14).

Pensar em educação inclusiva é, fundamentalmente, pensar numa educação com sucesso para todos, é perspetivar o acolhimento de todos os alunos, sem exceção, independentemente de crenças, etnias, condições sociais, físicas e psicológicas."Falar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma

cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar" (Direção Geral da Educação, 2018).

Neste sentido surge o Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho que valoriza a necessidade de cada escola reconhecer a diversidade de alunos como uma mais valia, onde é necessário encontrar diversas formas de lidar com a diferença exigindo uma adequação dos processos de ensino às características individuais de cada aluno, tendo como objetivo primordial a aprendizagem de todos os alunos. Nasce assim, a necessidade de um ajuste da escola a cada um dos indivíduos. "Com o paradigma, emergente, da escola inclusiva vemo-nos perante novas situações que, certamente, implicam mudanças a todos os níveis, sobretudo nas práticas educativas. Sabemos quanto a perspectiva da mudança, por vezes, assusta e inibe, mas, o grande desafio coloca-se à imaginação, de forma a criar respostas, inovando, permanentemente, adequando respostas novas a novas situações" (Carvalho, 2000, p. 32).

Mais do que nunca, toda a sociedade foi posta à prova com a necessidade do encerramento das escolas devido à obrigatoriedade de confinamento, por Covid-19. No sentido de responder ao crescente número de encerramentos de escolas para conter a propagação da COVID-19, a UNESCO reuniu altos responsáveis da educação, tanto para intensificar respostas urgentes necessárias, como para partilhar estratégias no sentido de minimizar a perturbação dos sistemas educativos. Em Portugal, a 16 de março de 2020, todos os estabelecimentos de ensino foram encerrados, por decisão do Governo, consequentemente, mais de dois milhões de crianças e jovens, desde creches ao ensino superior, ficaram em casa e a maioria com aulas à distância através de plataformas online ou trocas de emails com os seus professores.

De entre estes alunos que ficaram em casa, mais de 80 mil crianças e jovens com "Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão" prevista no Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho. Destes números fazem parte crianças que possuem um quadro de situações bastante complicadas. Estas situações passam por problemas sociais e inevitavelmente por problemas educacionais.

De acordo com o documento enviado às escolas por parte do Ministério da Educação, a pretensão incidiu na prestação de um apoio direto aos alunos através de um trabalho colaborativo com os restantes intervenientes no processo educativo. Neste contexto, os Docentes de Educação Especial assumiram um papel de destaque na medida em que a sua atuação passou pela atenção centrada nas dinâmicas familiares, bem como nos recursos pedagógicos e didáticos disponíveis. "Existem diversas escolas no nosso país, algumas das quais situadas em áreas carenciadas, que podemos designar como verdadeiramente INCLUSIVAS. Para que mais portas, demais escolas se abram a mais

crianças, a todas as crianças, é simplesmente necessário que (...) sobretudo, os pais, os profissionais, os governantes e a população em geral acreditem que a escola inclusiva é qualquer coisa por que vale a pena lutar" (Costa, 1996, p. 161).

2 MÉTODO

2.1 Participantes

As entrevistas elaboradas tiveram como campo de pesquisa uma instituição privada da região Centro de Portugal, incidindo sobre dois encarregados de educação de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico e a Diretora da Escola.

Assumindo como base a pergunta de partida, bem como os objetivos da investigação é fundamental caraterizar o contexto onde decorreu a investigação, de forma a que possa ser realizado um enquadramento ecológico. Trata-se de uma amostra de conveniência, pois foram selecionados dois encarregados de educação de educandos com características muito diferentes, em termos de aprendizagem ainda que como fatores comuns sejam observáveis muitas variantes semelhantes, com destaque para o nível sócio-económico dos participantes do estudo.

2.2 Instrumentos e procedimentos

Para o presente estudo fez-se uso da metodologia qualitativa, recorrendo ao inquérito por entrevista semiestruturada e à análise documental, sendo os dados obtidos, registados, analisados e interpretados. Com este tipo de análise foi possível conhecer o contexto e o acontecimento específico que teve como base a presente investigação: o impacto educacional por confinamento.

Neste estudo procura-se através dos relatos dos pais e da responsável pela instituição, após o conhecimento da história de vida e do contexto social em que as crianças estão inseridas, identificar as barreiras e os facilitadores que condicionaram a aprendizagem dos alunos durante este período de confinamento.

De acordo com Tetzchner e Martisen (2000), é através das informações recolhidas juntos dos agentes da Comunidade Educativa que têm contacto direto com a criança (pais e profissionais da escola) que é possível ter conhecimento sobre as várias formas de aprendizagem e comunicação utilizadas pela criança.

Os roteiros das entrevistas foram construídos tendo em conta a legislação em vigor, com destaque sobre as informações sobre inclusão. Por outro lado, este estudo assentou no conhecimento da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade) desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Através do modelo

biopsicossocial, relacionando os fatores biológicos e sociais procurou-se dar destaque às barreiras (o que impede a aprendizagem) e aos facilitadores (o que facilita a aprendizagem).

Os aspetos centrais da entrevista assentam na Contextualização da temática, na Organização/implementação no Processo Ensino/Aprendizagem e na Avaliação.

Procedeu-se à categorização dos dados recolhidos através de uma análise de conteúdo, bem como uma análise documental, respeitando os aspetos éticos e o bem-estar e proteção dos participantes, tendo sido, por isso garantido aos participantes o seu anonimato.

3 RESULTADOS

No seguimento da investigação, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos neste estudo. De forma a facilitar a análise identificam-se os entrevistados da seguinte forma: E1- Diretora, E2-Encarregado de Educação de uma aluna com com "Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão" e E3- Encarregado de Educação de um aluno da turma sem crianças com "Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão".

Através do conteúdo de cada uma das tabelas, bem como da sua análise é possível perceber os resultados do estudo.

Analisando as respostas às entrevistas realizadas é possível observar através da análise da Tabela 1 que ambos os inquiridos têm bem presente a noção de ensino à distância, bem como o conceito de inclusão. Este é um dado importante na medida que ambos os inquiridos estão familiarizados com a temática em estudo.

Tabela 1. Categoria – Contextualização da temática

Categoria	Subcategoria	Excerto da Entrevista
Contextualização da temática	**Ensino à Distância**	**E1-** " (…) é uma modalidade de ensino mediada por tecnologias em que discentes e docentes estão separados espacial e/ou temporalmente (…) em que os intervenientes no processo ensino/aprendizagem não estão fisicamente presentes." **E2-** "(…) foi um ensino diferente em que se usaram as plataformas digitais (…) " **E3-** " (…) não se encontra fisicamente, em uma sala de aula tradicional. As aulas são ministradas e assistidas remotamente, podendo ser em tempo real ou não (assíncronas e síncronas)."
	Inclusão	**E1-** "(…) acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino (…)" **E2-** " (…) é, ou deve ser, a possibilidade de ter acesso a ferramentas diversificadas e adequadas para que haja acesso ao mesmo currículo, ainda que possam existir algumas adapatações curriculares, em algumas áreas (…)" **E3-** " (…) dar oportunidade a todos (…)"

Fonte: Dados recolhidos pelas autoras

Através da análise dos resultados apresentados na Tabela 2, é possível verificar que as respostas não são unânimes. Regista-se uma visão positiva em relação à organização e implementação deste tipo de ensino por parte da escola que não coincide com a visão dos dois encarregados de educação entrevistados. Segundo a escola, está a ser desenvolvido um verdadeiro ensino à distância. Esta opinião é confirmada por um dos encarregados de educação que é contraposta pelo outro encarregado de educação inquirido.

É também possível observar que os documentos orientadores são do conhecimento de todos os inquiridos.

Tabela 2. Categoria – Organização/Implementação

Categoria	**Subcategoria**	**Excerto da Entrevista**
Organização/ Implementação	**Implementação**	**E1**- "Estou certa que sim!" **E2-** "(…) acho que não (…)" **E3- "**Não"
	Operacionalização	**E1-** "O plano E@D da nossa escola tem como intenções chegar a todas as crianças (…) O nosso plano tem em conta os princípios já existentes nas medidas universais, seletivas e adicionais que já tinham sido adotadas no âmbito da Educação Inclusiva." **E2-** "(…) existiram momentos de apoio individualizado com a respetiva professora de apoio da turma e a professora titular esteve sempre disponível para qualquer apoio necessário." **E3**- Não, tendo em conta que a escola não estava preparada para as especificidades de cada aluno (…)"
	Documentos orientadores	**E1-** "(…) foram elaborados juntamente com a minha equipa pedagógica." **E2-** "Sim, conheço." **E3- "**Sim, conheço."

Fonte: Dados recolhidos pela autora

Passando à análise da Tabela 3, verificou-se que todos os inquiridos conhecem a intencionalidade do projeto, havendo uma presente relação escola/família.

Ambos os encarregados de educação referem a necessidade de um reajuste familiar enquanto que a escola refere que houve a necessidade de um maior conhecimento tecnológico, nomeadamente das plataformas que serviram de base a este tipo de ensino.

Quanto ao apoio prestado pela escola existe uma diferença de opiniões por parte dos dois Encarregados de Educação.

Ambos os Encarregados de Educação falam da homogeneidade do ensino à distância, ainda que de acordo com a visão da escola, esta tenha tentado dar um apoio mais individualizado aos alunos que já possuíam esse apoio durante o ensino presencial.

Todos os inquiridos confirmam que houve um contacto diário entre alunos e professores.

A direção da Escola refere a necessidade do envolvimento de toda a comunidade educativa. Por outro lado, os encarregados de referem que houve, da sua parte, a necessidade de um trabalho de reforço, de forma a consolidar as aprendizagens colmatando algumas lacunas no trabalho desenvolvido pela escola.

Tabela 3. Categoria – Processo Ensino/Aprendizagem

Categoria	Subcategoria	Excerto da Entrevista
Processo Ensino/ Aprendizagem	**Organização do trabalho**	**E1-** "O ensino à Distância desenvolveu-se através da realização de sessões síncronas, em que a comunicação foi realizada em tempo real, exigindo participação simultânea dos docentes e alunos/crianças, estabelecendo uma interação imediata (videoconferência) e assíncronas (…)" **E2-** "A escola elaborou um horário com a distribuição da carga letiva, onde também constavam os horários de apoio e foi criada uma planificação semanal enviada aos pais semanalmente, à sexta-feira." **E3-** "A escola fez chegar aos pais a planificação semanal com os horários e os conteúdos a lecionar (…)
	Adaptações	**E1-** "(…) originou que a nossa escola procurasse conhecer de forma mais aprofundada as plataformas de comunicação de ensino à distância." **E2-** "Foi necessário um reajuste familiar, na medida em que a minha filha necessitou de muito apoio na realização das tarefas. Uma vez, que o seu período de atenção/concentração é reduzido, as tarefas foram realizadas de forma faseada, em articulação com a professora titular (…)" **E3-** "(…) reajuste familiar na medida em que o meu filho necessitou de apoio na criação de mais ferramentas e atividades quando terminava as que estavam propostas. Foi necessário solicitar à professora titular mais material de apoio (…)"
	Apoio da Escola	**E1-** "As sessões síncronas e assíncronas tiveram como objetivo a orientação educativa dos alunos/crianças. Nesses momentos foram dadas as informações daquilo que se pretendeu com cada tarefa (…)" **E2-** "Neste ponto, especificamente qualquer tipo de apoio à distância torna-se insuficiente, especialmente com crianças NEE (…)" **E3-** "(…) uma vez que o meu filho não tem dificuldades de aprendizagem, não senti muita dificuldade em fazer o trabalho com o meu filho (…)"
	Individualização do Ensino	**E1-** "A Escola tentou dar uma resposta individualizada aos alunos que já usufruiam de apoio individualizado nas aulas presenciais (…)" **E2-** "Foi um tipo de ensino mais homogéneo, diferente de um ensino presencial em que a professora não conseguiu atuar logo no momento." **E3-** "Foi um ensino mais homogéneo diferente de um ensino presencial em que as estratégias da professora eram iguais para todos. No entanto, considero que a escola deverá dar mais apoio facultando uma maior diversidade de ferramentas e materiais de apoio que permitam um maior interesse e motivação no processo ensino-aprendizagem."
	Contacto professores/alunos	**E1-** "(…) foi criado um horário em que os professores titulares e os professores das restantes áreas curriculares, diariamente, pudessem dar as suas aulas criando atividades diversificadas (…)" **E2-** "Todos os dias os professores contactaram com os alunos." **E3-** "Estes momentos de contacto foram diários em momentos síncronos (CISCO) e assíncronos (CLASSROOM)."
	Intervenção dos Enc. de Educação	**E1-** "(…) envolvimento de toda a comunidade educativa (…) ainda na orientação dos alunos/crianças de uma forma bem articulada Escola - Família." **E2-** "(…) ficou muito a cargo dos encarregados de educação e especificamente o meu caso." **E3-** "Foi feito um trabalho diário com o meu filho em que após a explicação da professora, houve um reforço posterior, feito mor mim (…)"

Fonte: Dados recolhidos pela autora

Ao analisar a última tabela (Tabela 4), é possível observar que durante este período de tempo existiu uma avaliação conjunta do trabalho desenvolvido.

De forma unânime, há a opinião de que não foi possível uma verdadeira inclusão durante este período de confinamento.

Em relação às aprendizagens, os inquiridos referem que esta situação originou muitas limitações e constrangimentos para todos os envolvidos e pode-se constatar que as dificuldades foram mais acentuadas em relação à aprendizagem da aluna com "Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão", comparativamente ao aluno sem estas medidas.

No entanto, a direção da escola, sob outro ponto de vista, realça o facto de terem sido desenvolvidas outras competências, frisando o facto de apesar de todas as dificuldades sentidas, este poder ser um momento de alteração do processo Ensino-Aprendizagem.

Para além das preocupações enumeradas anteriormente, um outro aspeto que é alvo de preocupação é a parte emocional dos alunos.

Os resultados evidenciam (cf. Tabela 4), que o modelo de ensino à distância se afasta muito do modelo de ensino presencial.

Tabela 4. Categoria – Avaliação

Categoria	Subcategoria	Excerto da Entrevista
Avaliação	**Avaliação do trabalho desenvolvido**	**E1-** "(…) reunia com a minha equipa pedagógica, fazendo uma avaliação de como decorria esta modalidade de ensino." **E2-** "Sim, à sexta-feira a professora titular de turma fazia um balanço da semana (…)" **E3-** "(…) balanço da semana em relação ao trabalho desenvolvido ao longo da semana e tirando dúvidas."
	Inclusão	**E1-** "Tendo em conta as necessidades educativas dos alunos/crianças, com apoio à aprendizagem e inclusão, e de acordo com o estabelecido nos seus Relatórios Técnico Pedagógicos e Programa Educativo Individual, o docente de apoio educativo estabeleceu ligação com a docente titular da turma/grupo do aluno/criança, preparando, em articulação com o docente titular, um Plano de Trabalho Semanal de Apoio Educativo. Em relação a uma verdadeira inclusão receio dizer que sim." **E2-** "(…) é impossível haver uma verdadeira inclusão." **E3-** "Não é possível haver uma verdadeira inclusão (…)"
	Efeitos na aprendizagem dos alunos	**E1-** "(…)consciência das limitações e dos meios existentes (…)" E2- "(…) foi possível perceber de uma forma mais concreta as dificuldades da minha filha, assim como as suas potencialidades." **E3-** "(…) surtiram efeito em relação às aprendizagens do meu filho.
	Efeitos nos resultados escolares	**E1-** "(…) para que o equilíbrio encontrado pretenda não beneficiar nem prejudicar os alunos, mas sim proporcionar-lhes métodos de pesquisa, de trabalho autónomo, de análise, de síntese e essencialmente de espírito crítico." **E2-** "(…) foi possível perceber de uma forma mais concreta as dificuldades da minha filha, assim como as suas potencialidades (…)" **E3-** "(…) pude perceber facilmente que o meu filho não teve dificuldade em adquirir os conteúdos aprendidos, realizando quase todos de uma forma autónoma."
	Balanço	**E1-** "(…) até foi benéfico para o futuro da Escola, pois poderá abrir outras possibilidades ao nível da diferenciação pedagógica e da implementação de metodologias ativas, podendo ser um salto qualitativo da Educação (…)" **E2-** "Foram tempos muito difíceis, foi necessário gerir a parte emocional, pessoal, educativa, até porque a minha formação não é a educação."

		E3- "O balanço foi positivo, no entanto o meu filho devido à pressa de querer fazer tudo rapidamente fazia algumas coisas erradas, não porque não soubesse mas porque estava ansioso."
	Propostas de melhoria	**E1-** "Inevitavelmente que sim que existirão propostas de melhoria (…) Estamos em constante mudança e melhoria (…)" **E2-** "Mais tempos de apoio poderá auxiliar na aquisição dos conteúdos e na ajuda da realização dos trabalhos." **E3-** "(…) como sugestão a possiblidade de serem realizados mais trabalhos de grupo, pesquisa com maior grau de dificuldade, desafios matemáticos (…)"
	Desafios futuros	**E1-** "É urgente parar para pensar em primeira instância porque é impossível que através de qualquer tipo de computador ou plataforma se dê uma resposta semelhante ao ensino presencial." **E2-** "O meu maior receio é que voltemos novamente a este tipo de ensino. Especificamente, noto-a ansiosa e apreensiva, com saudades dos amigos, da professora, da rotina e temo especialmente pela parte emocional e claro pela parte educativa." **E3-** "Desejo que o meu filho possa continuar a adquirir aprendizagens mais práticas e vivenciais que estrapolam este tipo de ensino à distância que se exerce essencialmente pelo computador (…)"

Fonte: Dados recolhidos pela autora

4 DISCUSSÃO

Através do presente estudo foi possível observar a relação entre a intencionalidade deste tipo de ensino - o ensino à distância - e os verdadeiros resultados da sua implementação. As crianças têm diferentes capacidades, estilos de aprendizagem e ritmos de trabalho. Desta forma, a aprendizagem, durante este confinamente, foi o factor que mais influenciou os resultados observados. Os contextos familiares são idênticos: os dois alunos em estudo são filhos únicos, os pais estiveram ambos em teletrabalho, trata-se de famílias com semelhantes níveis sócio-económicos.

Os resultados obtidos em determinadas questões revelam diferentes opiniões, mostrando algumas disparidades entre as opiniões da Direção Escolar e os Encarregados de Educação. Esta é uma questão que persiste na realidade educacional, tal como refere Montandon (2001) existe uma ampla diversidade de pontos de vista dos diferentes intervenientes da comunidade educativa (professores e encarregados de educação) perante uma mesma realidade.

Pode-se constatar que foi intuito da Diretora da Escola em estudo dar início a um Ensino à Distância devidamente estruturado e consistente, tendo por base as diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação. Porém, tal como defende Paulo Guinote, Professor do Ensino Básico, doutorado em História da Educação e autor do blogue *O Meu Quintal* "Este tipo de medidas de ensino à distância e a forma como se querem colocar no terreno de forma apressada parece resultar de uma forma de pensamento mágico que desatende as questões tão proclamadas da inclusão."

É evidente que existiu uma avaliação do trabalho desenvolvido, e intencionalidade educativa, porém como refere João Costa, Secretário de Estado Adjunto e da Educação

"Contrariando o que está no previsto no Decreto Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, (…) os motivados continuarão a tudo fazer para progredir, enquanto os que conseguiram o mínimo poderão, em muitos casos, desmobilizar".

A suspensão da inclusão e o recurso a um ensino menos diversificado acentuou-se durante este período de confinamento conduzindo ao insucesso escolar que, como refere Iturra (1990), é o resultado do desfasamento que existe entre o ensino e a aprendizagem.

É visível através do estudo que existe uma proximidade entre a escola e a família. Quanto a este aspeto Villas-Boas (2000) refere que para que as crianças se desenvolvam na escola, os encarregados de educação têm necessidade de serem considerados como membros ativos da instituição. Ainda que muitas vezes não aconteça ou não seja possível, o autor defende que é da responsabilidade da escola encontrar estratégias para dar resposta às necessidades das famílias e às exigências a que estas estão submetidas. Neste período, a responsabilidade da escola chegar às famílias, aumentou.

E, tal como refere a diretora da escola "O ensino à distância não é algo que seja normal no nosso sistema e a avaliação, nestas circunstâncias, torna-se mais difícil. A verdade é que de um dia para o outro tivemos que mudar todo o paradigma da escola".

5 CONCLUSÃO

Este estudo de caso teve em consideração uma firme e rigorosa base teórica e bibliográfica para responder à questão inicial, uma vez, que Fortin (1999) ressalta que na investigação científica a teoria e a prática estão estritamente ligadas.

Iniciou-se este estudo pelo enquadramento bibliográfico e pela análise dos normativos legais relacionados com a temática da investigação, pois a pesquisa documental é uma etapa essencial à exploração de um domínio de investigação.

É possível concluir, através deste estudo que apesar da implementação dos decretos Decretos-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, cujo conteúdo se reporta à "Autonomia e Flexibilização Curricular" e 54/2018 de 6 de julho, cujo conteúdo dimensiona a área da "Educação Inclusiva", é necessário um trabalho conjunto de toda a comunidade educativa para que os resultados sejam alcançados. Desta forma, o confinamento por Covid-19 trará consequências em termos educacionais com especial destaque para as crianças com "Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão".

A legislação sobre inclusão existe, no entanto em tempos de confinamento a resposta à diversidade das necessidades e potencialidades de cada um, não existiu de forma

plena. Esta situação foi observável através dos resultados das entrevistas realizadas numa escola privada. É de realçar o ainda maior impacto do confinamento na educação de alunos com outra realidade escolar, com ambientes socioecónomicos mais desfavorecidos e/ou em famílias com défice de meios materiais.

Se nas escolas, o trabalho de inclusão já é um trabalho muito difícil, que exige muita dedicação, esta situação intensifica-se em casa, onde por vezes não existe preparação suficiente e capacidade de resposta, por parte dos Encarregados de Educação.

Numa situação pré confinamento a inclusão estaria um pouco mais próxima do desejado, porém a necessidade de confinamento criou barreiras mais acentuadas ficando aquém do ensino presencial, com todas as implicações que a situação acarretará.

"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." (UNESCO, 1994).

O presente confinamento exige uma reflexão das práticas docentes, uma reinvenção da arte de ensinar, pensando sempre a educação na perspetiva proposta por Bronfenbrenner (2007), centrada no Modelo Bioecológico do Desenvolvimento Humano.

REFERÊNCIAS

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Almeida, L; Freiret. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ªed.). Braga: Psiquilíbrios.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). *The ecology of development processes. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (Vol. Ed.). Handbook of child psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1023), New York: John Wiley and Sons.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2007). *The bioecological model of human development. In W. Damon and R.M. Lerner (Eds.). Handbook of child psychology (6th Edition), Vol. 1 (pp. 793-828)*. New Jersey, Hoboken, NJ: Wiley.

Bairrão, J. Prefácio In Pereira. (2004). *Políticas e Práticas Educativas O Caso da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo nos anos 2002 a 2004.* Lisboa: Fundação Liga Portuguesa dos Deficientes Motores.

Brown-Chidsey, R., & Steege, M. W. (2005). *Response to Intervention*. New York: The Guilford Press.

Carvalho, O., & Peixoto, L, (2000). *A escola Inclusiva: da utopia à realidade.* Braga edições APPACDM Distrital de Braga.

Carvalho, O. (2011). *De Pequenino se Torce o Destino – O Valor da Intervenção Precoce*. Porto: Livpsic.

Correia, L.D. (2003). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.

Costa, A. (1996). *A escola inclusiva: do conceito à prática*. Inovação, 9, 151-163.

DL nº 3 de 7 de janeiro de 2008 e Desp. Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/despacho_normativo_17-a_2015.pdf

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – Série I. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – Série I. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962

DGS. (2004). *Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: DGS.

Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Iturra, R**.** (1990). *A Construção Social do Insucesso Escolar. Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva.* Lisboa: Escher Publicações.

Montandon, C., e Perrenoud, P. (2001) *Entre pais e professores: um diálogo impossível?.* Oeiras: Celta.

Morgado, J. (2018). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Pacheco, J. (2006). *Um olhar global sobre o processo de investigação. In J. A. de Lima e J. Pacheco (Orgs.). Fazer investigação: contributos para a elaboração de teses e dissertações.* Porto: Porto Editora.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. 8º Edição, Lisboa: Revista Lusófona de Educação,* pp. 63-83.

file:///C:/Users/claudialuisa/Downloads/691-Texto%20do%20artigo-2485-1-10-20090721.pdf

Sil, V. (2004). *Alunos em Situação de Insucesso Escolar.* Lisboa: Instituto Piaget.

Sil, V. (2008). *Estratégias Pedagógicas no Ensino de Alunos em Risco de Insucesso Escolar: Estudo com Professores do Ensino Básico. Tese de Doutoramento.* Braga: UM. https://pt.scribd.com/document/63903779/TESE-Doutoramento-Vitor-Sil-Sil-V-2008-Estrategias-Pedagogicas-no-Ensino-de-Alunos-em-Risco-de-Insucesso-Escolar-Estudo-com-Professores-do-Ens

Tetzchner, Stephen Von., & Martinsen, Harald. (2000). *Introdução à comunicação aumentativa e Alternativa.* Porto: Porto Editora.

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais.* Salamanca: Unesco.

Villas Boas, B.M.F. (2000). *A avaliação nos cursos de formação de profissionais da educação no Distrito Federal: confronto entre a teoria e a prática.* Relatório de pesquisa. Brasília: Universidade de Brasília.

OS DESAFIOS DA ESCOLA INCLUSIVA NO CONTEXTO DE UMA ESCOLARIZAÇÃO DESIGUALITÁRIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA ÀS NORMAS DE ORIENTAÇÃO PARA A ACÇÃO EDUCATIVA

João Eduardo Martins[a]

[a]Universidade do Algarve, CICS.NOVA, Portugal

RESUMO

Neste texto faz-se uma análise crítica a partir da sociologia da educação às normas de orientação para a acção da educação inclusiva em Portugal no âmbito do Ensino Básico e Secundário. As sociedades modernas apesar de consagrarem no seu ideário o valor da igualdade de oportunidades e de este estar plasmado nos documentos formais que orientam as políticas educativas não têm conseguido na sua plenitude ultrapassar as desigualdades de facto. A escolarização em Portugal é atravessada por profundas desigualdades, tendo estudos recentes realizados a partir do próprio Ministério da Educação demonstrado que as desigualdades de percurso escolar afectam de forma marcante os alunos de condição socioeconómica desfavorecida e são os alunos provenientes de famílias de maior capital económico e cultural que mais vantagens beneficiam dos processos de escolarização. É este o contexto em que os alunos com necessidades educativas específicas navegam quando se confrontam com a necessidade de fazer os seus percursos escolares. O decreto–lei nº 54/2018 instituiu as normas de orientação para a acção que devem dar suporte a uma prática pedagógica inclusiva. Procuramos compreender os princípios que sustentam estas novas orientações educativas, propomos um modelo de investigação da educação inclusiva que cruza diferentes níveis de análise, e equacionamos algumas pistas de investigação que nos parecem promissoras e com forte capacidade heurística na compreensão de uma realidade atravessada não poucas vezes por enormes tensões e contradições, num contexto em que a lógica da competição escolar colide com a lógica da inclusão, subjacente à ideia de escola para todos.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Desigualdades Educativas; Normas de orientação para a acção.

ABSTRACT

In this text, a critical analysis is made from the sociology of education to the guidelines for the action of inclusive education in Portugal within the scope of Basic and Secondary Education. Modern societies, despite the fact that the value of equal opportunities is enshrined in their ideals and that this is reflected in the formal documents that guide educational policies, have not fully managed to overcome real inequalities. Schooling in Portugal is marked by profound inequalities, with recent studies carried out from the Ministry of Education itself demonstrating that inequalities in the school trajectory markedly affect students from disadvantaged socioeconomic conditions and are students from families with greater economic capital and that most benefits benefit from schooling processes. This is the context in which students with specific educational needs navigate when they are faced with the need to do their school journeys. Decree-Law No. 54/2018 established the guidelines for action that should support an inclusive pedagogical practice. We seek to understand the principles that underpin these new educational guidelines, we propose a research model of inclusive education that crosses different levels of analysis, and we set out some research clues that seem promising and with a strong heuristic capacity to understand a reality that is not infrequently crossed due to enormous tensions and contradictions, in a context in which the logic of school competition collides with the logic of inclusion, underlying the idea of school for all.

Keywords: Inclusive Education; Educational Inequalities; Guidelines for action.

1 INTRODUÇÃO

A ideologia da inclusão educativa é nos tempos que correm na sociedade portuguesa um ideário que orienta as políticas educativas para a escolarização obrigatória em Portugal, quer para o ensino básico quer para o ensino secundário. Enquanto decorria a Cimeira Social do Porto, neste mês de maio de 2021, num evento paralelo intitulado *"Solidariedade Europeia – Nenhuma criança deixada para trás"*, o actual Ministro da Educação, Tiago Brandão Rodrigues afirmava que Portugal está na *"vanguarda da inclusão"* e que a educação inclusiva é uma orientação política fundamental para o combate às desigualdades sociais e à pobreza, manifestando uma forte crença na educação como instrumento de construção de uma sociedade mais equitativa. Estas declarações estão em consonância com o quadro legal que orienta a educação inclusiva nas escolas portuguesas, com suporte no decreto-lei nº 54/2018, onde se prevê uma mudança paradigmática no modo educativo que prescreve esta ideia de escola para todos, e se defende que nenhuma criança deve ser deixada para trás. Se ao nível das ideias, o paradigma da escola inclusiva está bem plasmado na legislação educativa ao nível da realidade educativa, na realidade, de facto, a sociologia da educação tem ao longo dos anos em diversos contextos internacionais, posto a nú, como a escola prometendo ser igualitária nas oportunidades que confere aos alunos portadores de propriedades sociais muito diferenciadas, acaba muitas vezes no seu *modus operandi* a reproduzir as desigualdades educativas e sociais. Isso é também o que indicam um conjunto de investigações recentes levadas a cabo na sociedade portuguesa, onde se têm constatado as desigualdades de sucesso e de percurso escolar, consoante o capital económico e cultural dos indivíduos e das suas famílias, vias escolares frequentadas por alunos com diferentes propriedades sociais e até resultados que indiciam um racismo estrutural nas escolas portuguesas. A ideologia da inclusão escolar confronta-se assim com uma realidade escolar marcada por desigualdades múltiplas, que se não forem combatidas, põem em causa uma qualquer ideia de escola inclusiva. Daí a importância de uma análise crítica às novas normas de orientação para acção educativa decorrentes da legislação em vigor e mais importante do que isso, a construção de conhecimento científico nos domínios da sociologia e das ciências da educação que permitam perceber as múltiplas apropriações nos terrenos da prática educativa pelos diferentes actores da educação, do que está consagrado nos normativos estatais. É um pequeno contributo para essa reflexão que aqui agora fazemos, procurando compreender os princípios que orientam estas novas orientações para a educação inclusiva em Portugal, propondo um modelo teórico de análise de investigação da

educação inclusiva que cruza os níveis macro, meso e micro de análise da realidade educativa, e, por fim, equacionando algumas pistas de investigação que nos parecem promissoras e de forte capacidade heurística na compreensão de uma realidade social atravessada não poucas vezes por enormes tensões e contradições, num contexto em que a lógica da competição escolar colide com a lógica e a ideologia da inclusão subjacente à ideia de escola para todos e em que como defende o sociólogo François Dubet (2014) num dos seus últimos ensaios, a preferência pela desigualdade se faz acompanhar de uma crise das solidariedades.

2 NAVEGAR NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA EXCLUDENTE E DESIGUALITÁRIA

São vários os estudos realizados em Portugal nas últimas décadas, sobre os diversos níveis de ensino, enquadrados por uma sociologia da educação e das desigualdades educativas, que têm vindo a demonstrar como a escola reproduz desigualdades na sociedade portuguesa. Destacamos aqui em jeito de ilustração desta problemática dois estudos realizados em 2016 pela Direção Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC), que permitiram constatar como as condições socioeconómicas e culturais das famílias condicionam o sucesso escolar dos seus filhos. O primeiro, divulgado em fevereiro de 2016, para o 3º ciclo do Ensino Básico onde se constata que:

> *"Entre os alunos cujas mães têm licenciatura ou bacharelato, a percentagem de "percursos de sucesso" no 3º ciclo é de 71% enquanto os alunos cujas mães têm habilitação escolar mais baixa, equivalente ao 4º ano, a mesma percentagem de "percurso de sucesso" é de apenas 19%...esta disparidade de resultados é muito acentuada, especialmente tendo em atenção que uma das funções do ensino público é nivelar as oportunidades entre os alunos de diversas origens"* (DGEECa, 2016, p.5).

O segundo, divulgado em outubro do mesmo ano, agora com resultados respeitantes ao 2º ciclo do Ensino Básico, onde se conclui novamente pela existência de uma relação muito forte entre o desempenho escolar dos alunos e o meio socioeconómico dos agregados familiares.

> *"Entre os alunos cujas mães têm licenciatura ou bacharelato, a percentagem de "percursos de sucesso" no 2º ciclo do ensino básico é de 80%. Já entre os alunos*

> *cujas mães têm habilitação escolar mais baixa, equivalente ao 4º ano, a percentagem baixa para os 26%. As discrepâncias são ainda mais evidentes quando se compara o percurso dos alunos cujas mães não possuem qualquer habilitação com o percurso daqueles cujas mães têm mestrado ou doutoramento: a diferença vai dos 8% aos 83%*" (DGEECIb, 2016, p.5).

Estes estudos, se permitiram constatar o elevado peso da condição socioeconómica das famílias no percurso escolar dos seus filhos, chamavam também a atenção para o facto de que estas desigualdades não tinham que ser encaradas como um destino ou uma fatalidade social, uma vez que os resultados sofrem variações importantes segundo outros factores como a região do país e as escolas onde o percurso escolar acontece, tendo a análise por distrito evidenciado regiões onde as mães são fortemente escolarizadas e os percursos de sucesso estão abaixo dos valores médios nacionais, ou pelo contrário, regiões onde as mães têm baixos níveis médios de escolaridade e a percentagem de percursos de sucesso é elevada. Os autores apontam a hipótese muito verosímil de que o *"dinamismo da escola"* e a *"cultura local"* podem fazer a diferença (DGEECIb, 2016: 13). Nada disto é novidade para os sociólogos da educação que pelo menos desde os anos 60 do século passado têm recolhido forte evidências do papel reprodutor da escola na fabricação das desigualdades educativas e sociais. Como referem Martins e al (2018):

> *"A investigação em sociologia da educação é fértil na demonstração empírica de como o capital económico e cultural das famílias (Bourdieu e Passeron, 1964; 1970, 1993; Bernstein, 1977; Morais et al, 1986; Vieira, 2003,) condicionam de forma forte as oportunidades sociais dos indivíduos face à escolarização. Os trabalhos dos teóricos da reprodução cultural foram elucidativos a esse respeito e deram um contributo importante a esta problemática."* (Martins, Vilhena & Sequeira, 2018)

Num estudo da OCDE, publicado em 2018, intitulado *"A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility", aparece* novamente o capital económico e cultural das famílias, em evidência, como factor de privilégio para alguns, e de desfavorecimento para outros, no acesso às oportunidades educativas e sociais.

> *"No universo de países da OCDE, entre as pessoas provenientes de famílias com baixos recursos educativos, 43% não vão além do ensino básico e apenas 12% concluem um nível superior de ensino. Pelo contrário, 63% dos indivíduos que provêm de famílias com níveis de escolaridade elevados têm também esse tipo de recursos – nos países da OCDE, apenas 7% dos indivíduos que têm pais com formação académica não foram além do ensino básico (ISCED2). A correlação entre a formação escolar dos pais e a dos filhos é particularmente forte nos países do sul da Europa, nomeadamente, em Portugal. Esse facto tem impacto não só na reprodução dos níveis de escolaridade, mas influencia também os níveis de literacia e numeracia dos alunos: os resultados na numeracia são cerca de 20% mais elevados no caso dos que provêm de famílias com um estatuto socioeconómico favorecido. Este tipo de reprodução aplica-se também à ocupação profissional: cerca de metade (48,2%) dos descendentes de chefias e directores exercem esse tipo de função, enquanto menos de um quarto dos descendentes de trabalhadores manuais têm a probabilidade de exercer essas atividades. Essa desigualdade de oportunidades manifesta-se igualmente no facto de 37% dos descendentes de trabalhadores manuais terem uma ocupação profissional análoga – em Portugal esse valor é bastante superior, situando-se nos 55%."*

Vale a pena recuperar também a análise de Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (1992) sobre as desigualdades de escolarização no seio do sistema escolar quando estes autores analisando o sistema de ensino francês, denunciam as aparências de uma democratização que vê a presença crescente de adolescentes de categorias populares no interior das escolas, mas mantém ao mesmo tempo os mecanismos de reprodução social. A instituição escolar é habitada duravelmente pelos excluídos em potência (Bourdieu & Champagne, 1992, p. 72). A escola exclui de maneira continua em todos os níveis do seu percurso e mantém no seu interior aqueles que ela exclui e que relega para as fileiras escolares mais ou menos desvalorizadas. Como refere Éric Plaisance (2020, p.12) a este propósito, podemo-nos inspirar nesta análise para desenvolver um olhar crítico sobre a noção de inclusão escolar.

> *"A colocação no interior de um mesmo lugar não significa necessariamente o fim das situações de segregação. As crianças e os jovens podem-se situar no interior de uma escola regular ou de uma turma do ensino regular e ao mesmo tempo ser objecto de rejeições subtis, de marginalizações".*

Por exemplo, não participando nas actividades escolares ou sendo tratadas de forma discriminatória. Isto mesmo pode ser constatado para a situação portuguesa, em que Martins (2019), estudando duas escolas de primeiro ciclo em Portugal, na região do Algarve, constata que apesar dos alunos rotulados à data do estudo (2001) como tendo *"necessidades educativas especiais"*, estarem integrados dentro das salas de aula do ensino regular, eles são objecto de uma *"segregação por dentro"* e postos à parte do trabalho escolar dos restantes alunos das turmas respectivas, passando-se de uma situação de segregação escolar fora das salas de aula para uma segregação no seu interior, dependendo, não das necessidades educativas dos alunos, mas das relações de poder estabelecidas entre os professores da turma e os professores de apoio/ensino especial e da forma como estes definem, negoceiam e dividem o seu trabalho pedagógico.

3 AS NORMAS DE ORIENTAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA – UMA LEITURA A PARTIR DO DECRETO-LEI Nº 54/2018 DE 6 DE JUNHO

Uma análise às normas de orientação para a acção da educação inclusiva a partir do decreto-lei nº54/2018 é reveladora de alguns dos grandes princípios orientadores, que nos permitem dizer que estamos perante uma revolução paradigmática no modo escolar de educar que se encontra em contramão da gramática escolar que foi construída socio-historicamente ao longo de mais de dois séculos da modernidade educativa. Destacamos aqui os princípios da construção de uma escola para todos e não só para alguns, a procura de uma resposta à diversidade das necessidades dos alunos, a resposta singularizada em função das necessidades educativas de cada aluno, a centralidade estratégica da flexibilidade curricular, a recusa dos processos de categorização e rotulagem dos alunos como pressuposto da intervenção educativa, uma visão holística e integrada assente na centralidade interventiva da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Inclusão e ainda uma dinâmica educativa que apela ao envolvimento e à cooperação activa dos pais no processo de inclusão escolar dos seus filhos. Vejamos a partir de alguns excertos da legislação como se manifestam as prescrições subjacentes a estes princípios de intervenção educativa.

a) **Uma escola para todos e não só para alguns**

"A aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhe possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projecto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efectivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social"

b) **Uma procura de resposta à diversidade de necessidades dos alunos**

"O compromisso com a educação inclusiva, de acordo com a definição da Unesco (2009) enquanto processo que procura responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar (…)."

c) ***Uma mudança paradigmática que requer da escola uma atenção singularizada às características e condições individuais de cada aluno***

"No centro da actividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõem para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa."

d) **A centralidade estratégica da flexibilidade curricular**

"Mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo, cabe a cada escola definir o processo no qual identifica as barreiras à aprendizagem com que o aluno se confronta, apostando na diversidade de estratégias para as ultrapassar, de modo a assegurar que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens, levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades. As opções metodológicas subjacentes ao presente decreto-lei assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. Esta abordagem baseia-se em modelos curriculares flexíveis, no acompanhamento e monitorização sistemáticas da eficácia do contínuo das intervenções implementadas (…)."

e) **Um percurso desenhado à medida de cada um e assente na recusa dos processos de categorização e rotulagem dos alunos**

"Afasta-se a concepção de que é necessário categorizar para intervir. Procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo."

f) **Uma visão holística e integrada assente na centralidade interventiva da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Inclusão**

"Redefinem-se a partir de uma visão holística, as atribuições das equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, no acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno. Introduzem-se alterações na forma como a escola e as estruturas de apoio se encontram organizadas,

para a identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao longo da escolaridade obrigatória."

g) **Uma dinâmica educativa que apela ao envolvimento e à cooperação activa dos pais no processo de inclusão escolar dos seus filhos**

"Reforça-se o papel dos pais ou encarregados de educação, conferindo-lhes um conjunto de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo dos seus educandos."

"Os pais ou encarregados de educação, no âmbito do exercício dos poderes e deveres que lhes foram conferidos nos termos da Constituição e da lei, têm o direito e o dever de participar e cooperar activamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando, bem como a aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão."

4 DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Face a um conjunto de normas de orientação para a acção (Lima, 1998) que constituem um verdadeiro desafio e uma provação para os actores educativos que se querem envolvidos neste novo modo de construção escolar, vale a pena trazer à reflexão um conjunto de questões centrais que em nosso entender se levantam, face à necessidade de implementação de uma lógica educativa de carácter inclusivo. Eis um conjunto de desafios que de seguida enumeramos, a necessitar do devido aprofundamento e que por razões de economia do espaço deste texto vamos apenas enumerar sem as desenvolver como certamente seriam merecedoras. Em primeiro lugar, é importante recordar que a sociedade não muda por decreto (Crozier,1979), e portanto, a mudança educativa não se faz só por decreto – Uma coisa é a inclusão decretada e outra diferente é a inclusão construída ou praticada. Em segundo lugar, é preciso recordar também que a implementação das políticas de inclusão não se faz de cima para baixo (Crozier, 1995) mas implica uma co-construção das práticas educativas numa lógica de escola inclusiva. Em terceiro lugar, é preciso reconhecer que a escola na contemporaneidade é uma instituição atravessada por enormes tensões e contradições, com lógicas de acção

díspares e contraditórias de entre as quais destacava as contradições entre a lógica da competição e da busca da excelência escolar (Plaisence, 2020) e a lógica de construção de uma escola inclusiva. Em quarto lugar, reconhecer que a escola é atravessada pela contradição entre dinâmicas e lógicas de estandardização (Formosinho, 1993) e lógicas de singularização – por exemplo, a tensão entre a lógica da competição escolar meritocrática assente na preparação dos alunos para exame e as lógicas de inclusão assentes na flexibilização escolar. Em quinto lugar, consideramos também, quer do ponto de vista da investigação, quer do ponto de vista da intervenção educativa, da necessidade de distinção e clarificação conceptual entre os conceitos de segregação, exclusão, integração e inclusão. Conceitos polissémicos que são esvaziados de sentido se não existir uma discussão crítica do que significam. Por exemplo, clarificar as diferenças entre a integração escolar e uma escola inclusiva. Em sexto lugar, a necessidade imperativa da formação de professores para a prática de uma escola inclusiva que encontre soluções educativas para a promoção do sucesso educativo de cada um dos alunos. Em sétimo lugar, a formação dos professores para a prática educativa assente em modelos curriculares flexíveis. Em oitavo lugar, a importância do trabalho colaborativo entre os diversos actores essenciais à prática de uma educação inclusiva (Professores da Turma, Professores de Ensino Especial, Directores Escolares, Psicólogo Escolar, Alunos, Coordenador da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, outros…). Em nono lugar, o envolvimento dos pais nas dinâmicas de educação inclusiva e a conscientização e o empoderamento dos pais para o exercício dos direitos e dos deveres de participação nas dinâmicas de educação inclusiva dos seus filhos. Em décimo lugar, a criação de uma cultura organizacional escolar (Torres, 1997) numa lógica de educação inclusiva (com o papel central da Direcção Escolar na mediação dessa construção). Por último, mas não menos importante, em décimo primeiro lugar, o desenvolvimento de práticas de negociação escolares assentes num acompanhamento e avaliação permanente das medidas de educação inclusivas estabelecidas no contrato pedagógico. Esta enumeração de alguns dos principais desafios que se colocam à implementação da educação inclusiva não segue a ordem específica que aqui é apresentada mas devem ser pensados de forma integrada de modo que cada um destes aspectos faça parte do todo sistémico que constituí a ideia e a prática de uma acção educativa no terreno que se quer orientada pelo valor da igualdade de oportunidades para todos e cada um dos alunos que frequentam a escola em Portugal. Esta questão central da implementação e da apropriação pelos actores educativos das políticas de educação inclusiva, foi bem colocada pelo actual Ministro da

Educação, Tiago Brandão Rodrigues, que no contexto da Cimeira Social do Porto, afirmou:

> *"A chave para uma educação de sucesso não está no meu escritório, mas em cada escola, em cada sala de aula, em cada estudante e professor. Essa é a chave para garantir que nenhuma criança é deixada para trás"*

Se estas afirmações destacam a importância que tem o modo de apropriação das políticos nos terrenos educativos locais onde elas se concretizam, convém não esquecer aspectos como o investimento nos recursos humanos e na organização das escolas, para um modelo educativo que traz associado a si uma autêntica revolução paradigmática e em que questões como a formação do pessoal docente e das direcções escolares e a monitorização e avaliação da implementação desta política, é crucial à sua adequada concretização.

5 PROPOSTA DE UM MODELO ANALITÍCO DAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O modelo de análise das políticas e práticas de educação inclusiva que aqui propomos é um modelo teórico trifacetado e multinível que combina as dimensões macro, meso e micro de análise da realidade educativa. Um primeiro nível analítico com uma entrada por uma Sociologia Política da Acção Pública (Hassenteufel, 2008; Lascoumes e Le Galès, 2010; Martins, 2014) que sem descurar o nível macro das políticas de inclusão educativa põe a tónica da análise na forma como os diferentes actores no terreno implementam esta medida de política educativa. Tendo em conta a noção politicamente marcada de políticas públicas, opera-se um deslocamento para o conceito científico de acção pública, o que tem em conta o modo como a diversidade de actores educativos que tem a seu cargo a responsabilidade da intervenção educativa se apropria das políticas nos terrenos da prática social. Um segundo nível de análise e de inteligência do social que privilegia uma leitura da organização escolar como organização complexa, no nível meso de análise, a partir dos contributos da sociologia das organizações, com a centralidade da análise nas estratégias dos actores e das relações de poder (Crozier, 1977), as negociações da ordem escolar (Strauss, 1992), as micropolíticas de escola (Ball, 1994) e a forma como os actores escolares constroem em conjunto as suas relações educativas. Um terceiro nível de análise com uma leitura de nível micro que remete para o domínio analítico das práticas educativas, atenta ao modo como os actores definem as situações, como as representam, como marcam as fronteiras dos

seus papéis e como constroem as práticas educativas (Martins, 2019) que se pretendem inclusivas. Trata-se aqui de observar de forma compreensiva e aprofundada o modo como as políticas se concretizam a um nível mais fino, centradas na análise das interacções em contextos e situações educativas onde ocorrem as rotinas quotidianas, como é o caso da sala de aula e outros espaços onde professores, alunos e outros actores educativos intervenientes, constroem as práticas de educação inclusiva. Estes três níveis intersectam-se entre si e nenhum deles deve ser excluído na análise ou sobreposto aos outros níveis embora se dê primazia a uma leitura das políticas educativas a partir de baixo, procurando fazer a compreensão do social a partir da voz dos actores que interpretam e reinterpretam as medidas de política educativa no local.

6 ALGUMAS PISTAS DE INVESTIGAÇÃO

Para fechar esta reflexão deixamos em aberto algumas pistas de investigação que nos parecem ser heuristicamente pertinentes para a compreensão multidimensional das políticas e práticas de educação inclusiva a partir de uma perspectiva sociológica. Desde logo, a necessidade de se fazer um retrato sociológico, a partir de um estudo quantitativo à escala nacional, que dê a conhecer a situação portuguesa sobre a aplicação no terreno das políticas de inclusão; quais as vias e os ciclos de ensino em que é implementada e os modos da sua implementação, as escolas abrangidas, a caracterização dos alunos abrangidos, as medidas aplicadas. Pertinente parece-nos também a busca do conhecimento das perspectivas dos diversos actores das equipas multidisciplinares de inclusão sobre a aplicação das medidas, assim como a compreensão da perspectiva dos alunos e das suas famílias sobre as políticas e as práticas educativas implementadas nas escolas portuguesas. Importante cientificamente seria também compreender as relações de trabalho e a prática pedagógica entre os diversos actores sociais que participam da implementação das políticas de inclusão e compreender a ordem social negociada que daí resulta a partir do jogo micropolítico realizado nos espaços escolares. Outra proposta de pesquisa passa por compreender a prova da educação inclusiva a partir da compreensão do que faz a escola às famílias dos alunos com necessidades educativas e de saúde específicas. Trata-se aqui de inverter o tradicional ângulo de investigação e seguir à maneira de Perrenoud (2001) os modos como a ideologia da inclusão produz consequências na vida familiar e escolar dos alunos que são objecto de intervenção desta medida de política pública. Outra entrada de investigação seria a compreensão sociológica, a partir de uma etnografia de escola, recorrendo a entrevistas, *focus group*

e observação directa da vida escolar, de como se definem as situações escolares que implicam a intervenção da equipa multidisciplinar da inclusão. Compreender a influência dos grupos de pares na inclusão dos alunos abrangidos pelo decreto da escola inclusiva é outro caminho de pesquisa que permitiria perceber melhor o papel dos colegas de escola na construção da identidade pessoal e social destes jovens e as dinâmicas mais ocultas deste tipo de relações de sociabilidade. A investigação-acção sobre as políticas e práticas educativas com a colaboração de investigadores e professores no interior das escolas, cremos que seria uma boa forma de aumentar o conhecimento científico desta realidade educativa e ao mesmo tempo um excelente veículo para a formação dos professores, numa lógica de aprendizagem cooperativa e partilhada sobre a educação inclusiva, tendo como orientação a construção do professor-investigador que reflecte permanentemente sobre as suas práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela – Hacia una teoria de la organización escolar*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.

Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control,* London: Routledge.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants e la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). *La Reprodution. Élements pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'interior. *Actes de La Recherche en Sciences Sociales*, nº 91-92, p. 71-74. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1992_num_91_1_3008

Bourdieu, P. (Org.) (1993). *La Misère du Monde*. Paris: Éditions du Seuil.

Crozier, M. & Friedberg, E. (1997). *L' Acteur et le Sistème. Les contraintes de l'action collective*,.Paris: Éditions du Seuil.

Crozier, M. (1979). *On ne change la société par decret*. Paris: Bernerd Grasset.

Crozier, M. (1995). *La crise de l'intelligence – Essai sur l'impuisssance des élites à se reformer*. Paris: InterEditions.

Direção Geral De Estatísticas De Educação e Ciência (2016), *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares. Terceiro Ciclo do Ensino Público Geral*, Lisboa: DGEEC. https://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=DesigualdadesResultadosEscolares.pdf

Direção Geral De Estatísticas De Educação e Ciência (2016), *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares. Segundo Ciclo do Ensino Público Geral*, Lisboa: DGEEC. https://www.dgeec.mec.pt/np4/353/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=722&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2016_Desigualdades2_CEB.pdf

Dubet, F. (2014). *La préférence pour l'inégalité. Comprendre la crise des solidarités*, Paris, Seuil.

Formosinho, J. (1993). Organizar a escola para o (in) sucesso educativo. *Cadernos Pedagógicos – Contributos para uma outra prática educativa*. Porto, Edições ASA, n º4 (17-43).

Hassenteufel, P. (2008). *Sociologie Politique: L'Action Publique*. Paris: Armand Colin.

Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2010). *Sociologie de L'Action Publique*. Paris: Armand Colin.

Lima. L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar – Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*, (2ª edição), Braga, Centro de Estudos de Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.

Martins, J. E. (2014). *Das Políticas às Práticas De Educação De Adultos. Lógicas De Acção, Sentidos E Modos de Apropriação Localmente Produzidos*. Lisboa: Edições Colibri.

Martins, J. E., Vilhena, C. & Sequeira, B. (2018). Os desafios que as escolas colocam às famílias: Estratégias e práticas educativas familiares no contexto da escola pública portuguesa. In *Fraturas sociais e educativas: desafios para a Sociologia da Educação*: De la edició: Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València.

Martins, J. E. (2019). *Escola, Actores e Relações de Poder*: *Um Estudo Sociológico*. Lisboa: Colibri.

Morais, A. M. et al (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

OCDE (2018). *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*.

Perrenoud, P. (2001b). O que a escola faz às famílias. In Cl. Montadon & Ph. Perrenoud. *Entre Pais e Professores, um Diálogo Impossível? Para uma análise sociológica das interacções entre a família e a escola*. Oeiras: Celta Editora, pp. 57 – 112

Plaisance, É. (2020). L'inclusion como théorie pratique. *Revista Educação Especial*, v. 33, Santa Maria. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X55337

Strauss, A. (1992). *La Trame de la Négociation – Sociologie Qualitative e Interactionnisme*. Paris. Éditions L' Harmattan.

Torres, L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar – Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*, Oeiras, Edições Celta.

Vieira. M. (2003). *Educar Herdeiros. Práticas educativas das classes dominantes lisboetas nas últimas décadas*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

¿CÓMO CONTEMPLA LA NORMATIVA CURRICULAR ESPAÑOLA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EL ACCESO DE LAS PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL A LA DANZA?

Carina Martín Castro[a], Rafael Francisco Caracuel Cáliz[b], Pablo López García[c], Diego Collado Fernández[b], Carolina Silva Sousa[d], Mar Cepero González[b]

[a]Conservatorio Profesional de Danza, España

[b]Universidad de Granada, España

[c]IES Aricel. Junta de Andalucia, España

[d]Universidade do Algarve, Portugal

RESUMEN

El presente trabajo, tiene como finalidad analizar la normativa curricular con respecto a la atención a la diversidad en las enseñanzas de danza, en España. Del mismo modo, identificar si la normativa vigente posibilita el acceso a la danza a cualquier persona independientemente de si tiene diversidad funcional o no, dado que a pesar de que estas personas con necesidades específicas de apoyo educativo posean talento y sensibilidad, no siempre pueden desarrollar estas habilidades en el marco de una enseñanza reglada de la danza. Estamos ante un sistema de comunicación no verbal que aporta beneficios tanto al intérprete como al público, mejora la expresión, potencia las relaciones sociales, culturales, el un importante instrumento pedagógico, por lo que no cabe duda de que la danza ha de ser inclusiva.

Por tanto, hemos realizado un análisis del currículum en cuanto a la normativa educativa existente en enseñanzas artísticas, para indagar sobre la situación actual de la normativa con relación a la atención a la diversidad en Danza. Todo ello, para posteriormente ofrecer a las instituciones públicas y a la comunidad educativa un análisis que invite a reflexionar acerca de la viabilidad de integrar e incluir a personas con diversidad funcional en la Danza, con la intención de impulsar un cambio en el sistema de las enseñanzas artísticas, fomentando la igualdad de oportunidades, sin renunciar a una enseñanza de calidad.

Palabras clave: Danza; Inclusión; Normativa.

ABSTRACT

The purpose of this work is to analyze the curricular regulations regarding attention to diversity in dance teaching in Spain. In the same way, identify if current regulations allow access to dance to anyone regardless of whether they have functional diversity or not, given that despite the fact that these people with specific educational support needs have talent and sensitivity, they cannot always develop these skills within the framework of a regulated teaching of dance. We are facing a non-verbal communication system that provides benefits to both the performer and the public, improves expression, enhances social and cultural relationships, an important pedagogical instrument, so there is no doubt that dance must be inclusive.

Therefore, we have carried out an analysis of the curriculum regarding the existing educational regulations in artistic teachings, to inquire about the current situation of the regulations in relation to attention to diversity in Dance. All this, to later offer public institutions and the educational community an analysis that invites them to reflect on the feasibility of integrating and including people with functional diversity in Dance, with the intention of promoting a change in the teaching system. artistic, promoting equal opportunities, without giving up quality teaching.

Keywords: Dance; Incorporation; Normative.

1 INTRODUCCIÓN

La danza debe ser inclusiva, ya que es un arte que genera beneficios tanto al intérprete, como a los espectadores que disfrutan de la misma. A través de este sistema de comunicación no verbal, se mejora la expresividad, las relaciones sociales, se despierta la crítica cultural, además de sus finalidades pedagógicas. Todo ello, con el cuerpo, utilizando el espacio, el ritmo y el tempo.

Actualmente, las personas con diversidad funcional y con necesidades específicas de apoyo educativo, no siempre tienen opciones para poder desarrollar habilidades como la sensibilidad y sus aptitudes para la danza, bajo el marco de las enseñanzas regladas.

2 OBJETIVOS

Una vez presentada la importancia y los beneficios de la danza, nos proponemos como objetivos de este trabajo:

- Analizar la normativa curricular con respecto a la atención a la diversidad en las enseñanzas de danza, en España.
- Identificar si la normativa vigente posibilita el acceso a la danza a cualquier persona.

  La revisión surge porque, a pesar de que estas personas con necesidades específicas de apoyo educativo posean talento y sensibilidad, no siempre pueden, ni se les permite desarrollar sus habilidades en la enseñanza reglada.

3 METODOLOGÍA

Para realizar esta investigación hemos llevado a cabo una revisión descriptiva e interpretativa (Latorre et al., 2003). En primer lugar, recopilamos toda la normativa referente a la enseñanza de la danza, para continuar haciendo un análisis de documentos, de forma sistemática y planificada.

Una vez hecho esto, aplicamos el análisis descriptivo de los datos obtenidos a través de fuentes documentales (Frega, 2001), desde una perspectiva cualitativa (Bisquerra, 2000).

Por último, desarrollamos la comprensión de las ideas, cuestiones y políticas; aplicando un análisis comparativo (Latorre, 2003).

4 RESULTADOS

4.1 Revisión Histórica

A partir de la instauración de la democracia en España se han desarrollado sucesivamente leyes educativas hasta nuestros días. En lo que a la danza y la inclusión de alumnado en las misma se refiere, destacamos que es en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) donde se indica normativamente que siempre que sea posible, se lleve a cabo la escolarización ordinaria del alumnado con necesidades educativas especiales; siendo esta la primera vez en la que se señala un concepto que abre una nueva etapa para la educación especial (Alonso y Araoz, 2011), abordando las necesidades educativas especiales de los alumnos.

A principios del siglo XXI, siguen sucediéndose la aprobación de normas importantes para la regulación del sistema educativo, entre ellas, destacamos como aborda la temática objeto de nuestra investigación, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), la cual promociona la autonomía de los centros para adaptar la normativa a las características de su contexto, por lo que la LOE ha contribuido a facilitar la generalización de la educación inclusiva (Casanova, 2011).

Destacamos que las enseñanzas artísticas experimentaron un gran avance con la reforma que proponía la LOGSE. Y que la LOE, y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 (LOMCE), no supusieron un cambio significativo, porque la LOGSE ya marcó la organización y los principios.

4.2 Atención a la diversidad en la legislación en danza de las enseñanzas de régimen especial

Las enseñanzas elementales de danza son competencia de las administraciones educativas de las comunidades autónomas. El desarrollo de nuestro trabajo lo hemos realizado en base a la normativa de nuestra región, Andalucía; que en este caso es la Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. (BOJA de 22 de agosto de 2008); y la Orden de 24 de junio de 2009 (BOJA de 9 de julio de 2009), por la que se desarrolla el currículo de las enseñanzas elementales de danza en nuestra comunidad autónoma.

La atención a la diversidad viene recogida en la Disposición final primera, donde se autoriza a la persona titular de la Dirección General competente en la materia, para dictar orientaciones que conlleven la aplicación de medidas de atención a la diversidad

adoptadas por los centros educativos, con la finalidad de que todo el alumnado alcance los objetivos generales previstos para las enseñanzas elementales de danza.

En cuanto a la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Danza en Andalucía, plasmado en el Decreto de 20 de enero de 2009 (BOJA de 4 de febrero de 2009), en referencia al alumnado con discapacidad se indica que los centros docentes adoptarán las medidas oportunas para la adaptación del currículo a las necesidades del alumnado. Todo ello recogido en la Disposición adicional primera del citado Decreto.

En lo que respecta a las enseñanzas profesionales de danza, es la Orden de 25 de octubre de 2007, la que desarrolla el currículo. Esta, en su disposición final primera, señala que además de autorizar a la persona titular de la Dirección General, como sucedía en las enseñanzas elementales; son los equipos docentes y departamentos didácticos los que programarán y acordarán las distintas medidas de atención a la diversidad, de acuerdo con las necesidades del alumnado de su grupo.

En un tercer grado, se sitúan las enseñanzas superiores de danza, estas se regulan a través del Decreto 258/2011, de 26 de julio. Y en cuanto al alumnado con discapacidad en su Disposición adicional única, refleja que los centros docentes adoptarán las medidas oportunas para la adaptación del plan de estudios a las necesidades del alumnado con discapacidad.

Para finalizar este apartado, entre las diferentes propuestas normativas que han legislado en referencia a la danza y la inclusión, hacemos referencia a la Instrucción 22/2016, de 07 de octubre, de la dirección general de ordenación educativa por la que se determinan aspectos relativos a la organización de las prácticas externas del alumnado de las enseñanzas artísticas superiores. Dicha instrucción especifica que se priorizará el establecimiento de acuerdos de colaboración con entidades, centros o empresas que sean accesibles para el alumnado con discapacidad motora, dificultades de movilidad y otras, en las que se posibilite la adaptación de los puestos de realización de las prácticas externas.

5 CONCLUSIONES

Una vez, finalizado este estudio, concluimos que la administración da potestad a la persona titular de la Dirección General, para dictar orientaciones y aplicar las medidas de atención a la diversidad. Si se diseñan proyectos educativos que incluyan nuevas metodologías, podremos implantar propuestas de intervención, para respetar los diferentes ritmos de aprendizaje.

Es necesario también, ofrecer una formación de calidad para futuros profesionales para que puedan formar parte de las nuevas propuestas coreográficas de compañías y que os futuros bailarines sin necesidades educativas de apoyo educativo puedan trabajar de la mano con compañeros que si la necesiten. Además, dejamos constancia, de que en nuestro país no existen suficientes espacios para formarse, por lo que el número de compañías profesionales con personas con diversidad funcional en España es minoritario.

REFERENCIAS

Alonso, M. J., y Araoz, I. (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española.* Madrid: Ediciones Cinca.

Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica.* Barcelona: CEAC.

Decreto 17/2009, de 20 de enero, por el que se establece la Ordenación y el Currículo de las Enseñanzas Elementales de Música en Andalucía. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2009/23/d3.pdf

Decreto 258/2011 de 26 de julio por el que se establece el currículo de las enseñanzas superiores de Danza y el acceso a dichas enseñanzas e Instrucciones 22/2016 de 7 de octubre en Andalucía. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/164/7

Frega, A. L. (2001). La investigación en las enseñanzas musicales. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical, 1*(1), 35-47. Disponible en http://www.journals.unam.mx/index.php/cem/article/view/7306

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación educativa (LOGSE). https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con

Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf

Orden 24 de junio 2009, por la que se establece el currículo de las enseñanzas elementales de Danza en Andalucía.

https://www.juntadeandalucia.es/boja/2009/135/1

Orden de 25 de octubre de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje y las pruebas de acceso del alumnado de las enseñanzas profesionales de Música y de Danza en Andalucía. https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6217.pdf

O USO DO INSTAGRAM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO

Glauce Cortêz Pinheiro Sarmento[a], Márcia Amira Freitas do Amaral[a], Letícia Piedade de Medeiros[a], Eduarda Fernandes Alves[a], Vanessa Campos da Silva[a]

[a]Instituto Federal do Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

A inclusão educacional de crianças e jovens com deficiência, altas habilidades e transtornos globais de desenvolvimento é realidade nas escolas brasileiras. A presença dessas pessoas na educação regular é uma conquista proveniente, dentre outros aspectos, de uma ampla legislação, que trata da importância de que esse público goze do direito de educação de qualidade garantido a todos os cidadãos pela Constituição Brasileira. No entanto, muitas vezes, essa inclusão se dá de forma ineficiente, gerando exclusão no interior das escolas. Para mudança desse contexto, acreditamos que a formação de professores é fundamental. Sem professores preparados para atender as especificidades do público da educação especial é possível que avancemos pouco em relação à qualidade educacional para estes indivíduos. Neste contexto, o objetivo deste estudo é relatar o desenvolvimento de publicações em uma página do Instagram intitulada “Formação e Inclusão” criada por nosso grupo de pesquisa visando contribuir com a disseminação de informação e formação de professores para inclusão. A pesquisa se caracteriza como qualitativa do tipo exploratória. Os resultados observados apontam que há possibilidade de criação de conteúdo que contribua com a formação de professores para inclusão em mídias sociais. Alguns limites da proposta foram constatados. Um deles se refere ao alcance dos conteúdos e à possibilidade de diálogo efetivo com professores. Portanto, acredita-se que publicações em redes sociais podem contribuir para a formação de professores, mas é necessário vencer a barreira da distribuição das informações e investigar sobre como estabelecer diálogos com os docentes por meio desses espaços na internet.

Palavras-chave: Formação docentes; Formação para inclusão; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

The educational inclusion of children and young people with disabilities, high skills and global developmental disorders is a reality in Brazilian schools. The presence of these people in regular education is an achievement stemming, among other aspects, from a broad legislation, which deals with the importance of this public enjoying the right to quality education guaranteed to all citizens by the Brazilian Constitution. However, this inclusion is often inefficient, generating exclusion within schools. To change this context, we believe that teacher training is essential. Without teachers prepared to meet the specific needs of the special education public, it is possible that we will make little progress in terms of educational quality for these individuals. In this context, the aim of this study is to report the development of publications on an Instagram page entitled "Training and Inclusion" created by our research group in order to contribute to the dissemination of information and training of teachers for inclusion. The research is characterized as qualitative of the exploratory type. The observed results indicate that there is a possibility of creating content that contributes to the training of teachers for inclusion in social media. Some limits of the proposal were noted. One of them refers to the scope of the content and the possibility of effective dialogue with teachers. Therefore, it is believed that publications on social networks can contribute to the training of teachers, but it is necessary to overcome the barrier to the distribution of information and investigate how to establish dialogues with teachers through these spaces on the internet.

Keywords: Teacher training; Training for inclusion; Inclusive Education.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, avançamos bastante nos últimos anos em relação à legislação que normatiza a educação inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) são políticas que garantem às pessoas com deficiência uma série de direitos. A primeira estabelece que estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades tenham acesso às classes comuns, somado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em contraturno. Isto aumentou significativamente na última década a matrícula desse público nas escolas regulares (Escolas comuns que recebem alunos com e sem deficiência em ambientes inclusivos não segregadores). Já a segunda, apesar de não ser uma legislação exclusivamente educacional, na seção sobre educação garante, por exemplo, que esse público não tenha a matrícula negada em escolas regulares. Além disso, impede que escolas da rede privada cobrem valores adicionais de qualquer natureza para atender alunos com deficiência.

Apesar dos avanços na garantia de direitos, especialmente no acesso à escolarização em ambientes não segregadores, ainda há um percurso longo a se caminhar em direção à inclusão efetiva, pois para que isto ocorra é necessário oferecer formação integral e atendimento às necessidades específicas de todos os alunos. Nas escolas brasileiras não se pode afirmar que a inclusão é eficaz, pois muitas vezes, após a inserção do aluno com deficiência em classes comuns, este é excluído das práticas pedagógicas. Um dos fatores que contribui com o insucesso é a falta de formação adequada de professores.

Quando falamos sobre formação adequada imaginamos um processo que atenda às necessidades práticas docentes, em que a discussão a respeito da importância da educação inclusiva esteja presente.

Com base nessas premissas, o objetivo deste estudo foi relatar o desenvolvimento de uma página no Instagram intitulada “Formação e Inclusão” criada por nosso grupo de pesquisa visando contribuir com a disseminação de informação e formação de professores (especialmente de Física e matemática) para a inclusão. Além disso, verificar o alcance das publicações realizadas.

No decorrer desse processo, identificamos que é possível criar conteúdo em mídias sociais sobre inclusão que favoreça a formação de professores, bem como alguns limites da proposta. Dentre estes o que diz respeito ao alcance dos conteúdos e à possibilidade de diálogo efetivo com docentes. Portanto, acredita-se que publicações em redes sociais podem contribuir para a formação, mas é necessário vencer a barreira

da distribuição das informações e investigar sobre como estabelecer diálogos com os docentes por meio desses espaços na internet.

2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

As discussões sobre inclusão no Brasil são amplas e importantes. Acompanhando estas discussões, também é vasta a legislação sobre educação inclusiva. Neste artigo destacaremos duas das leis mais importantes neste âmbito, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE - (BRASIL, 2008) é uma política de grande importância para a inclusão de pessoas com deficiência, altas habilidades e transtornos globais de desenvolvimento no país, pois traz uma nova organização da educação especial. Instituída pela presidência da república em 2008 aponta que:

> O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

Essa legislação representou um grande avanço na educação de pessoas com deficiência, pois a partir dela, a educação especial se estabeleceu como uma modalidade de ensino que deve perpassar todos os níveis de escolarização e não mais o lugar específico e segregado onde esse público será escolarizado. Ou seja, a partir da PNEE de 2008, os estudantes com deficiência, altas habilidades e transtornos globais de desenvolvimento passaram a ter o direito de ser preferencialmente matriculadas em classes comuns, junto com crianças sem deficiência. Além disso, deveriam receber o que chamamos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno.

> Além de especificar o público alvo da educação especial, a legislação em vigor estabelece o percurso que deve ser percorrido dentro do ambiente escolar, a começar por traçar a proposta pedagógica da escola, contemplando estes alunos e proporcionando a educação inclusiva de forma articulada com o ensino comum (Nordony, Vieira & Carvalho, 2020)

Em relação ao AEE este se caracteriza por identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos que eliminem as barreiram que impedem a participação plena dos alunos (Brasil, 2008).

> As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008).

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) de 2019, o número de matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns aumentou consideravelmente nos últimos anos, como é possível verificar na figura abaixo.

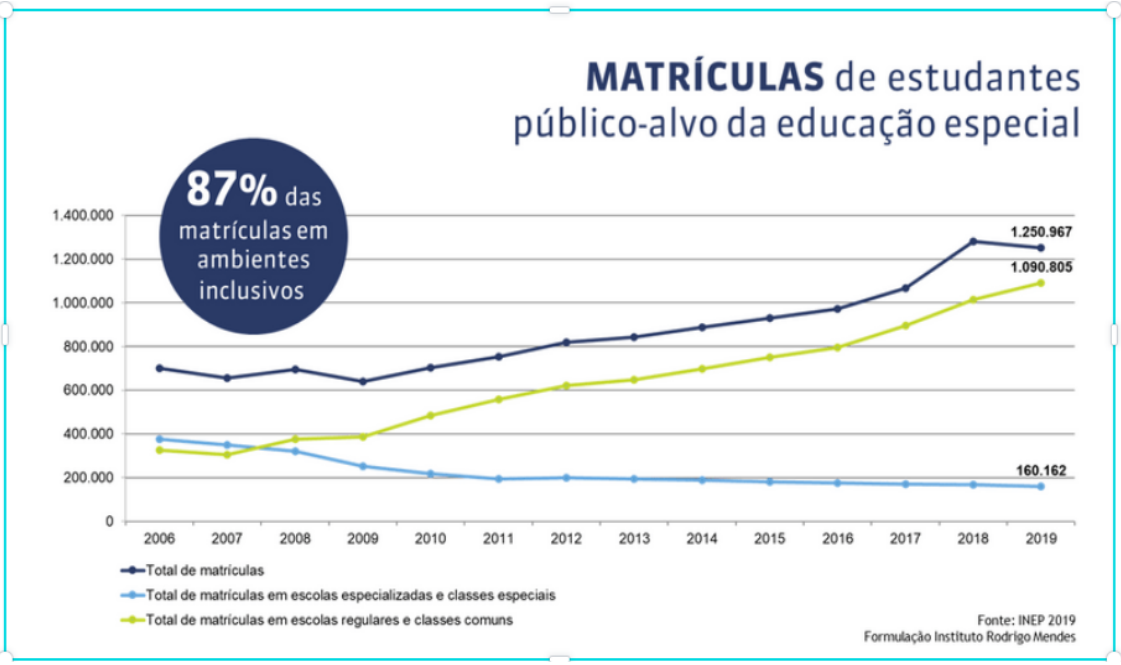


Figura. *1. Aumento no número de matrículas de estudantes com deficiência nas classes comuns*

Apesar desse grande avanço quantitativo, não se pode afirmar, contudo que a inclusão esteja efetivamente acontecendo com a matrícula dos alunos nas classes comuns. Para que a inclusão escolar de fato aconteça é fundamental que o aluno receba formação humana e integral, que tenha atendidas suas necessidades específicas, respeitando-se também seus saberes e limitação e favorecendo a ampliação de seus conhecimentos e potencialidades (Nordony *et al,* 2020).

Além dos avanços em decorrência da PNEE, outra legislação que destacamos como importante para o processo inclusivo é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), estabelecida em 2015. Conhecida também como Estatuto da pessoa com deficiência, esta política não é específica da educação, trazendo determinações que favoreçam a inclusão nos mais diversos âmbitos, saúde, habitação, cultura, esporte e lazer entre outros. Especificamente em relação à inclusão escolar, a LBI preconiza a oferta de sistema educacional inclusive em todos os níveis de ensino, reforçando o que a PNEE já estabelecia (Brasil, 2015). Além disso, como determinações importantes, destacamos a proibição às escolas regulares de negar matrícula para estudantes com deficiência e ainda, no caso das instituições privadas, realizar qualquer tipo de cobrança adicional para receber o aluno.

Reforçamos a importância e robustez da legislação brasileira para a inclusão, mas é importante deixar claro também, que mesmo em meio aos avanços legais, ainda há muito o que ser feito para que a inclusão não se caracterize como um processo excludente quando o estudante com deficiência garante sua vaga na escola regular. Um dos gargalos para a educação de qualidade para esse público é a falta de formação adequada de professores. Trataremos desse aspecto a seguir.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO

Atualmente não podemos desconsiderar o contexto de diversidade existente no âmbito escolar. E, para que se possa respeitar a diversidade e atuar nesse contexto, é fundamental investir na formação de professores. Na visão de Fantinato (2014) “os cursos que formam docentes devem preparar esses futuros profissionais para que valorizem a riqueza multicultural da população brasileira e respeitem tanto as diferenças individuais dos alunos como a diversidade regional” (p. 14).

No que tange às diferenças individuais, vamos focar, nesse momento, na formação docente para a inclusão, pois os educandos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades estão cada vez mais presentes nas escolas brasileiras. E para atender a esse público da Educação Especial, numa perspectiva

inclusiva, a preparação dos professores é fundamental para a efetivação do processo de aprendizagem desses alunos.

Minetto (2010), em um estudo sobre o professor e a inclusão, identifica o que estes pensam e sentem na prática pedagógica sobre a inclusão. A autora aponta os trabalhos de pesquisa de Edler (1998), Rocha e Marquesini (2002), Reganham e Braga (2002), Vitaliano (2002) e Minetto (2003) e após a análise e discussão desses estudos, deixa claro que:

> Seria coerente afirmar que, em todas as pesquisas, a formação do professor parece não corresponder às suas necessidades práticas; mesmo aqueles que possuem formação superior mostram-se inseguros ao enfrentar o processo inclusivo. (...) Acreditar que somente o professor está despreparado seria simplista. A escola necessita urgente de mudanças de postura, formação, procedimentos de ensino, organização, adaptações, etc. Entre o falar e o fazer, entre o discurso oficial e a ação temos contradições que requerem a participação de todos. A implantação, na realidade, dessa nova concepção de educação requer a existência de profissionais bem formados, cujo preparo lhes permita levar adiante eficazmente o ensino, tanto no que diz respeito à diversidade das necessidades educativas quanto em função das possíveis variações dessas necessidades em consonância com os diferentes períodos vitais (MINETTO, 2010, p. 54).

Nesse mesmo sentido, para Prais e Rosa (2017), “a formação de professores é um dos pontos críticos que podem influenciar na qualitativa efetivação das políticas inclusivas e consolidação de inclusão escolar” (p.31). Em estudo realizado por estas autores sobre a compreensão das questões que envolvem a formação docente para atuar frente a educação inclusiva, mostra que “o tema formação de professores para inclusão apesar de ter assumido papel de relevância nas pesquisas, tem ocupado espaço menor como elemento central dos estudos” (p. 141).

Prais e Rosa (2017) afirmam ainda que “há necessidade de ampliar investigações de modo que possam contribuir na divulgação de trabalhos já desenvolvidos na formação inicial e continuada, bem como, conduzir reformulações/reestruturações nos cursos e programas” (p.141).

Vemos pelos estudos supracitados que no trajeto da inclusão há um longo caminho a ser percorrido, mas, tanto Minetto (2010) quanto Prais e Rosa (2017) consideram de suma importância se investir na formação docente para que haja mudança. Esta formação precisa ser mais amplamente discutida e as ações podem e devem buscar caminhos alternativos extrapolando os modelos formativos tradicionais.

Essa é a proposta do nosso trabalho ao apresentar uma forma diferenciada de contribuir para a formação docente através do uso de mídias sociais como o Instagram, para que os professores tenham acesso a informações, estudos, pesquisas, filmes na área de educação inclusiva, enriquecendo seu cabedal de conhecimento e assim, quem sabe, se sensibilizando sobre a questão e refletindo sobre as suas práticas pedagógicas.

4 METODOLOGIA

Este estudo é fruto de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e exploratório, que tem gerado, a partir das análises do referencial teórico pesquisado, material a ser divulgado em mídias sociais que possam contribuir com a formação de professores, especialmente de Física e Matemática, para inclusão escolar.

Por pesquisa bibliográfica entende-se o levantamento bibliográfico realizado em livros, periódicos e outras fontes sobre as principais teorias existentes a respeito de determinado tema. Há a necessidade de um trabalho de investigação atento e minucioso visando buscar o conhecimento e base para a pesquisa (PIZZANI *et al*, 2012).

Fundamental para este tipo de pesquisa é ter bem claros e definidos os objetivos do estudo (TRAINA & TRAINA, 2009). Além disso, é necessário que a revisão bibliográfica seja crítica e busque selecionar, por meio de critérios metodológicos os artigos que têm validade científica.

4.1 Etapas da pesquisa:

Etapa 1: Em nossa pesquisa, o levantamento bibliográfico foi a primeira e mais longa etapa da investigação. Por meio de levantamento e análise de referências sobre práticas educacionais inclusivas, estabelecemos uma fundamentação teórica que ofereceu subsídios para a criação de conteúdo sobre inclusão escolar, especialmente nas áreas de ensino de Física e Matemática, que proporcionem formação continuada docente no tema. A pesquisa bibliográfica foi realizada em periódicos nacionais e anais dos principais eventos sobre formação de professores e inclusão na educação, tais como Revista Brasileira de Educação Especial, por exemplo.

Etapa 2: Nesta etapa, buscamos mídias e redes sociais em que o conteúdo sobre inclusão e inclusão na educação é disponibilizado, identificando aquelas com maior potencial para o objetivo desta pesquisa. Além disso, analisamos os conteúdos criados nas referidas mídias e elencamos os pontos que tornam os conteúdos interessantes, de fácil compreensão e capazes de despertar reflexão. Ao final desta etapa compreendemos que o Instagram seria a melhor mídia social para divulgação de conteúdos sobre práticas pedagógicas inclusivas, pois no Brasil, é a rede que mais se utiliza atualmente.

Etapa 3: Na última etapa, munidos do conhecimento existente sobre práticas educacionais inclusivas (conquistados na primeira etapa) e mídias sociais, buscamos transformar os conhecimentos apropriados e discutidos no grupo de pesquisa em postagens de fácil compreensão. A intenção foi permitir que conhecimentos relevantes sobre inclusão escolar nas áreas de ensino principalmente de ensino de Física e Matemática fossem publicizados em uma linguagem que possibilitasse formação dos professores que acessassem o material elaborado. Foram elaboradas postagens com pequenos textos e imagens baseados na pesquisa bibliográfica realizada, que auxiliassem na reflexão docente sobre a importância da inclusão e formas de colocá-la em prática.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado do estudo realizado foi criada o perfil no Instagram intitulado “Formação e Inclusão” em que se buscou fazer a divulgação de práticas inclusivas, especialmente no ensino de Física e Matemática. Estas disciplinas foram escolhidas, pois a pesquisa é desenvolvida em uma instituição que forma professores dessas áreas de conhecimento, assim as alunas participantes do projeto de pesquisa são licenciandas nos cursos de Física e Matemática.

Após realizar pesquisa bibliográfica sobre o tema e discussão no grupo de pesquisa, buscamos transformar a leitura dos textos científicos em publicações que fossem formativas e de fácil compreensão para docentes que acessassem o conteúdo. A ideia era sensibilizar e despertar o interesse para a temática, bem como apresentar formas possíveis de tratar determinados conteúdos ou desenvolver determinadas práticas com alunos com deficiência. A proposta não ousou fazer aprofundamento dos temas apresentados, mas em cada postagem havia a referência do texto científico que a originou, o que permitiria prosseguir no entendimento do tema.

As postagens eram realizadas três vezes por semana e até o momento de escrita deste artigo foram publicizadas 83 publicações explorando diferentes temáticas, dentre elas ensino de Física para alunos cegos, surdos, disléxicos, ensino de Matemática para alunos com transtorno de espectro autista, para alunos surdos, assim como temas mais gerais como diferença entre integração e inclusão, ou o que é AEE, entre outros. Além disso, em uma das publicações semanais eram disponibilizadas dicas culturais de filmes ou livros que tratassem da temática inclusiva.



Figura. *2. Postagens realizadas ensino de Matemática para surdos*



Figura. *3. Postagens realizadas - ensino de Física para cegos*

A página tem até o presente momento 295 seguidores, pessoas que estão inscritas no perfil e recebem as atualizações das publicações diretamente em seu perfil pessoal. As interações entre os inscritos e o conteúdo aconteceram principalmente por meio de curtidas nas publicações, o que é uma positivação em relação ao que foi publicado, e por meio de salvamentos, ou seja, a pessoa que acessa o conteúdo o salva em uma

pasta pessoal para consultas futuras. Poucas foram as interações por meio de comentários nas postagens.

Por meio desses dados é possível fazer algumas considerações e inferências. A primeira delas é que é possível criar conteúdo que contribua para formação de professores para inclusão, utilizando para isso mídias sociais. Esta pode ser uma alternativa interessante aos processos formativos tradicionais. Concordamos com Prais e Rosa (2017) e Minetto (2010) quanto à importância de os docentes passarem por formações que os auxiliem no processo de promoção da inclusão. Apesar da informação veiculada no perfil “Formação e Inclusão” não ter a intenção de fazer os necessários aprofundamentos nos temas que apresenta, talvez este possa ser um caminho para sensibilizar e despertar os docentes para a discussão.

Outro ponto que destacamos é que foi possível constatar que há possibilidade de transformar conhecimento científico em informação de mais fácil acesso a ser disponibilizada em mídia social. O conhecimento científico, apesar de importante para a formação, pode ficar restrito aos meios acadêmicos. Reforçamos a importância de acesso a estes conhecimentos e o aprofundamento nos temas tratados, mas diante do quadro em que falta a formação necessária aos docentes e em que estes sentem-se inseguros para lidar com a inclusão (Minetto, 2010), esse pode ser o primeiro passo na compreensão de que práticas pedagógicas inclusivas são possíveis e podem ser realizadas, algumas vezes, com recursos ou mudanças simples.

Quanto às limitações da proposta formativa aqui apresentada, verificamos que não é possível atestar que todos os seguidores do perfil sejam professores. Temos a hipótese que boa parte deles não é docente, mas sim pessoas interessadas na temática da inclusão por terem alguma proximidade pessoal com pessoas com deficiência. Portanto este é um ponto que necessita ser revisto: como fazer as informações disponibilizadas e o perfil alcançarem professores?

Além disso, responder à questão: “como promover um diálogo efetivo com professores, promovendo troca de ideias e a criação de comunidades?” Também é crucial. Seria interessante que o perfil se configurasse como lugar de troca de experiências e aprendizados, onde os profissionais pudessem conhecer trabalhos e práticas inclusivas, tratar sobre suas angústias e os entraves da inclusão.

Acreditamos que uma possibilidade seria fazer a divulgação em instituições de ensino, secretarias de educação etc, ou mesmo estabelecer um processo de parceria com um grupo específico de escolas. Estes são dois pontos que necessitam ser explorados em pesquisas futuras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de oferecer uma contribuição para a formação de professores (especialmente de Física e Matemática) a partir da disseminação, em mídias sociais, de informação sobre práticas inclusivas, podemos afirmar que alcançamos nosso intento. Afirmamos isso, pois constatamos a possibilidade de elaborar publicações com linguagem simples e acessível, a partir de textos científicos.

Apesar de não ter certeza quanto à quantidade de docentes que seguem o perfil "Formação e inclusão", as informações foram veiculadas e conseguimos atingir 295 pessoas que obtiveram acesso a ações pedagógicas exitosas, estudos e pesquisas relevantes, filmes interessantes, ou seja, enriqueceram-se com essas informações importantes sobre a educação inclusiva.

O Instagram mostrou-se como uma mídia bem acessível e as demonstrações em relação ao que foi publicado, por meio das curtidas, deram-nos o retorno de que estávamos no caminho certo quanto ao conteúdo publicizado.

Sabemos que todo trabalho sempre pode ser aprimorado, este foi apenas um começo para diversificar a formação docente. Esperamos ter contribuído de alguma forma para a reflexão sobre a temática inclusão e possível ampliação dos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

Fantinato, T.M. (2014). Formação Docente para a Diversidade. Curitiba: ISEDE.

Minetto, M. de F.J. (2010). Diversidade na aprendizagem de pessoas com necessidades especiais. Curitiba: ISDE.

Ministério da Educação. (2015). Lei brasileira de inclusão. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Ministério da Educação. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf

Nordony, M.G., Vieira, A. R., & Carvalho, S. (2020, julho - setembro) Atendimento Educacional Especializado (AEE), vol. 06, n. 03, p. 25.

Pizzani, L., Silva, R.C., Bello, S.F., & Hayashi, M.C.P.I. (2012, julho-dezembro). A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. postado em revista digital de biblioteconomia e ciência da informação. V. 10, n. 1, p. 53-66. https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/18

Prais, J. L., & Rosa, V.F., (2017, janeiro-abril). A formação de professores para educação inclusiva tratada na revista educação especial, postado Revista Educação Especial; vol. 30, n. 57, p. 129-144. https://doi.org/10.5902/1984686X19833

Pinto, P., & Santana, S. (2020, fevereiro). Aspectos Históricos, Marcos Legais, Formação Docente e Práticas Pedagógicas em Educação Especial Inclusiva no Brasil, vol. 07, n. 23, p. 24. http://fafe.edu.br/dados/pdf-uploads/423.pdf?1584133391884

Traina, A. J. M. & Traina Jr, C. (2009, agosto). Como fazer pesquisa bibliográfica. SBC Horizontes v.2, n. 2. http://fasar.edu.br/fasar/wp-content/uploads/2018/05/Modelo-Artigo-Cientifico-FASAR.pdf

LA GAMIFICACIÓN COMO METODOLOGÍA INCLUSIVA: UNA PROPUESTA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD COGNITIVA.

M. Ángeles Triviño García[a], Carolina Sousa[b], María Leonor Borges[b]

[a]Universidad de Huelva, España

[b]Universidade do Algarve, Portugal

RESUMEN

La comunicación que se presenta tiene por objeto mostrar una propuesta de actuación inclusiva describiendo una práctica educativa gamificada y cómo ésta puede potenciar las competencias del alumnado en general y del alumnado con discapacidad intelectual en particular. Al hablar de competencias nos referimos tanto a las competencias a trabajar dentro del ámbito del aprendizaje de cualquier contenido adaptado, como en el ámbito de la motivación, tan necesaria para el avance del desarrollo físico, social y psicológico del estudiante, en definitiva en su desarrollo vital. Partiendo del concepto de inclusión como la mejor forma de atender a la diversidad, pasaremos a describir y caracterizar al alumnado con discapacidad cognitiva. Finalmente centraremos la comunicación en exponer una práctica gamificada entendiendo ésta como apoyo social a los alumnos y alumnas con discapacidad cognitiva; enmarcándola en el campo de las metodologías activas usadas para conseguir una mayor motivación hacia el desarrollo de competencias actitudinales, procedimentales y/o conceptuales. Mostraremos pues una metodología activa que va más allá del aprendizaje basado en juegos y que puede incluir a lo largo de su desarrollo e implementación muchas y muy diversas actividades; por tanto hablamos de una perspectiva desde la que enfocamos el proceso de enseñanza aprendizaje inclusivo desde un punto de vista lúdico, permitiendo que estudiantes, nuestros/as alumnos/as con discapacidad intelectual, aprendan jugando y sean felices aprendiendo; queremos así aportar estrategias al proceso de resiliencia que debemos generar en nuestros estudiantes que por diversas razones se enfrentan día a día a la adversidad y que esperan una respuesta de nuestra parte para seguir creciendo con un alto grado de implicación para conseguir los logros que se propongan. Queremos mostrar un camino divertido para aprender y para que entiendan nuestros estudiantes que no están solos en la aventura de crecer.

Palabras claves: Inclusión; Gamificación; Discapacidad cognitiva.

ABSTRACT

The communication presented is intended to show an inclusive action proposal describing a gamified educational practice and how it can enhance the skills of students in general and students with intelectual disabilities in particular. When we speak about competences, we refer both to the competences to work within the scope of learning of any adapted content, as well as, in the field of motivation, so necessary for the advancement of the student´s physical, social and psychological development, ultimately in their vital development. Starting from the concept of inclusión as the best way to attend to diversity, we will now describe and characterize students with cognitive disabilities. Finally, we will focus communication on exposing a gamified prectice, undestanding this as social support for students with cognitive disabilities; franming it in the field of active methodologies used to achieve greater motivation towards the development os attitudinal, procedural and/or conceptual competences. We will therefore show an active methodology that goes beyond game-based learning and that can include many and very diverse activities throughout its development and implementation; therefore we speak of a perspective from which we approach the inclusive teaching-learning process from a playful point of view, allowing students, our students with intelectual disabilities, to learn by playing and being happy learning. In this way, we want to contribute strategies to the resilience process that we must generate in our students who for various reasons face adversity day by day and who await a response from us to continue growing with a high degree of involvement to achieve the goals that

they set out to achieve. We want to show a fun way to learn and for our students to understand that they are not alone in the adventure of growing up.

Keywords: Inclusion; Gamification; Cognitive disability.

1 INTRODUCCIÓN: LA INCLUSIÓN POR BANDERA

Al hablar de educación inclusiva, quisiéramos detenernos en primer lugar en los aspectos claves descritos por la UNESCO sobre ella y para todo el alumnado. Educar desde la inclusión es "promover la participación real y efectiva de los estudiantes y reducir su exclusión de y para la educación y reconocer como claves en la inclusión educativa la presencia, participación y logro de todos los estudiantes, pero especialmente aquellos en riesgo de exclusión y/o marginación" (Verdugo & otros, 2018).

Nos encontramos sin embargo con una cierta incertidumbre en cuanto a la implementación del término se refiere, confundiéndose en demasiadas ocasiones con el de integración. En ese sentido hay que recalcar que el primero, se trata de una medida de atención a la diversidad que contribuye a la mejora general del sistema educativo y que consiste en adaptar los entornos a cada alumno/a respetando su individualidad. Esto implica que "los sistemas educativos deben dar una respuesta personalizada, en lugar de esperar que sean los estudiantes los que se adapten al sistema educativo existente" (Ainscow 2021).

Hablamos pues de una escuela centrada en el desarrollo académico pero también personal de niño o de la niña, una escuela formativa, abierta, que atienda a todos y a todas, diversos como son, con sus características, necesidades, inquietudes y limitaciones; una escuela con estrategias y metodologías que den respuesta a las demandas tanto cognitivas como afectivas de sus estudiantes para desarrollar sus capacidades sin ningún tipo de discriminación, enseñando a aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir (Delors 1996, en Aguinaga-Doig, Velázquez-Tejeda, & Rimari-Arias, 2018).

Al centrarnos en la inclusión del alumnado con discapacidad cognitiva, nos decantamos por "un enfoque socioecológico que considere las interacciones entre las capacidades del alumnado y las demandas ambientales, subrayando que es el sistema educativo el que debe adaptarse y dar respuesta a todos los alumnos y no viceversa (Echeita, Simón, Márquez, Fernández, Moreno y Pérez, 2017; Nilholm y Göransson, 2017; Walker, DeSpain, Thompson y Hughes, 2014) y declaramos la necesidad de "alinear políticas, culturas y prácticas inclusivas, eliminando barreras para el aprendizaje y la

participación (Booth y Ainscow, 2011; Muntaner, Roselló y De la Iglesia, 2016) con el foco no solo en los objetivos de aprendizaje, sino en el máximo desarrollo posible y bienestar del alumnado (Amor, Verdugo, Calvo, Navas y Aguayo, 2018).

2 LOS USUARIOS: EL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD COGNITIVA

Luckasson y cols., (2002, citado en García, 2015) definía la discapacidad cognitiva como Retraso Mental entendido como una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, entendiendo ésta como habilidades adaptativas de tipo conceptual, social y práctico. La nueva clasificación del DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) introduce el término discapacidad intelectual y lo engloba dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo diferenciando tres categorías de discapacidades intelectuales: Discapacidad Intelectual, Retraso Global de Desarrollo y Discapacidad Intelectual no Especificada (Vidal, López, Marín y Peirats, 2018).

Comprendemos la discapacidad cognitiva bajo “una perspectiva ecológica y multidimensional y requiere que la sociedad responda con intervenciones centradas en las fortalezas individuales y que enfaticen el papel de los apoyos para mejorar el funcionamiento humano” (Alonso, 2018). Debe pues entenderse como una expresión de la interacción entre la persona y el entorno; perspectiva interaccionista que plantea tres elementos interrelacionados entre sí: las posibilidades o habilidades del alumnado, los entornos en los que participa habitualmente y las posibilidades de participación funcional en estos entornos y la adecuación del conjunto de apoyos y respuestas que se les puedan proporcionar.

Estos tres componentes conjugados desde un enfoque multidimensional configuran un modelo de atención al alumnado con discapacidad cognitiva que podemos caracterizar a través de cinco dimensiones: Habilidades intelectuales, conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas), participación, interacción y roles sociales, salud física, mental y factores etiológicos y contexto (ambiente y cultura). Teniendo estas dimensiones de referencia bastaría con describir las capacidades y limitaciones específicas del alumnado a fin de poder planificar los apoyos necesarios que mejorarán su funcionamiento diario.

Se recomienda al docente dar respuesta, con apoyos y modelos educativos, al funcionamiento intelectual del alumnado relacionado con la atención y memoria, el control conductual y la metacognición, el procesamiento de la información, en todas sus fases: entrada, proceso y salida. Además, dar respuesta y apoyo a las habilidades

adaptativas como la comunicación, autocuidado, habilidades de la vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodeterminación, salud y seguridad, ocio y tiempo libre, trabajo. Complementariamente, el docente debe apoyar al alumnado a reconocer y describir los síntomas que indican un problema de salud y a aprender a confiar y cooperar con los profesionales de la salud. Además, de dar respuesta a las necesidades derivadas de la participación, interacción y roles, apoyar el desarrollo de los factores ambientales más importantes relacionados con el fomento del bienestar como el bienestar físico, la salud y la seguridad personal, estimular y desarrollo cognitivo y fomentar la participación en actividades comunitarias cívicas, de ocio y tiempo libre adecuado.

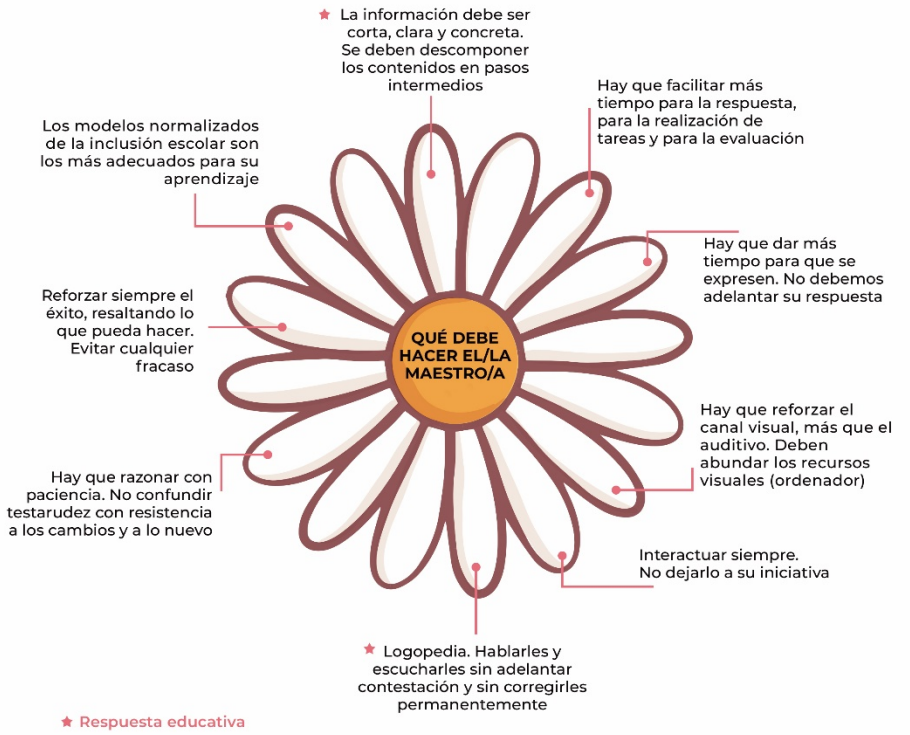


Figura.1: *Recomendaciones para el docente de alumnado con Discapacidad Intelectual*

Y, afinando más la mirada, se aconseja al docente/educador del alumnado con discapacidad intelectual, acortar la información que se le presenta y redactarla de manera clara y concreta, con el fin de facilitar la comprensión del alumnado; descomponer los contenidos en pasos intermedios, o unidades de aprendizaje menores; facilitar más tiempo para la realización de tareas y para la evaluación. En cuanto a su expresión, hay que hablarles y escucharles sin adelantarse a su participación o posible respuesta, no debemos corregirle permanentemente; tenemos que interactuar siempre con el alumnado y no esperar a que él tome la iniciativa; se recomienda el trabajo

logopédico y hay que darle más tiempo para que se expresen. Hay que reforzar el canal visual, más que el auditivo en actividades, al igual que se recomienda que predominen los recursos visuales. Con este alumnado se recomienda razonar con paciencia, ya que pueden presentar resistencia a los cambios y a lo nuevo. Se recomienda reforzar siempre el éxito, resaltando lo que pueda hacer, y en el caso del alumnado con discapacidad intelectual, se recomienda evitar cualquier fracaso.

Es indispensable igualmente no descuidar la enseñanza de habilidades sociales y comunicativas, para lo cual se pueden usar Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación, estructurar el ambiente y el trabajo para favorecer y ayudar al alumno o alumna a comprender su entorno y desenvolverse mejor en el mismo y estructurar el espacio y el tiempo con claves visuales para comprender los espacios donde se realiza la actividad, todo ello nos deriva al uso de metodologías activas que haga al alumno/a protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, como el caso de la gamificación utilizada como metodología alternativa.

Siguiendo el estudio de Feng, Spence y Pratt (2007) podemos decir que el alumnado con discapacidad intelectual, a pesar de sus limitaciones, es capaz de utilizar las tecnologías con éxito en muchas tareas del día a día; incluso dicho uso les ayudaba a mejorar su confianza y a estar más motivados a la hora de aprender; igualmente les favorecía la retroalimentación inmediata, el aprendizaje personalizado y la independencia personal para conseguirlo. (Buckley, 2000; Vidal, López, Marín & Peirats, 2017). Ello nos lleva por tanto a considerar la gamificación como una metodología alternativa inclusiva, en tanto en cuanto la podemos adaptar a cada alumno/a y fundamental para conseguir en el alumnado con discapacidad intelectual avances significativos en distintas áreas de conocimiento así como en el desarrollo de competencias esenciales para su crecimiento personal.

Nos detendremos a continuación en conceptualizar la gamificación, en qué consiste y qué beneficios reporta en el alumnado, para seguidamente exponer una propuesta concreta para trabajar con el alumnado con discapacidad intelectual desde la citada perspectiva.

3 LA GAMIFICACIÓN COMO METODOLOGÍA ACTIVA.

La gamificación es una metodología activa que tiene por objetivo convertir al estudiante en protagonista de su aprendizaje, siendo el docente un guía durante todo el proceso. Para Ibargoyen (2018), la gamificación es una metodología que utiliza elementos de los juegos en entornos que a priori no son lúdicos, con el fin de aumentar la motivación de

los participantes; no hay que confundirlo con el aprendizaje basado en juegos que consistirá en utilizar en el aula juegos ya creados para aprender a través de ellos.

La gamificación, se consigue creando entornos de aprendizaje motivadores, integrando las mecánicas y dinámicas propias de los juegos, en entornos no lúdicos de enseñanza (Pardo, Triviño y Mora, 2020).

Para Contreras y Eguia (2016), la gamificación sugiere el poder utilizar elementos del juego y el diseño de juegos para mejorar el compromiso y la motivación de los participantes, para alentar a los estudiantes a que se involucren en las asignaturas, para motivar la acción y para mejorar habilidades, mejorar el proceso de evaluación y aumentar cualitativamente la adquisición de conocimientos.

La propuesta que desde estas líneas mostramos, es innovadora e inclusiva, fácilmente aplicable a cualquier entorno y situación; efectiva para atender a la diversidad; con un alcance limitado únicamente por nuestra imaginación. Cabe precisar cómo la gamificación influye positiva y significativamente en la motivación del alumnado, que aprende jugando y es feliz aprendiendo.

Al apostar por esta metodología activa, nos implicamos en una atención educativa planificada, en la que se tiene en cuenta por una parte las características y necesidades del educando y por otra, sus intereses y estilo de aprendizaje. Teniendo en cuenta estos aspectos combinados con el uso de metodologías activas y participativas se conseguirá la inclusión del todo el alumnado en el sistema educativo y particularmente la inclusión del alumnado con discapacidad cognitiva.

3.1 Objetivos

El objetivo principal de la gamificación propuesta, al trabajar con alumnado con discapacidad intelectual, es crear un entorno educativo que proporcione una motivación extra a dicho alumnado, al que, ya de por sí, le es difícil una inclusión plena en el sistema educativo, en su comunidad y en la sociedad en general. Paralelamente estaremos dando a dicho alumnado una inyección de diversión vinculada al apoyo educativo. Así la gamificación que se presenta está orientada esencialmente a mejorar la motivación del alumnado (externa e interna) y a proporcionar el uso de herramientas para la estimulación cognitiva. Junto con estos objetivos principales situamos otros objetivos que no por ser secundarios son menos importantes; nos referimos a objetivos tales como: crear nuevos hábitos, facilitar el seguimiento de instrucciones, incorporar herramientas para aprender a cumplir normas, respetar las opiniones de los demás y demostrar una conducta distendida ante los procesos educativos.

3.2 Contenidos

Una vez vistos los objetivos de nuestra gamificación nos centraremos en los contenidos. Estos irán dirigidos en nuestro caso a la mejora de la motivación. Dichos contenidos están vinculados al concepto que se quiere trabajar con los usuarios objeto de esta intervención teniendo en cuenta sus características que la teoría nos indica que tienen los niños y niñas con discapacidad cognitiva y las necesidades particulares del grupo con el que vayamos a trabajar.

Los conceptos asociados a la motivación que se van a trabajar serán: la autoconfianza, la motivación (extrínseca e intríseca), el pensamiento positivo, las metas realistas, el ambiente motivador, las pequeñas victorias o logros y la automotivación. Dichos conceptos los definimos como se indica en la siguiente tabla:

Tabla 1: Contenidos a trabajar para elevar la motivación desde una metodología basada en la gamificación.

Contenido/concepto	Definición
Autoconfianza	Aquello que nos ayuda a estar más seguros de nosotros mismos, a ser más capaces de tener éxito y lograr los objetivos que nos propongamos.
Motivación extrínseca	Tipo de motivación en la que los motivos que llevan a alguien a realizar un determinado trabajo o tarea están situados fuera de la persona.
Motivación intrínseca	Tipo de motivación que nace desde dentro de la persona por algo que le gusta hacer, algo necesario para el equilibrio vital que proporciona un entorno feliz.
Pensamiento positivo	Mirada positiva hacia las cosas, especialmente si no salen según lo planeado.
Metas realistas	Creamos objetivos bien definidos, concretos y vamos hacia una dirección clara.
Ambiente motivador	Elementos externos y personas que puedan ayudarte y aprender a usarlos como apoyo adicional para la automotivación.
Pequeñas victorias o logros	Celebraciones que tenemos que hacer cuando conseguimos aquellos objetivos que nos aportan una dosis diaria de automotivación.
Automotivación	Fuerza que buscamos y encontramos para seguir con nuestros proyectos. Resiliencia.

3.3 Metodología.

En toda gamificación hay que tener en cuenta la situación de cada usuario que va a disfrutar de dicha metodología, dando alternativas que diviertan a todos los jugadores, incluyendo siempre juegos que potencien la motivación de cada estudiante, fomentando en cada uno/a la necesidad de aprender. Entendemos que se trata pues de aportar la motivación adecuada a cada discente y que la integración de las mecánicas de juego en el aula es una estrategia que motivan el aprendizaje y por tanto mejoran el proceso

de enseñanza en el aula. (Jakubowski, 2014; Ramírez, 2014; Werbach & Hunter, 2015; Marín -Díaz, 2015; Villalustre & Del Moral, 2015)

A continuación describimos una propuesta de gamificación para el alumnado con discapacidad intelectual pero que es fácilmente extrapolable para otros educandos con diversas capacidades y de cualquier entorno socioeducativo, describiendo como ésta puede potenciar las competencias de los educandos y, en nuestra práctica, de aquellos con problemas cognitivos.

El diseño propuesto es formal y creativo; se ha tenido en cuenta, por una parte, las características, necesidades e intereses del educando y por otra las características propias de la gamificación, la cual se ha diseñado buscando en todo momento despertar el interés por la propia actividad y el disfrute de su realización por parte del alumnado. En esta gamificación los jugadores deben relacionarse, competir y colaborar, todo ello adaptado a sus posibilidades y potenciando sus capacidades.

3.3.1 Desarrollo o puesta en práctica.

Proponemos una plantilla muy utilizada en este tipo de metodología como es la denominada PBL (Points, Badges y Leaderboards). Estos tres elementos propuestos, puntos, medallas y clasificaciones, confluyen en unas sinergias que nos trasladan a la dinámica del juego en su mejor esencia. Las acciones propuestas serán la **preparación** previa basada en la **Flipped Calssroom** con apoyo del docente, el **debate**, la **coevaluación** (se obtienen puntos) y el BINGO (se obtienen puntos). La sumatoria de todos los puntos hace que el que tenga la mayor cantidad de ellos gane la **medalla** de la Calidad (Badge). Finalmente, todos los educandos puntúan del 3 al 1 a todos los grupos, haciendo una **valoración** sobre la **colaboración**, creándose la clasificación final (leaderboards).

3.3.2 La Preparación

En la preparación, el alumnado trabajará, siempre que sea posible de manera autónoma o en caso necesario con la ayuda del docente/educador/a algunos videos seleccionados por el docente o grabados por él y/o revisar algunos documentos gráficos (fotos, pictogramas, etc.) proporcionados por el educador/a y presentados con una redacción basada en el método de lectura fácil, siempre adaptada a las posibilidades del alumnado.

El debate

En el debate los participantes deberán relacionarse y trabajar los contenidos que han preparado previamente con el material facilitado por el docente. Esto significa que el material tendrá que estar trabajado por cada grupo ya que, luego, en el debate, tendrán que demostrar sus conocimientos sobre el tema en cuestión, así como habilidades para exponerlos.

La coevaluación

Al concluir el debate los grupos se co-evalúan de acuerdo a la calidad que han manifestado durante el mismo y se puntúan de 1 al 5, donde 5 son los puntos obtiene el grupo que, según sus compañeros/as, se haya desenvuelto mejor en el debate, teniendo en cuenta los siguientes criterios: claridad en los conceptos, habilidades de difusión de la información, respeto en el turno de palabra, conclusión y cierre.

3.3.3 El bingo

A continuación se jugará al bingo. En esta fase los participantes trabajarán los contenidos que han debatido a través de un juego y tendrán que competir entre todos. El educador dice en voz alta una definición de los conceptos trabajados y el alumnado debe saber a qué término se refiere y marcarlo en su tablón. Aquí se puntúa de acuerdo a la cantidad de líneas que consiga cada grupo. Se juegan hasta un máximo de tres líneas, puntuando de 3 a 1, donde tres es la mayor puntuación.

Llegados a este momento, se suman los puntos obtenidos en el Debate y en el Bingo y se concederán Medallas de Calidad al grupo con mayor puntuación.

Finalmente la clase vota al grupo que considera ha trabajado mejor y haya podido colaborar más y éste obtiene 2 puntos adicionales (bonus). Con todos estos puntos se genera la tabla de clasificaciones, donde el grupo que ha quedado en el primer lugar del ranking será el ganador y recibirá un premio reconocido por todos sus compañeros/as (elegir canciones para ambiente musical en las clases, elegir juego para la hora de recreo, etc.).

Esta práctica consigue crear un entorno de aprendizaje muy motivador al integrar las mecánicas y dinámicas propias de los juegos en un entorno de enseñanza. Permite activar, potenciar y mejorar el compromiso y la motivación del estudiante para involucrarle en el aprendizaje, respetando en todo momento sus características y necesidades. En ocasión se ha trabajado el concepto de automotivación; pero como ya ha sido indicado en líneas anteriores, esta intervención puede extrapolarse a cualquier otro contenido. Así de una forma activa y participativa el discente aprende haciendo, divirtiéndose, implicándose; esto le permitirá mejorar sus habilidades, la adquisición de

conocimientos y su propio proceso evolutivo, mejorando su capacidad de resiliencia que le permita alcanzar un desarrollo vital pleno.

REFERENCIAS

Aguinaga-Doig, S., Velázquez-Tejeda, M. E., & Rimari-Arias, M. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista educación*, *42*(2), 109-126. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442018000200007&script=sci_abstract&tlng=es

Ainscow, M. (2021). La educación inclusiva: un reto mundial. En Gomez, I y García, J. Manual de Didáctica General para la Diversidad. Madrid. Pirámide.

Amor, A. M., Verdugo, M. Á., Calvo, M. I., Navas, P. y Aguayo, V. (2018). Psychoeducational assessment of students with intellectual disability: profesional-action framework analysis. Psicothema, 30 (1), 39-45. doi: 10.7334/psicothema2017.175

Alonso, D. (2018). Desarrollo de las habilidades motrices de las personas con discapacidad http://www.e-revistes.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2789

Benito, Á., & Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior: en el espacio europeo de educación superior* (Vol. 10). Narcea Ediciones.

Contreras Espinosa, R, y Eguia, J.L. (2016). *Gamificación en aulas universitarias.*Bellaterra: Institut de la Comunicació. Universitat Autónoma de Barcelona. https://www.researchgate.net/publication/319629646_Gamificacion_en_aulas_universitarias

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: Ediciones Unesco.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: defining" gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15).

Deterding, S., Sicart, M., Nacke, L., O'Hara, K., & Dixon, D. (2011). Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. In *CHI'11 extended abstracts on human factors in computing systems* (pp. 2425-2428).

Echeita, G., Simón, C., Márquez, C., Fernández, M. L., Moreno, A. y Pérez, E. (2017). Análisis y valoración del área de Educación del III Plan de Acción para Personas

con Discapacidad en la Comunidad de Madrid (2012-2015). Siglo Cero, 48 (1), 51-71.

Ibargoyen, I. (2018). *¿En qué se diferencian la gamificación y el aprendizaje basado en juegos? Educación 3.0 (*11 de noviembre). https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/gamificacion/-y-aprendizaje-basado-en-juegos/94190.html

Jakubowski, M. (2014). Gamification in Business and Education â€“ Project of Gamified Course For University Students. Developments in Business Simulation and Experiential Learning, 41, 339-342.

López Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria.* Madrid. Narcea.

Marín-Díaz, V. (2015). La gamificación educativa. Una alternativa para la enseñanza creativa. Digital Education Review, 0(27). https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/13433

Muntaner, J. J., Roselló, M. R. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. Education Siglo XXI, 34 (1), 31-50. http://dx.doi.org/10.6018/j/252521

Nilholm, C. y Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American Journal articles with high impact. European Journal of Special Needs Education, 32 (3), 437-451. http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638

Pardo, A., Triviño, MA y Mora, B (2020). *Atención a la diversidad en un sistema educativo inclusivo. La gamificación como metodología de aprendizaje.* Madrid. Pirámide.

Ramirez, J. (2014). Gamificación: mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional. México: Alfaomega Grupo Editor. https://unisabana22.gsl.com.mx/exlibris/aleph/u22_1_cna/objects/cna01/view/19/14670 Villalustre, L., & Del Moral, M. (2015). Gamificación: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios. Digital Education Review, 0(27), 13-315_000076290.jpg

Verdugo Alonso, M. Ángel, Amor González, A. M., Fernández Sánchez, M., Navas Macho, P., & Calvo Álvarez, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: una reforma pendiente. *Siglo Cero*, *49*(2), 27-58. https://doi.org/10.14201/scero20184922758

Vidal, M. I., López, Marín & Peirats. (2017). Gamificación e intervención en discapacidad intelectual. Proceedings of the 1st International Virtual Conference on Educational Research and Innovation. Netherlands: Adaya Press, 16-17

Vidal, MI, López-Marí, M., Marín, D. y Peirats, J.(2018). Revisión y análisis de investigación publicada sobre intervención gamificada en discapacidad intelectual. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento. 18, Vol II* ISSN: 1695-324X file:///C:/Users/trivi/Downloads/162-332-1-PB.pdf

Villalustre, L., y Del Moral, M. (2015). Gamificación: Estrategia para optimizar el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias en contextos universitarios. *Digital Education Review, 0(27),* 13-31. http://greav.ub.edu/der

Walker, V. L., Despain, S. N., Thompson, J. R. y Hughes, C. (2014). Assessment and Planning in k-12 Schools: A Social-Ecological Approach. Inclusion, 2 (2), 125-139. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED578000.pdf

Werbach, K., & Hunter, D. (2015). *The Gamification Toolkit: Dynamics, Mechanics, and Components for the Win.* Wharton Digital Press.

APLICAÇÃO DO "PRATIC VIOLÃO" PARA APRENDIZAGEM DA GUITARRA E DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA FINA.

Felipe de Oliveira Ribeiro[a], João Miguel Quintino Guerreiro[a]

[a]Universidade do Algarve, Portugal

RESUMO

Ao lidar diariamente com o ensino e educação específica encontramos certas problemáticas ou indagações que nos faz refletir de que forma podemos auxiliar ou proporcionar uma melhor experiência didática para os alunos. Não é diferente ao pensarmos na educação musical voltada para este nicho.
Os anos de experiência na docência do ensino de música em escolas regulares ou voltadas para o ensino específico trouxe algumas questões relevantes, principalmente ao que diz respeito à inclusão e acessibilidade dos alunos a certos instrumentos musicais.
A importância da música na aprendizagem e cognição dão-se através de processamentos cerebrais, como o planejamento sequenciado de uma acção, memorização, formação simbólica, dentre demais ganhos cognitivos, de acordo com Meirelles, Stoltz e Lüders (2014). De acordo com Moura (2015) encontra-se na música ferramentas de expressão corporal, comunicação (verbal ou não-verbal), e auxilia no desenvolvimento cognitivo, social e motor.
Com isto foi idealizado o dispositivo adaptado ao instrumento em questão, denominado "Pratic Violão". Acoplado ao instrumento com o intuito de facilitar a visualização e digitação dos acordes, este dispositivo age de maneira a oportunizar pessoas com certas limitações motoras ou cognitivas a prática da viola acústica. Juntamente do dispositivo foi produzido um caderno de atividades que busca ampliar as ferramentas ditáticos musicais, com sugestões de atividades e a ilustrar a maneira de utilizar o dispositivo criado.
Através do ensino da guitarra acústica e das práticas musicais foi possível proporcionar aos alunos ganhos através da música, em um período de atividades e experienciações.

Palavras-chave: Inclusão; Manual de auxílio; Pratic violão; música; Educação especial.

ABSTRACT

When dealing with teaching and specific education daily, we are confronted with some problems or questions that makes us wonder how we can help or provide a better learning experience for students. It is the same when dealing with music education focused on this environment.
The years of experience in teaching music at specific or non-specific education schools raised some relevant issues, especially regarding the inclusion and accessibility of students to certain musical instruments.
The relevance of music in learning and cognition occurs through brain processing, such as the sequential planning of an action, memorization, symbolic maturity, among other cognitive benefits, according to Meirelles, Stoltz and Lüders (2014). According to Moura (2015), aspects for body language and communication (verbal or non-verbal) are found in music. Besides, it supports cognitive, social, and motor development.
Therefore, the device adapted to the instrument under discussion, called "Pratic Guitar", was designed. It is attached to the instrument to facilitate the visualization and playing of the chords, allowing people with certain motor or cognitive limitations to practice the acoustic guitar. In parallel to the device an activity notebook was elaborated seeking to expand the musical teaching and learning possibilities with suggestions of activities and to explain how to use the device created properly.
During a period of activities and shared experiences, through the teaching of acoustic guitar and musical practices it was possible to provide benefits to the students caused by the music education.

Keywords: Inclusion; Aid manual; Guitar practice; Music; Special education.

1 INTRODUÇÃO

O estudo em questão apresenta uma forma alternativa de ensino musical, mais especificamente da guitarra acústica, para pessoas que apresentam dificuldades no que diz respeito à coordenação motora fina. Para tal, foi concebido um dispositivo denomidado “Pratic Violão”, que acompanha consigo um manual de auxílio, com sugestões, dicas de utilização e sugestões para atividades musicais.

Dentro da investigação de Pedriva e Tristão (2006) é citado Straliotto (2001), a citar que a audição é um dos fatores de desenvolvimento da inteligência, por ser um facilitador da retenção de informações e estimulação neuronal. Ainda é mencionado que a diversidade sonora recebida pelo ouvinte implicará em mais áreas cerebrais a serem ativadas. Os autores afirmam ainda os benefícios do encontro precoce da criança com a música, expandindo seu conhecimento timbrístico, consequentemente influenciando em sua memória e retenção de informações de códigos sonoros. É preceptível, a partida das afirmações descritas, que a música tem forte influência ao se tratar do cérebro e do cognitivo.

O objetivo deste estudo visa entender como o dispositivo “Pratic Violão”, junto do manual de auxílio, tem a capacidade de promover a inclusão através da educação musical. Perceber se o material concebido para a aprendizagem da guitarra acústica influencia de forma positiva nos ganhos dos alunos que desejam desfrutar deste instrumento musical.

O manual e o dispositivo foram gerados para buscar uma alternativa ao ensino inclusivo da guitarra acústica para pessoas com limitações motoras, ligadas a motricidade fina. Faz-se necessário identificar os pontos positivos, o que é necessário melhorar e qual o impacto da utilização deste método de ensino alternativo para esses alunos.

3 METODOLOGIA

Este dispositivo é disponibilizado em sete peças diferentes, cada uma para um acorde específico e com cores específicas (dó na cor azul, ré na cor vermelha, mi na cor verde, fá na cor amarela, sol na cor roxa, lá na cor laranja e si na cor rosa). O esquema de cores foi pensado para tornar o dispositivo mais lúdico, além de estimular a associação entre estas cores e os acordes. Nestas peças existem furos para encaixar os dedos e é acoplado ao braço da guitarra acústica.

Para dar embasamento ao dispositivo foi realizado um período de testes e aulas na instituição APPC. Foi feito um período de voluntariado anterior a pesquisa, onde o professor pôde perceber aqueles alunos que estariam minimamente aptos a participarem das sessões musicais. Logo após o fim do período de voluntariado, nos dois meses e meio seguintes, deu-se início a pesquisa que colocou em prática, durante as aulas de guitarra acústica com os utentes selecionados, a utilização do dispositivo acompanhado do manual de auxílio. Neste resumo irei ater-me ao manual, que serviu de base e como um norte para as atividades que ajudaram no desempenho do estudo com o “Pratic Violão”. O manual foi escrito, planejado e, quando necessário, ilustrado pelo autor deste trabalho, a partir do que foi pensado para ser algo didaticamente cabível as aulas, juntamente com o dispositivo.

A metodologia utilizada para este estudo foi a qualitativa, pois Martins (2004) relata a flaxibilização, tanto as técnicas como para colher dos dados que estão associados a este tipo de investigação. O caráter exploratório, as variáveis, a individualidade de cada participante também ajuda a carcterizar este trabalho juntamente da metodologia qualitativa. É uma metodologia onde os aspectos social e o cultural são de grande importância durante o estudo, norteando inclusive a aborgadem sobre o participante.

Para a concepção do manual foram utilizados alguns critérios básicos de ensino de música, além da utilização de cores, explorando ludicidade para ministrar as aulas para os utentes. As atividades musicais e entendimento do que é som e de como tornamos estes viáveis em um contexto musical criei atividades que permeiam o assunto, tomando como referência Med (1996).

As aplicações lúdicas das cores e de sua influência no ambiente de trabalho e em como estas podem refletir de forma positiva estimulando atenção, criatividade dentre demais ganhos foi utilizado como referência Azevedo, Santos e Oliveira (2011).

3.1 O manual

O manual idealizado é dividido, nesta parte inicial do estudo, em dezanove capítulos, sendo do décimo segundo ao décimo nono, dedicados ao aprendizado dos acordes. Foram definidos apenas dois acordes pelo fato de a pesquisa acontecer em um curto prazo de tempo. Pensando nisto foi viável propor apenas conhecer estes dois acordes, sendo que estes já forneceriam dados suficientemente satisfatórios para perceber os ganhos do “Pratic Violão”.

Cada capítulo diz respeito a um acorde cifrado que o aluno irá aprender e estes acordes são representados, como citado anteriormente, cada qual por uma cor característica (neste caso, o dó maior, ou “C”, na cor azul e sol maior, ou “G”, na cor roxa). As letras

C e G caracterizam a cifragem de acordes, algo comum para quem toca guitarra acústica. Assim os alunos fazem uma correlação entre: cor, nome do acorde e sua cifra. Desta maneira entende-se que cada módulo corresponde a cor do acorde estudado: o primeiro módulo é todo em azul, para fazer uma relação com o acorde de dó maior, o primeiro estudado nesse período. Já o segundo capítulo é na cor roxa, já que trata do acorde de sol maior, segundo acorde a ser estudado. É importante salientar que só pode-se dar segmento ao próximo módulo caso tenha sido conquistada as aptidões do anterior. Este manual é voltado para os educadores, para sua utilização com os alunos. Os resultados esperados para o estudo era perceber os ganhos para os alunos e se o dispositivo "Pratic violão", juntamente do manual seriam satisfatórios para a aprendizagem do instrumento. Observou-se que a música influenciou desde o cotidiano dos alunos participantes da investigação, como houveram resultados práticos de que os mesmos aprenderam a tocar, cada um ao seu tempo e sua maneira, a guitarra acústica dentro da proposta sugerida.

Vale ressaltar como informação valiosa a importância de não haver urgência em o aluno entender e apreender o conteúdo. É necessário respeitar o tempo de cada indivíduo para perceber as informações, revisá-las, trazer várias propostas lúdicas e repetir sempre que necessário. Cada atividade pode, sem dificuldades, ser dividida com a aprendizagem dos acordes, intercalando os capítulos sobre teoria e postura com a prática. O dispositivo "Pratic Violão" foi pensado para influenciar na prática somente dos acordes, portanto todo o manual, além de trazer sugestões, deixa aberto para o educador empregar sua criatividade e planejar as atividades de acordo com sua metodologia didática.

É necessário entender, juntamente do aluno, suas preferências sonoras, musicais, perceber qual sua relação com a música. Estes aspetos podem dar dicas valiosas ao educador sobre como planejar as aulas e evidenciar seus gostos e preferências. Partir do princípio que as aulas serão uma troca de informações entre professor e aluno, ter sensibilidade para coletar informações valiosas para ajudar no crescimento musical do educando, além de estimular seu gosto e prazer pelo fazer musical. Aos olhos da musicoterapia atribui-se a particularidade das predileções e gostos musicais pessoais como o "ISO cultural", ou seja, a identidade sonora de cada indivíduo, Benenzon (1988). Ainda existem diversos tipos de ISO, ou seja, identidade sonora atrelada ao indivíduo, auxiliando em como o mesmo interage com a música e suas influências.

O dispositivo e o manual trazem em sua verve a inclusão, apresentando a estes alunos com limitações motoras que os mesmo podem aprender um instrumento musical (no caso a guitarra acústica) visando equidade, socialização através da música,

consequentemente trazendo ganhos para a auto estima e auto expressão, pois o educando se percebe a fazer música de maneira autónoma.

Os capítulos iniciais do manual constam noções sobre música, onde existem possibilidades do educador trabalhar a música de forma lúdica com os alunos. A primeira página fala sobre a introdução a teoria musical. Logo a seguida, as páginas dois e três passeiam por características do som, como altura, intensidade, duração e timbre. Aqui há variadas formas de trabalhar a musicalização, ou seja, sensibilizar a pessoa para que sua musicalidade seja expressa através de atividades que envolvam estas grandezas sonoras. Trabalhar sons fortes e fracos, graves e agudos, sonoridades de diferentes instrumentos, duração das notas tocadas, são alguns dos exemplos da forma de explorar a música com os alunos.

A página quatro apresenta a ilustração do instrumento, explicando sobre a anatomia da guitarra acústica. A opção pelo desenho surgiu devido ao apelo lúdico das cores e traduz de forma mais simples a imagem do instrumento. Como sugestão esta página pode ser copiada e entregue ao aluno. A página número cinco apresenta as cordas e seus grupos (primas e bordões ou agudas e graves, nesta mesma ordem). É sugerido trabalhar corda por corda, preticar o dedilhado, tornar o aluno íntimo do instrumento, a perceber suas cordas, sua textura e funcionalidade. Este campo, novamente, tem grande importância da ludicidade como capacitante das funções cognitivas, instigando a exploração, expansão mental, foco e abstração, Santanella (2012).

Na página seguinte é visto a postura das mãos a apertar o braço do instrumento. Esta parte torna-se importante para a investigação, pois é aqui onde a coordenação motora fina apresentará mais desafios. Pressionar o local correto, encontrar a força perfeita para que a nota seja ouvida de forma satisfatória são alguns dos desafios da digitação no braço da guitarra acústica. É necessário muito cuidado com os alunos para não frustra-los, nem haver desestímulo.

É por característica da motricidade fina exigir habilidades onde músculos pequenos sejam trabalhados em sincronia com os olhos e as mãos, influenciando no sucesso de atividades diárias e de autocuidado, organização espacial, atenção e resistência, de acordo com Godtsfriedt (2010).

Com isto é sugerido que o educador tenha atividades para apoiar esta prática inicial, como colocar o violão em posições diferentes, ou testar a pressão dos dedos em outras superfícies, trazer jogos e brincadeiras musicais com plasticina, materiais sensoriais que auxiliem os alunos a experimentarem, quando necessário, tanto texturas distintas quanto exercitar a musculatura da mão e dos dedos. É preciso que o professor utilize

de sua sensibilidade para perceber as dificuldades daquele aluno e como contorna-la de maneira lúdica e criativa.

As cordas poderão ser exploradas de forma gradativa, dependendo do nível de evolução do aluno. Variar as cordas, tentar encontrar uma maneira que o aluno sinta-se mais confortável para praticar a pressão dos dedos, encontrar regiões do insturmento onde se adapte ergonomicamente ao aprendiz são algumas maneiras de influenciar na prática de maneira satisfatória.

A página de número sete traz em sua proposta o conhecimento da escala de dó maior. Aqui também há um leque de possibilidades para a prática de atividades lúdicas e apresentar, inclusive, outros instrumentos. Há a opção das teclas, como piano, o teclado ou a melódica. Este último é um instrumento de sonoridade e forma física bastante lúdica, pois existe disponível no mercado em cores variadas (a cor pode ser já um atrativo visual, se for o caso) e sua sonoridade é agradável. Instrumentos de teclas, além de ilustrarem de maneira visual e direta a formação das escalas torna-se um atrativo, pois é apresentado ao aluno um novo timbre, um novo instrumento e mais uma possibilidade sonora, enriquecendo o repertório pessoal deste aprendiz.

Com a escala de dó maior temos possibilidades sonoras como os intervalos musicais (maiores, menores, aumentados, diminutos) onde há a possibilidade de explorar sensações sonoras, realizar treinamentos auditivos, experimentar timbres (caso o educador possua mais instrumentos musicais melódicos e harmónicos), além de apresentar instrumentos virtuais (algumas aplicações para telemóvel ou sites da insternet). Esta última possibilidade permite a aplicação de alguma tecnologia de informação e comunicação (TIC) aplicada ao ensino de música e educação especial.

Para as escalas podemos apresentar ao aluno os sons graves e agudos, com sons ascendentes e descendentes (no violão ou escaleta), explorar tais gradações através de ditados sonoros e deixa-los tocar de maneira a encontrarem as notas em alturas diferentes. Os numerais também podem ser trabalhados através das sete notas musicais, trazendo o conhecimento matemático ligado a música, desfrutando de um contexto lúdico.

Na página oito aprasenta-se a parte de formação de acordes, mas de forma teórica, independente da prática com o “Pratic Violão”, que iniciou juntamente com a utilização do manual de auxílio. Agora é o momento de contextualização e ligação entre a teoria e prática dos acordes, caso o aluno tenha percebido de forma satisfatória como toca-los na guitarra acústica. É importante ter cimentado bem o conhecimento sobre escalas. Com o conhecimento sobre os acordes podemos apresentar aos alunos as diferenças entre harmonia e melodia e em como isso pode influenciar musicalmente. Falar sobre a

existência de instrumentos melódicos, harmónicos e percussivos, apresentar suas diferentes sonoridades, apresentar flautas, tambores, músicas de outras culturas. Expandir o conhecimento de mundo para o aluno pelo viés musical.

A formação de acordes apresenta em sua regra a colaboração entre as notas para um resultado em comum, que é formar o próprio acorde. Isso pode ser visto como uma maneira de falar sobre sociedade, sobre ocupar seu espaço e sua função, salientando a importância de cada indivíduo para o meio social. Mais uma vez aqui podemos trabalhar os numerais.

Na página nove apresentam-se as cifras, ou seja, a forma de ler os acordes por meio de letras alfabéticas, estas que seguem do “A” ao “G”. Estas letras simbolizam cada acorde, e cada uma destas letras foi pensada em uma cor específica. Isto acontece, pois a ideia é que cada acorde cifrado (ou seja, a letra em questão) seja da mesma cor do dispositivo “Pratic Violão”. Sendo assim, por exemplo, a letra “C”, na cifra, significa o acorde de dó maior, destacado pela cor azul (mesma cor da peça a ser acoplada na guitarra acústica).

Segue a página dez, onde é elucidada a utilização das mãos relacionadas a guitarra acústica. A esta altura os alunos já estão a praticar as notas no braço do instrumento, juntamente do dispositivo. Neste contexto pode iniciar a explicação das mãos relacionadas a guitarra acústica. Há a possibilidade de esquematizar jogos com as mãos e os braços esquerdo e direito, trabalhar novamente os numerais, canções que tem a temática dos dedos, treinar cada dedo de forma independente.

Na página de número onze há uma instrução de como utilizar o “Pratic Violão”, onde posiciona-lo na guitarra acústica. Logo em seguida, na página doze inicia-se a explicação sobre o dó maior, cifrado pela letra “C”. Há uma instrução de como posicionar os dedos em cada furo do dispositivo. A página seguinte, de número treze sugere uma panóplia de atividades e sugestões para serem colocadas em prática durante a aprendizagem do acorde. Esta parte é estritamente voltada ao educador.

A página catorze traz uma sugestão de repertório, simples, porém funcional, a trazer para a prática uma canção conhecida e que, de forma muito provável, fará parte do repertório pessoal do aluno, por se tratar de uma música bastante comum. A canção escolhida foi “A dona aranha”, porém pode ser utilizada outra da preferência do aluno ou do professor, mas na mesma tonalidade: dó maior. A música apresentada já utiliza a cifra e sua cor específica. É marcado na letra da música a parte exata em que o aluno deve tocar o acorde e fica a critério do educador orientar a forma rítmica que a música será conduzida, pois isto irá depender da desenvoltura do educando durante as aulas.

A música pode ser tocada pelo aluno e cantada ou acompanhada melodicamente pelo professor, com a voz ou outro instrumento. Desta forma encerra-se o primeiro capítulo. Já no segundo capítulo, iniciado na página quinze, é tratado a escala e o acorde de sol maior, o segundo e último acorde estudado na investigação do “Pratic Violão”. Aqui surge uma nova cor (roxa) e uma diferente característica na escala, o sustenido. Esta nova função exerce um efeito sobre as notas, movendo-as um semitom para a direita. Desta forma o educador pode explicar a função do sustenido através de atividades lúdicas, mantendo a ideia de deslocar a nota para a direita.

Assim como acontece com o dó maior, na página dezasseis surge a escala de sol maior e na página seguinte (página dezassete) é apresentada uma orientação de como utiliza-se o dispositivo, porém desta vez relacionado ao acorde em questão. A página dezoito traz as sugestões lúdicas para o educador realizar com o educando, porém há a liberdade do professor criar suas próprias atividades.

A última página realizada nesta investigação traz a música de fechamento, intitulada “Oh Suzanna”. Aqui partimos do mesmo princípio da canção utilizada no acorde visto anteriormente. Há a marcação na letra da canção onde o acorde deverá ser tocado. O professor poderá utilizar outra canção de sua preferência, ou da escolha do aluno, porém é necessário manter a tonalidade em questão: sol maior.

Finalmente é possível utilizar o manual de auxílio como guião de atividades musicais e de como utilizar o dispositivo. É possível criar jogos e materiais didáticos para a facilitação deste aprendizado, executar canções que apoiem a aprendizagem, compor músicas com ideias geradas em sala de aula, construir melodias com o conhecimento adquirido, com foco no principal: a inclusão através da música e de suas possibilidades didáticas.

4 CONCLUSÃO

Ao fim da investigação na instituição foi utilizado apenas o acorde de dó maior, por uma questão do tempo disponível para a realização do estudo. Há melhorias a serem produzidas, tanto na parte do manual quanto do dispositivo, porém a utilização deste material obteve o sucesso esperado, onde os alunos praticaram e tocaram a guitarra acústica, cada um ao seu tempo, a sua maneira, mas com resultados satisfatórios. Há o intuito de continuar esta investigação com mais público relacionado a educação especial e buscar mais maneiras de melhorar e sofisticar este material.

Agradecimentos

Agradeço a Universidade do Algarve por todo o apoio juntamente de meu professor orientador, Dr. João Miguel Quintino Guerreiro. É de grande importância citar aqui a instituição que acolheu a investigação, a APPC – Faro, onde foi prestado todo o suporte por parte da diretoria e demais profissionais, para que fosse possível concluir todo o estudo em questão.

REFERÊNCIAS

Azevedo, M. d., Santos, M. S., & Oliveira, R. (2011). *O uso da cor no ambiente de trabalho: uma ergonomia da percepção.*

Benenzon, R. (1988). *Teoria da musicoterapia.*

Godtsfriedt, J. (2010). *Desenvolvimento motor: motricidade gobal e fina.*

Martins, H. (2004). *Metodologia qualitativa de pesquisa.*

Med, B. (1996). *Teoria da música (4ª edição).*

Meirelles, A., Stolts, T., & Lüders, V. (2014). *Da psicologia cognitiva à cognição musical: um olhar necessário para a educação musical.*

Moura, A. K. (2015). *A música como terapia no desenvolvimento da criança autista.*

Pedriva, P., & Tristão, R. (2006). *Música e Cognição.*

Santanella, L. (2012). *O papel do lúdico na aprendizagem.*

Straliotto, J. (2001). *Cérebro e música: segredos desta relação.*

PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL: UM ESTUDO QUALITATIVO

María José Alcalá del Olmo Fernández[a], María Jesús Santos Villalba[b], Juan José Leiva Olivencia[a]

[a]Universidad de Málaga, España

[b]Universidad Internacional de La Rioja, España

RESUMO

A educação inclusiva representa um compromisso de atender à diversidade, com base em estruturas curriculares acessíveis, capazes de responder às necessidades de estudantes altamente diversificados. A Campanha promovida pela Unesco Educação para Transformar Vidas, além de aprovar a Agenda 2030, realizaria os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, pedindo a necessidade de sistemas educacionais avançarem para a educação inclusiva, capaz de erradicar situações de desamparo e injustiça social. No cenário universitário, o desafio é formar espaços de aprendizagem centrados no aluno para promover a aprendizagem auto-regulada.

O objetivo deste estudo tem sido conhecer as atitudes dos profissionais de educação da Universidade de Málaga na implementação de uma educação inclusiva.

Seguindo uma metodologia qualitativa, entrevistas ad hoc semiestruturadas foram projetadas. A exposição foi composta por professores do Grau de Educação Primária e Educação Social da Universidade de Málaga. As questões abordadas permitiram avaliar em que medida os professores reconhecem o impacto da filosofia inclusiva no seu papel profissional, juntamente com as relações estabelecidas entre a universidade e a educação comprometida com a atenção da Diversidade. Há certas dificuldades em tornar realidade o ensino superior inclusivo, causado pela falta de formação específica. Atitudes favoráveis nos professores têm se mostrado para fazer mudanças em sua prática, olhando em torno dessas metodologias inovadoras que garantem a proeminência dos alunos na construção do conhecimento.

Palavras-Chave: Universidade; Inclusão Educacional; Profissão Docente; Diplomas de Educação.

ABSTRACT

Inclusive education represents a commitment to addressing diversity, based on accessible curricular structures capable of responding to the needs of highly diverse students. In the Campaign promoted by UNESCO, *Education to Transform Lives*, in addition to approving Agenda 2030, the 17 Sustainable Development Goals would be made concrete, demanding the need for education systems to move towards an inclusive education, capable of eradicating situations of helplessness and social injustice. In the university setting, the challenge is to create learning spaces centred on the student, to encourage self-regulated learning.

The purpose of this study was to find out about the attitudes of education professionals at the University of Malaga in the implementation of inclusive education. Following a qualitative methodology, ad hoc semi-structured interviews have been designed. The sample has been constituted by teachers of the Degree in Primary Education and Social Education of the University of Málaga. The questions addressed allowed for an assessment of the degree to which teachers recognize the repercussions generated by the philosophy of inclusion in their professional role, together with the relations established between the university and education committed to attending to diversity. The results show that there are certain difficulties in making inclusive higher education a reality, due to the lack of specific training. Favourable attitudes in the teaching staff to introduce changes in their practice have been observed, investigating those innovative methodologies that ensure the leading role of the students in the construction of knowledge.

Keywords: University; Inclusive Education; Teaching profession; Education Degrees.

1. INTRODUÇÃO

No âmbito do Espaço Europeu de Ensino Superior, o foco central da intervenção didática é o aluno, que exige o compromisso do corpo docente universitário de adaptar seu perfil profissional às necessidades deste novo cenário sócio-educacional. Essa nova abordagem, uma das principais competências atribuídas ao professor universitário é a necessidade de responder à diversidade, percebendo neste um fator de enriquecimento mútuo, (Fernández, 2017; García & García, 2017), reconhecendo que todos os alunos têm as habilidades para aprender, que devem ser levadas em conta em ambos os aspectos relacionados à didática, bem como no pensamento e formas de intervenção (Melero et al., 2019). Tudo isso levou à superação de modelos médicos tradicionais, em que as diferenças foram percebidas como obstáculos ou barreiras à aprendizagem, para vir a assumir modelos de corte inclusivo (Arnaiz et al., 2018), quando é relevante decidir quais mudanças precisam ser arbitradas em instituições de ensino com o objetivo firme de proporcionar uma educação da mais alta qualidade e excelência possível.

Embora reconhecendo o progresso que temos visto nas últimas décadas no contexto da atenção educacional prestada aos alunos com diversidade funcional em todas as fases do Sistema de Educação, é importante admitir que os esforços ainda devem ser unidos , dado que a atenção à diversidade em si é um desafio, principalmente no ensino superior, enquanto o acesso a um coletivo de estudantes cada vez mais heterogêneo tem sido incentivado, a devida atenção não tem sido dada à asp estes ligados à permanência, participação e saída, gerando o que vários autores definem como segregação inclusiva, sendo os alunos excluídos juntamente com os incluídos, sem verdadeira proeminência e verdadeira voz (Gentili, 2007).

Um número significativo de países tomou medidas para tornar as universidades cada vez mais acessíveis às dificuldades das pessoas, apresentando o compromisso de realizar os processos de inclusão (Moriña & Perera, 2018; Moriña, 2019). Neste sentido, em resposta a certas leis e políticas, existem inúmeros centros de ensino superior que estabeleceram serviços de apoio com os quais responder às necessidades expressas pelos estudantes, mesmo incorporando o uso de novas práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, a existência de tais ações ainda é insuficiente para garantir o direito dos alunos de receber uma educação de qualidade e não discriminatória com base nos princípios da educação inclusiva (Moriña, 2017). Assim, deve reconhecer-se que, para tornar a educação comprometida com o paradigma inclusivo uma realidade, a atenção à diversidade exige a implementação de abordagens abrangentes para a educação,

sendo os professores uma peça central para os professores práticas inclusivas são geradas, que devem ser acompanhadas por um repensar das atividades de ensino, na medida em que grande parte dos resultados acadêmicos são produzidos e a possibilidade de proporcionar uma resposta educacional ideal aos alunos com diversidade funcional. Podemos dizer, sem medo de erros, que o desenvolvimento da inclusão no ensino superior requer a presença de um professor coerente, fiel aos seus princípios e crenças; que confia plenamente no que faz e no que, à luz dos acontecimentos, ele deve continuar a fazer (Alcalá del Olmo & Gutiérrez-Sánchez, 2020).

O paradigma da inclusão educacional, as respostas educacionais que os professores são capazes de proporcionar têm um maior grau de impacto nos processos de aprendizagem do que ases características dos próprios alunos, levando ao reconhecimento da responsabilidade desses profissionais nos processos de capacitação. Em suma, trata-se de identificar nos professores um profissional focado não tanto na transmissão de conteúdo, mas em repensar sua própria prática (Moriña & Cotán, 2017), a fim de identificar as estratégias de ensino com as quais responder eficazmente às demandas de seus alunos e garantir a construção de aprendizados relevantes e significativos.

Levando em conta o acima exposto, este estudo tem como objetivo analisar as atitudes da faculdade da Faculdade de Educação da Universidade de Málaga na promoção de uma educação inclusiva, reconhecendo, em todos os momentos, a importância de repensar eixos intervenção e uma revisão contínua das práticas de ensino.

2. MÉTODO E DESIGN DE PESQUISA

Levando em conta o papel relevante a ser assumido pelo professor universitário na formação de estruturas curriculares inclusivas, os principais objetivos que sustentam a realização deste estudo são: (i) para analisar até que ponto os professores a Faculdade de Ciências da Educação acredita que a universidade de hoje deve se comprometer com uma realidade de uma educação comprometida com o paradigma inclusivo; (ii) investigar até que ponto o professor universitário está ciente das influências geradas pela inclusão em seu papel profissional; (iii) conheça o seu grau de empenho na identificação dessas metodologias inovadoras que podem ajudar a proporcionar uma resposta educativa adequada à diversidade; (iv) para analisar até que ponto este setor profissional é suficientemente treinado para tornar a inclusão educacional uma realidade em sala de aula.

De acordo com a natureza dos dados, uma metodologia de corte qualitativo tem sido seguida de forma indutiva, uma vez que as atitudes dos professores universitários têm sido capazes de ser induzidas a partir da análise das entrevistas realizadas.

2.1. Amostra e contexto

Participaram deste estudo 25 professores (15 mulheres e 10 homens). Especificamente, 16 lecionou no Grau de Educação Primária e 9 no Grau de Educação Social. O contexto em que foi realizado foi a Faculdade de Ciências Da Educação da Universidade de Málaga.

Para realizar a pesquisa, foi realizada uma amostragem teórica, solicitando a participação voluntária de professores com ensino nas qualificações acima mencionadas. Nesse sentido, os critérios subjacentes à Teoria Fundada foram levados em conta, uma vez que a estruturação da amostra foi realizada com base na relevância dos casos, garantindo que os professores entrevistados forneçam dados relevantes este estudo. Além disso, o chamado critério de saturação teórica foi levado em conta (Flick, 2012), terminando a coleta de evidências, uma vez que novas perspectivas e insumos sobre a questão central em consideração deixaram de surgir.

2.2. Instrumento de coleta de informações e tipo de análise

Para a coleta de informações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas ad hoc com o corpo docente da universidade. As perguntas foram feitas em coerência com os objetivos, com a afirmação clara de que os professores tiveram a oportunidade de expressar avaliações vinculadas ao tema central da pesquisa, deixando claro a legitimidade do estudo. Para obter uma visão geral das atitudes dos professores universitários entrevistados, foi realizada uma análise de conteúdo das entrevistas. No processo de codificação e identificação da localização precisa nas transcrições das declarações, o Atlas.ti 8.04 Software (2013) foi usado como uma ferramenta eficaz na análise de dados qualitativos, permitindo conectar códigos com fragmentos textuais , organizar e reagrupar informações e analisar os dados com mais rigor e profundamente. Para definir as categorias, o ponto de partida foi a delimitação de dimensões específicas, a fim de elaborar um quadro abrangente para cada um dos professores deste estudo, com base nas declarações oferecidas sobre práticas pedagógicas com base na inclusão educacional. Tanto fragmentos de texto quanto evidências literais foram fundamentais ao longo do processo de análise de conteúdo, categorização, revisão, análise de resultados e escrita de conclusões. A Tabela 1 define as dimensões sobre as quais o

estudo dos dados que compreende esta investigação e as suas categorias correspondentes tem sido apoiado.

Tabela 1. Dimensões e categorias usadas para analisar trechos de entrevistas

Dimensões	**Categorias**
Inclusão educacional no contexto universitário	Universidade Inclusiva
	Funções de inclusão educacional na faculdade
Desenvolvimento da Inclusão Educacional no Ensino Superior	Conhecimentos anteriores, incluindo educação
	Função do professor
	Compromisso com o paradigma inclusivo
Formação no âmbito da inclusão educacional	Formação de professores
	Habilidades para tornar a inclusão uma realidade na faculdade

Fonte: Própria elaboração

Dimensão 1, "inclusão educacional no contexto universitário", com suas categorias correspondentes, analisa a presença do paradigma inclusivo na universidade, com base em uma análise de suas funções, grandes mudanças vivenciadas em recente grande impacto no trabalho dos professores.

Dimensão 2, "Desenvolvimento da Inclusão Educacional no Ensino Superior", com as categorias projetadas a este respeito, centra-se no vislumbre do grau em que os professores universitários têm conhecimento da inclusão educacional, reconhecimento de envolvimento dessa filosofia em sua prática profissional, bem como a responsabilidade de que, em sua opinião, deve ser assumida pelos centros de ensino superior para tornar uma educação inclusiva e respeitosa com a diversidade uma realidade.

A terceira dimensão, denominada "formação no âmbito da inclusão educacional", analisa a formação inicial e permanente dos professores universitários em questões relacionadas à inclusão educacional, além das principais competências consideradas de modo que o ensino seja consistente com as directrizes que suportam uma instrução que advoga responder eficazmente aos estudantes altamente diversos.

3 RESULTADOS

Para apresentar os resultados deste estudo, as contribuições mais significativas dos protagonistas foram levadas em conta, tendo sempre, como pano de fundo, o processo de categorização, os objetivos formulados e as hipóteses iniciais. Serão então

fornecidas algumas provas textuais, qual será concluído o estudo na análise de cada uma das categorias separadamente.

Na dimensão "inclusão educacional no contexto universitário", são apresentadas duas categorias que coletam informações sobre alguns parâmetros que permitem definir uma universidade como um espaço inclusivo, as funções que ela tem que assumir para defender o impacto sobre os professores que ensinam em instituições de ensino superior. A Tabela 2 fornece graficamente uma breve descrição das categorias com uma seleção dos fragmentos mais significativos.

Tabela 2. Categorias e trechos extraídos de entrevistas. Dimensão 1

Categoria	Códigos	Fragmentos
Universidade Inclusiva	UI	"A universidade deve ser coerente com os princípios da educação inclusiva, que envolve o trabalho transversal sobre os assuntos que fornecemos questões que dizem respeito a emergências e justiça social, conflitos e, por exemplo, coletivos vulneráveis"
Funções de Inclusão Educacional na Universidade	FIU	"O paradigma inclusivo na universidade deve estar presente como algo visível e invisível, ou seja, trabalhando para servir a diversidade de forma plena e abrangente, e, ao mesmo tempo, essa inclusão em si é uma essência que nos define como uma instituição e como agente mudança social. Trabalhar para tornar a inclusão uma realidade na universidade não só é necessário, mas permitirá realizar uma educação em valores, bem como para aumentar a conscientização e conscientização sobre o conceito de diversidade, no qual todos nós somos imersiva, uma vez que somos todos diferentes, e na diversidade reside a riqueza"

Fonte: Própria elaboração

Na categoria Universidade Inclusiva, vale a pena mencionar que os professores participantes deste estudo definem a universidade como um espaço comprometido com a aquisição de competências para a vida, argumentação e questionamento sobre os principais conflitos contribuir para a transformação social do desempenho profissional. Eles acreditam que neste espaço o conhecimento é construído permanentemente, graças ao diálogo e acompanhamento aos alunos, como essências da universidade do século 21.

Como uma das principais mudanças universitárias nas últimas décadas, a referência é feita ao aumento da sensibilidade aos problemas sociais, o que levou à superação das práticas de ensino do magistral tribunal para recorrer a métodos inovadores com os quais incentivar a abertura de salas de aula da universidade para a realidade predominante e seus conflitos. Além disso, o corpo docente entrevistado argumenta que as mudanças vertiginosas que a universidade sofreu nos últimos anos têm um impacto

sobre sua prática, enfrentando demandas crescentes para consolidar sua carreira profissional. Tudo isso, em relação ao eixo desta pesquisa, representa dificuldades em identificar a melhor forma de abordar a inclusão educacional na universidade. Admitem que um dos principais desafios do professor universitário é promover a construção de aprendizagem funcional, desenvolver a profissão de forma eficaz, buscando, incessantemente, a melhor maneira de conectar a teoria com a prática. Em relação à categoria de Funções de Inclusão Educacional na Universidade, o corpo docente entrevistado reconhece que se trata de conscientizar e conscientizar a comunidade universitária sobre aspectos relacionados à diversidade, assumindo que a diversidade faz parte de cada um de nós e é uma peça-chave de trabalho na educação de valor no contexto universitário. Da mesma forma, eles não duvidam que as instituições de ensino superior estejam comprometidas com o ensino inclusivo, integrando essas questões de forma transversal ao currículo ou incentivando planos de treinamento, a fim de fornecer uma abordagem eficaz à diversidade. Na dimensão "Desenvolvimento da Inclusão Educacional no Ensino Superior", mostram-se três categorias que coletam informações sobre o conhecimento prévio que os professores têm sobre esse tema, seu grau de empenho e responsabilidade na implementação da filosofia de inclusão educacional na universidade, bem como o impacto fundamental que tudo isso tem sobre a sua prática profissional. É apresentado graficamente na Tabela 3, uma seleção de fragmentos representativos ligados a essas categorias.

Tabela 3. Categorias e trechos extraídos de entrevistas. Dimensão 2.

Categoria	Códigos	Fragmentos
Conhecimento prévio de Inclusão Educacional	CPIE	*"Acho que a inclusão educacional reflete a evolução social no contexto da atenção para oferecer aos alunos diversidade funcional, buscando a formação de espaços de aprendizagem que sejam solidários e tolerantes à diversidade, identificando nela algo que enriquece-nos, sem tirar o "aluno diferente" do resto do seu grupo"*
Função do professor	FP	"A inclusão educacional deve ser levada em conta nos assuntos que ensinamos, introduzindo isso nos blocos de conteúdo, buscando a interrelação com os aspectos definidores dos sujeitos... trata-se de repensar o conteúdo e a metodologia para que os alunos que têm certas barreiras em sua aprendizagem possam superá-los"
Compromisso com o paradigma inclusivo	CPI	"Deve haver compromisso na universidade, organizando reuniões, tendo grupos interuniversitários ou até mesmo incentivar projetos de pesquisa que abordem a inclusão educacional. Esse seria o compromisso institucional, então, como professor, acredito que o compromisso é oferecer atenção personalizada, ser capaz de detectar dificuldades e recorrer a metodologias inovadoras que permitam responder à diversidade. Serviço de aprendizagem eu acho que é uma excelente escolha"

Fonte: Própria elaboração

Na categoria Conhecimento Prévio sobre Inclusão Educacional, os professores participantes deste estudo destacam que esse paradigma tem sido gerado de acordo com as mudanças desencadeadas nas últimas décadas na sociedade em geral e dentro do quadro em particular, procurar promover os espaços educativos em que os estudantes com diversidade funcional têm plena capacidade. Da mesma forma, ao enfatizar que a inclusão educacional reflete uma grande mudança na mentalidade social em relação à diversidade, eles estão reconhecendo, ainda que implicitamente, que a inclusão educacional é o caminho necessário para promover a inclusão Social. No que diz respeito ao impacto gerado pela inclusão educacional no papel docente e ao compromisso a ser assumido com a implementação de estruturas educacionais inclusivas, a análise de conteúdo das entrevistas revela que os professores admitem responsabilidade neste campo, selecionando essas metodologias que garantem a plena participação de todos os alunos no processo de aprendizagem, superando dificuldades, aumentando a motivação e desenvolvendo experiências de aprendizagem Compartilhado. A este respeito, eles fazem alusão à necessidade de usar o Service Learning como uma das ferramentas educacionais mais benéficas do corte inclusivo. Na última das dimensões projetadas, "Formação no âmbito da inclusão educacional", as categorias definidas têm procurado vislumbrar a formação inicial e permanente de professores neste campo, e as competências consideradas decisivas para ensino os parâmetros de inclusão educacional. A Tabela 4 lista alguns dos trechos das entrevistas mais relevantes da pesquisa.

Tabela 4. Categorias e trechos extraídos de entrevistas. Dimensão 3.

Categoria	Códigos	Fragmentos
Formação de professores	FD	"(...) Em algumas ocasiões participei de congressos e reuniões formativas na linha de inclusão educacional. Foi uma boa oportunidade para aprender sobre o que vários profissionais pensam, juntamente com iniciativas pedagógicas que estão comprometidas com a plena inclusão. No entanto, eu não participei de cursos de formação nesta linha oferecida pelo Serviço POI ... Eu acho que a oferta deve ser mais diversificada"
Habilidades para tornar a incluso uma realidade na facultade	HIF	"Tornar a Inclusão Educacional uma realidade deve ser um compromisso em todos os diplomas universitários. Penso que isso também está relacionado com a atitude, mas também com a formação e o empenho; ao longo do tempo, admite-se que o treinamento não é suficiente"

Fonte: Própria elaboração

Na categoria Formação docente, os professores reconhecem que não receberam preparação específica em questões relacionadas à inclusão e seu impacto na

universidade, tentando aliviar essa "lacuna de formação" participando de Congressos e Conferências Linhas formativas cujas linhas temáticas se relacionam com a inclusão educacional. Da mesma forma, em seu processo de formação inicial, a terminologia e a mudança ideológica podem ser evidentes nessas questões, uma vez que admitem que o trabalho foi feito em torno da chamada "integração escolar".

Por fim, na categoria Competências para Tornar a Inclusão Universitária Uma Realidade, o corpo docente refere-se à relevância do acesso à formação contínua e diversificada, acompanhada de interesse e verdadeiro compromisso, considerando que as variáveis estacas motivacionais têm um peso proeminente. Argumentam ainda que as competências para tornar a inclusão no quadro universitário devem ser paralelas ao desenvolvimento de tarefas de investigação, destacando a importância das sinergias com os especialistas, na medida em que tudo isto contribui para a formação e o desenvolvimento profissionais.

4 DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Este estudo fornece dados interessantes sobre as atitudes dos professores da Faculdade de Educação da Universidade de Málaga no âmbito da inclusão educacional. Os resultados mostram, entre outros aspectos, que os professores entrevistados percebem como desafios da atual educação universitária a promoção de valores e atitudes, o desenvolvimento de competências a serviço do desenvolvimento profissional e a abordagem da temas adaptados à mudança e evolução social. Pode-se ver, a este respeito, que as universidades do século XXI reflitam uma verdadeira transformação da sociedade, na qual os professores são, em grande parte, obrigados a exercer a sua profissão em ambientes marcados pelo incerteza e pressão institucional, que, como alertam vários autores (Ahedo, 2016; Ruiz-Corbella, & López-Gómez, 2019), envolve a superação de modelos acadêmicos tradicionais para oferecer uma formação humanista, ligada à crise do mundo de hoje.

Levando em conta que a diversidade faz parte de cada um de nós, os professores entrevistados destacam a importância de tornar realidade a inclusão no Ensino Superior, admitindo os incidentes que tudo isso gera em seu papel profissional, defendendo uma educação capaz de promover valores e atitudes no respeito à diversidade e valorização das diferenças. Estas abordagens são observadas em outros estudos (Mas & Olmos, 2016; Melero et al., 2019), argumentando que o professor universitário deve trabalhar decisivamente para realizar um ensino em que os alunos com diversidade funcional

podem acomodar, identificando suas principais dificuldades e tentando oferecer-lhes respostas no máximo libere eficaz.

Por outro lado, o corpo docente universitário atribui grande importância à formação no contexto da inclusão educacional, como forma de superar as incertezas sobre a melhor forma de abordar a diversidade no Ensino Superior. Esses dados referem-se a outras pesquisas, que destacam o valor da formação como uma variável que ajuda a melhorar as atitudes do ensino em relação à inclusão educacional (Hong, 2015; Moriña et al., 2016; Schelly et al., 2011).

Como metodologias para o serviço de inclusão educacional na universidade, o estudo reconheceu a necessidade de recorrer a métodos de corte participativos e inovadores, capazes de dar aos alunos destaque em seu processo de aprendizagem, que é também reflete as contribuições de outros estudos (Beaudoin, 2013; Guasch & Hernández, 2012), considerando que um dos fatores que contribuem para tornar a inclusão na universidade uma realidade é empregar métodos que envolvam o aluno na classe, garantindo ao mesmo tempo sua interação com o resto dos colegas. Como exemplo concreto de uma ferramenta metodológica comprometida com a inclusão educacional, experiências de aprendizagem de serviços foram mencionadas, o que também é apoiado em outras pesquisas (Álvarez-Castillo, et al., 2017), em que estes são definidos como uma forma de tornar uma educação imperiosa uma realidade a serviço da melhoria da sociedade, um aspecto significativo para abordar a inclusão educacional na universidade.

Tendo explicado os argumentos mais relevantes subjacentes a esta pesquisa, reconhece a necessidade de realizar estudos como este, sem prejuízo de admitir certas limitações, derivadas principalmente do tamanho da amostra. É por isso que seria interessante ter a participação de um maior número de professores, pertencentes a diferentes diplomas universitários, a fim de fazer comparações sobre como abordar a inclusão educacional na universidade. Também pode ser desejável ouvir as vozes dos estudantes universitários com diversidade funcional, a fim de vislumbrar o treinamento recebido e os obstáculos e barreiras encontrados ao passar pela universidade. O dever de respeito pela diversidade como um valor inestimável da realidade formativa, por isso deve assumir em todos os campos educacionais, com a necessidade de formar parcerias entre os atores que são membros da comunidade universitária, para que a educação inclusive é projetado de forma real, determinada e responsável.

REFERÊNCIAS

Ahedo, J. (2016). La universidad: una escuela al servicio de la verdad. *Revista Complutense de Educación, 27*(2), 517-532. http://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46604

Alcalá del Olmo, M.J., & Gutiérrez-Sánchez, J.D. (2020). El Desarrollo Sostenible como reto pedagógico de la Universidad del Siglo XXI. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales, 19*, 59-80. https://doi.org/10.12795/anduli.2020.i19.03

Álvarez Castillo, J. L., Martínez Usarralde, M. J., González González, H., & Buenestado Fernández, M. (2017). El aprendizaje-servicio en la formación del profesorado de las universidades españolas. *Revista Española de Pedagogía, 75* (267), 199-217. https://dx.doi.org/10.22550/REP75-2-2017-02

Arnaiz, P., De Haro, R., & Azorín, C.M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22*(2), 29-49.

Beaudoin, J. P. (2013). *Introduction to inclusive teaching practices*. University.

Fernández, A. C. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, *5*(1), 43-61.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

García, M. G., & García, M. J. C. (2017). La contribución de la universidad al desarrollo de prácticas inclusivas: dilemas y propuestas para avanzar compartiendo. *Revista de Educación Inclusiva*, *5*(1), 123-138.

Gentili, P. (2007). *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Homo Sapiens.

Guasch, D. & Hernández, J. (2012) (Coords). *Guía para implementar el Universal Instructional Design — UID (diseño instruccional universal) en la universidad.* Observatorio Universidad y Discapacidad.

Hong, B.S.S. (2015). Qualitative Analysis of the barriers college students with disabilities experiences in higher education. *Journal of College Student Development*, *56*(3), 209–226. http://doi.org/10.1353/csd.2015.0032

Mas, O. & Olmos, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: La autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21*(69), 437-470.

Melero, N. Moriña, A., & Perera, V.H. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação, 24*, 1-19. https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240016

Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education, 32*(1), 3-17, https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964

Moriña, A., & Cotán, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la Mirada de Estudiantes con Diversidad Funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 11*(1), 20-37. http://doi.org/10.19083/ridu.11.528

Moriña, A., López-Gavira, R., & Molina, V.M. (2016). What if we could Imagine an Ideal University? Narratives by Students with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, *64*(4) 353--367. http://doi.org/10.1080/1034912X.20161228856

Moriña, A. & Perera, V.H. (2018). Inclusive Higher Education in Spain: Students with Disabilites Speak Out. *Journal of Hispanic Higher Education, 00*(0), 1-17. http://doi.org/10.1177/1538192718777360

Moriña, A. (2019). The keys to learning for university students with disabilities: motivation, emotion and faculty-student relationships. *PLoS ONE, 14*(5), 1-15. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0215249

Ruiz-Corbella, M., & López-Gómez, E. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la Educación Superior*, *48*(189), 1-19.

Schelly, C.L., Davies, P.L., & Spooner, C.L. (2011). Student Perceptions of Faculty Implementation of Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *24*(1), 17–30. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ941729.pdf

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: COMPETÊNCIAS CONSTRUÍDAS NO CURSO DE MÚSICA/LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (BRASIL)

Brasilena Trindade[a], Isabele da Silva[a], Thaynara Carvalho[a], Raiana Araújo[a]

[a]Universidade Federal do Maranhão, Brasil

RESUMO

Este artigo apresenta os caminhos que estão sendo construídos no Curso de Música/Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), quanto às competências referentes à educação especial e inclusiva. Neste sentido, ele fundamenta a educação (musical) contemporânea; apresenta o Curso de Música/Licenciatura da UFMA; e sinaliza as disciplinas e seus principais tópicos que abordam o tema "educação especial e inclusiva". A metodologia, refere-se a uma abordagem qualitativa somada ao procedimento "pesquisa bibliográfica". Esta, apoiada em leis, documentos pesquisados que versam sobre formação universitárias, música na educação básica e no terceiro setor, e educação especial e inclusiva. O processo sinaliza a presença de atividades de "ensino, pesquisa e extensão" sobre o tema, enriquecendo, assim, a formação dos graduandos. As considerações apontam seis disciplinas obrigatórias e três optativas que desenvolvem competências sobre o tema, de forma direta e pontual. Todas elas abordam tópicos imprescindíveis à compreensão geral sobre o tema, assim como para a formação inicial do futuro educador musical.

Palavras-chave: Formação universitária; Licenciatura em Música; Educação especial/inclusiva.

ABSTRACT

This article presents the paths that are being built in the Music Course/Licentiate at the Federal University of Maranhão (UFMA), regarding the competences related to special and inclusive education. In this sense, he bases contemporary (musical) education; presents the UFMA Music/Licentiate Course; and signals the disciplines and their main topics that address the theme "special and inclusive education". The methodology refers to a qualitative approach added to the "bibliographic research" procedure. This, supported by laws, researched documents that deal with university education, music in basic education and in the third sector, and special and inclusive education. The process signals the presence of "teaching, research and extension" activities on the subject, thus enriching the training of undergraduates. The considerations point six mandatory and three optional subjects that develop competences on the subject, in a direct and punctual way. All of them address topics that are essential for the general understanding of the subject, as well as for the initial training of the future music educator.

Keywords: University education; Degree in Music; Special / inclusive education.

1 INTRODUÇÃO

A partir do ano de 1990, percebemos, mais veementemente, a urgente necessidade de se implantar e implementar a educação para Todos, em níveis internacional e nacional. Este "Todos", representado por aqueles que vivem à margem da sociedade, são pessoas de variadas idades (criança, adolescente, jovem, adulto e idoso), de distintos perfis (com deficiência, transtornos, altas habilidades etc.) e contextos (social, financeiro, histórico, geográfico, político, religioso etc.). Nossos olhares estarão voltados

tanto para a implantação — recomendações e medidas legais que fazem valer a nova formação dos profissionais envolvidos e de espaços adequados —, como para a implementação — efetiva participação desses profissionais nos novos tempo e espaços escolares e sociais. Assim, enfatizamos o tema solo “educação especial e inclusiva”, representado, metaforicamente, por um dueto de cantores solistas acompanhado por uma singular orquestra. Ambos encantam a atenta pateia, com suas vozes cheias de consonâncias e dissonâncias que se complementam durante a performance musical, escrita por um compositor que se eterniza a cada récita.

Portanto, neste artigo, objetivamos apresentar caminhos que estão sendo construídos por docentes e discentes do Curso de Música/Licenciatura da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), referentes às competências pertinentes à “educação especial e inclusiva”. Quanto aos objetivos específicos, iremos: fundamentar a educação (musical) contemporânea; apresentar o Curso de Música/Licenciatura da UFMA; e sinalizar as disciplinas e seus principais tópicos que abordam a educação especial e inclusiva. Neste sentido, respondendo à questão - Quais as competências básicas a serem construídas pelos futuros educadores musicais do Curso de Música/Licenciatura da UFMA, quanto ao tema “educação especial e inclusiva”?

A escolha por este tema relembra nossas vivências em escolas da educação básica e em espaços do terceiro setor, desde os anos 80, atuando como professora de música da “Disciplina Música” e/ou da “Oficina de Música”, ambas com Canto e Flauta Doce em Grupo. Os participantes das Oficinas apresentavam-se em variadas idades, perfis e contextos, tornando nosso processo educacional desafiador. Paralelamente, de 2003 a 2014, criamos e ministramos a disciplina semestral “Educação Musical Especial e Inclusiva” (60h), entre outras afins, no Curso de Licenciatura em Música da Faculdade Evangélica de Salvador (FACESA) (Bahia – Brasil). Assim, nossa teoria e prática se entrelaçavam, oportunizando-nos ajustes e acréscimos quanto aos tópicos a serem estudados.

Em 2015, fomos lecionar a Disciplina supramencionada, no Curso de Música/Licenciatura da UFMA, e observamos que seu Plano de Curso necessitava de atualizações. Em adição, seu Projeto Político de Curso (PPC) encontrava-se em fase de revisão, e suas disciplinas estavam sendo norteadas à luz das exigências legais. Independente desses fatos, somos conscientes de que, se trabalharmos os aspectos básicos acerca do tema foco na formação universitária, nossos graduandos estarão mais conscientes dos: perfis de seus possíveis estudantes; fontes de pesquisa; e caminhos de cursos de atualização, aperfeiçoamento e pós-graduação.

Nossa metodologia de pesquisa consta de uma abordagem qualitativa somada ao procedimento “pesquisa bibliográfica”, considerando nossas experiências vivenciadas como docente e/ou como discentes do referido Curso. Para Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa se preocupa “[...] com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (2009, p. 31). Da mesma forma, “[...] com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”, cujas características podemos mencionar: “objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno [...] (2009, p. 32). E, quanto à pesquisa bibliográfica, esta é realizada “[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (GERHARDT, SILVEIRA, 2009, p. 37). Nesse caso, a leitura representa a principal técnica, pois, por meio dela, pode-se identificar informações, dados contidos no material selecionado, além de verificar relações existentes entre si, e analisar as consistências (LIMA; MIOTO, 2007, p. 41).

Nossa fundamentação apoia-se em declarações internacionais e nacionais, leis e documentos norteadores nacionais, além de livros e artigos que versam sobre: formações universitárias (TRINDADE; SILVA, 2020; TRINDADE; SILVA; CARVALHO, 2020), música na educação básica (BRASIL, 2018; TRINDADE, 2008) e no terceiro setor, além da educação especial e inclusiva (BRASIL, 2020).

2 A EDUCAÇÃO (MUSICAL) CONTEMPORÂNEA

Vislumbrando os novos horizontes para a educação do Século XXI, apresentaremos seis documentos internacionais da Organização das Nações Unidas (ONU), focando nos itens: educação/instrução, cultura/arte e pessoas de perfis diferenciados. A ONU é uma organização que promove a paz e o desenvolvimento mundial entre seus países-membros, sendo representada por agências especializadas em diferentes focos de atuação, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Portanto, temos os seguintes documentos, aprovados por seus signatários em Assembleias e Congressos Internacionais: Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990); Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Relatório da Educação: um tesouro a descobrir (DELORS *et al.* 1996); Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural

(UNESCO, 2002); e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (UNESCO, 2008).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (ONU, 1948), afirma no Preâmbulo que "cada indivíduo e cada órgão da sociedade" se norteia neste documento para promover, "por meio do ensino e da educação", o respeito aos direitos, liberdades, e medidas significativas em níveis nacional e internacional. O Art. 1 enfatiza que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...]", (Art. 2) sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição" (ONU, 1948). Continuando, o Art. 26 aponta o direito de todos à instrução gratuita em níveis elementar e fundamental, instrução técnico-profissional acessível, e instrução superior, meritória. No Art. 27, "todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios" (ONU, 1948).

Baseado na DUDH, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (DMET) (UNESCO, 1990), reafirmando o direito de crianças, jovens e adultos à educação, ao mesmo tempo em que apresenta um cenário desfavorável da realidade no qual se encontra a humanidade, com problemas acumulados em muitos países, dificultados pela falta de cumprimento à educação básica. Para reverter este cenário, são enfatizados: objetivos basilares, expansão de enfoque, universalização de acesso; promoção de equidade etc. No seu Art. 8, referente ao desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio, (2) enfatiza que a sociedade deve garantir "[...] um sólido ambiente intelectual e científico à educação básica, o que implica a melhoria do ensino superior e o desenvolvimento da pesquisa científica", devendo estabelecer um envolvimento direto com os conhecimentos tecnológico e científico em cada nível educacional (UNESCO, 1990).

Quanto à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), são apresentados Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, reafirmando a educação para todos e "1. reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino" (UNESCO, 1994). A escola deve acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, étnicas, culturais etc. Também é apontada a necessidade de apoio, realização, intercâmbio, divulgação entre universidades e instituições afins no sentido da promoção da pesquisa. Enfatizamos o item "Informação e Pesquisa" (37.) ao sinalizar que "a educação especial deveria ser integrada dentro de

programas de instituições de pesquisa e desenvolvimento e de centros de desenvolvimento curricular", sendo "a pesquisa-ação locando em estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. Professores deveriam participar ativamente tanto na ação quanto na reflexão envolvidas em tais investigações".

Seguindo o fortalecimento de caminhos da educação para todos, apontamos Jaques Delors *et al.* que apresentam o Relatório "Educação: um tesouro a descobrir" à UNESCO (1996), sinalizando horizontes, princípios e orientações. Nos horizontes, evidenciam os resultados das pesquisas quanto ao perfil educacional em que se encontra o planeta. Nos princípios, enfatizam os quatro pilares da educação do século XXI (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) — interligando a teoria e a prática, o individual e o coletivo, o hoje e o amanhã. Enfim, a educação por toda a vida, desde a educação inicial e a educação permanente, devendo aproveitar as oportunidades oferecidas pela sociedade (DELORS, *et al.,* 1996, p. 89-117). Nas orientações, abordam os papéis da educação básica até a universidade, professores em busca de novas perspectivas, opções educativas, papéis políticos e cooperação internacional. Enfatizamos sua afirmativa de que, "na escola, a arte e a poesia deveriam ocupar um lugar mais importante do que aquele que lhes é concedido, em muitos países, por um ensino tornado mais utilitarista do que cultural" (Ibid, p. 100).

Refletindo sobre cultura, também foco da nossa pesquisa, apontamos a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (UNESCO, 2002), que representa um importante documento que dá voz às Culturas do mundo. Seu Preâmbulo reafirma "que a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afectivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social [...]". Nesse sentido, "abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as formas de viver em comunidade, os sistemas de valores, as tradições e as crenças". Assim, a diversidade cultural está interligada ao pluralismo, direitos humanos, criatividade e solidariedade internacional. Por fim, são apresentadas as linhas gerais de um Plano de Ação para a sua aplicação.

Apresentamos, ainda, a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (UNESCO, 2008), objetivando (Art. 1.) "promover, proteger e assegurar o exercício pleno e eqüitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente". Essas são pessoas "que têm impedimentos 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". Enfatizamos o Art. 4 - g, referente às obrigações gerais, objetivando

“realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento, bem como a disponibilidade e o emprego de novas tecnologias [...]”. Sendo estas: tecnologias digitais da informação e da comunicação (TIDICs), além das ajudas técnicas, dispositivos e tecnologias assistivas, priorizando aquelas de custo acessível (UNESCO, 2008). Em 2007, o Brasil assinou, em Nova York (EEUU), a referida Convenção e o seu Protocolo Facultativo, e, em 2009, a promulgou, mediante Decreto n.º 6.949/2009. Este ato foi a primeira convenção internacional que teve equivalência de Emenda Constitucional em nosso país, fundamentada no Art. 5º § 3º da mencionada Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

Em nível nacional, sinalizamos apenas sete documentos legais que legitimam a implantação da educação para todos, agrupados conforme a prevalência dos nossos subtemas. Iniciamos com a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). No seu Art. 23 - compete à União, Estados, Distrito Federal e Municípios “V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação”. O Art. 206, sinaliza vários princípios basilares sob os quais deve ser ministrado o ensino, entre eles: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; e IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Quanto às universidades, estas (Art. 207) “gozam de autonomia didático-científica”, obedecendo “[...] ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (BRASIL, 1988).

Com base nesta Constituição, apontamos quatro Estatudos, assim como: Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, Estatuto da Juventude, e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 1990, 2003, 2013, 2015). Estes se complementam na tônica da educação para todos, independentemente da idade e/ou do perfil em que as pessoas se apresentam. A educação, a arte, a cultura, o esporte e o lazer se fazem presentes com direito constitucional de todas as pessoas, com foco na equidade. Em soma, apontamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (BRASIL, 1996, 2020), que norteiam a educação contemporânea, para, depois, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), atual documento norteador do ensino e aprendizagem.

A LDB nº 9.394/96 objetiva estabelecer as diretrizes e bases da educação escolar ao longo da vida, em instituições de ensino vinculado ao mundo do trabalho e à prática social (Art. 1º. §1º. e §2º). No seu Art. 3º, apresenta vários princípios educacionais, já mencionados em outros documentos, a exemplo: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e

divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber" etc. (BRASIL, 1996). No seu Art. 26, faz-se presente a obrigatoriedade do ensino do componente curricular Arte em todos os níveis da educação básica (§ 2º.), compreendendo as linguagens: artes visuais, dança, música e teatro (§ 6º). Da mesma forma, no Art. 26-A, quanto à obrigatoriedade do estudo nos ensinos fundamental e médio, referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena, sendo a educação artística um dos espaços a serem ministrados os conteúdos afins (§ 2º).

Continuando, a educação especial é conceituada, no Art. 58, como "[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência [...]", assegurando que seus sistemas de ensino devam promover (Art. 59) "I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...]" (BRASIL, 1996). Mais recentemente, foi aprovada a tão discutida Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. (PNEE) (BRASIL, 2020), para acelerar a implementação da educação especial na educação básica, conforme sua implantação na LDB. A PNEE sinaliza conceitos pertinentes a várias expressões afins, descrevendo: princípios e objetivos, público-alvo, diretrizes, serviços e recursos, profissionais envolvidos, avaliação e monitoramento, de formas mais efetivas.

Novamente, fundamentada na Constituição e na LDB, entre outros documentos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) é o novo documento normativo que determina um "conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais" a ser desenvolvido pelos estudantes da Educação Básica — educação infantil e ensinos fundamental e médio (BRASIL, 2018, p. 8). A BNCC define competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores "[...] para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" e apresenta suas dez competências gerais. Enfatizamos a terceira - "valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais" (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Nesse documento, na educação infantil, o ensino de música se faz presente, principalmente, no 3º. Campo de atuação - "Traços, sons, cores e formas" (BRASIL, 2018, p. 48) e, no ensino fundamental, o ensino de Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) "articula saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas". Neste nível de escolaridade, os conhecimentos musicais referem-se a "[...] percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos" (BRASIL, 2018, p. 196). No Ensino Médio, o ensino de música "deve promover o entrelaçamento de

culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade" (Ibid, 2018, p. 496).

Em geral, o ensino de música está norteado por instituições internacionais e nacionais que dialogam entre si, por meio de encontros, publicações científicas, cursos etc., a exemplo: da Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME); do Fórum Latinoamericano de Educação Musical (FLADEM); da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM); e da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). A ISME, ligada à UNESCO, foi criada em 1953, tendo como missão "construir e manter uma comunidade mundial de educadores musicais caracterizada pelo respeito e apoio mútuos". Dessa forma, "promovendo a compreensão intercultural global e a cooperação entre os educadores musicais do mundo". Além do mais, "promover a educação musical para pessoas de todas as idades em todas as situações relevantes em todo o mundo" (ISME, 2021). Quanto ao FLADEM, fundado em 2002, foi criado para vivificar a cultura Latino-americana e sua Declaração de Princípios, apresenta-se de acordo com as Missões da ISME, enfatizando a cultura dos povos latino-americanos (oriundos de ameríndia, ibérica e caribenha) (FLADEM, 2021).

Continuando, a ANPPOM foi fundada em 1988 para "[...] promover e consolidar a pesquisa e a pós-graduação em música no país", objetiva: "a. Incentivar a pesquisa e a formação de pesquisadores e de pós-graduados em música; b. Congregar e estimular a interação entre os cursos brasileiros de pós-graduação em música" etc. Ela promove Congressos, Anais dos eventos, Livros, Revista Opus, entre outras — envolvendo temas ligados à Educação Musical, Etnomusicologia, Música Popular etc. (2021). Quanto à ABEM, vinculada ao FLADEM, foi "fundada em 1991, com o intuito de congregar profissionais e de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical". Ela promove: congressos nacionais e encontros regionais, além de publicações em Anais dos eventos, Revista da ABEM, Revista Música na Educação Básica, livros etc. Seu principal objetivo "é promover a educação musical no Brasil, contribuindo para que o ensino da música esteja presente de forma sistemática e com qualidade nos diversos sistemas educacionais brasileiros [...]", em especial, na educação básica (ABEM, 2021).

Como considerações parciais, afirmamos que todos os documentos apresentados fazem parte da construção dos novos caminhos da educação para todos. Os documentos internacionais apontaram para: o direito de todos à educação, o respeito e adequação às pessoas que apresentam diferentes perfis, a presença da Cultura e Arte no cotidiano, e a presença de ações voltadas para o ensino, pesquisa e extensão na

perspectiva de mudanças significativas. Somados a isso, apontamos os documentos nacionais, adequados à nossa realidade. Por fim, apresentamos a BNCC, quanto à presença do ensino de música na educação básica, sinalizado pela presença de variadas atividades musicais, sendo apoiado por uma rede de organizações afins — ISME, FLADEM, ANPPOM e ABEM.

3 O CURSO DE MÚSICA/LICENCIATURA DA UFMA E AS DISCIPLINAS AFINS

O Maranhão é um dos estados da região do nordeste brasileiros, formado, parcialmente, pela Floresta Amazônica e por praias banhadas pelo Oceano Atlântico. Sua população consta de quase sete milhões de habitantes de distintas origens (local/indígena, europeia e africana), com um cenário exuberante cheio de distintas culturas que se entrelaçam. É nesse cenário que a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) se localiza na sua cidade capital - São Luís, reconhecida, desde 1997, como Patrimônio Cultural Mundial pela Unesco.

A UFMA foi instituída pelo governo federal em 1966 e, quarenta anos depois, foi criado o curso de Música/Licenciatura (Resolução CONSUN no. 93/2006). Desde a sua versão original, o seu Projeto Político de Curso (PPC) foi atualizado em 2009, 2014 e 2020. Sua última versão ampliou a oferta do Curso de Música/Instrumento, encontrando-se em fase de revisão oficial, sob a Coordenação de Curso (Prof. Dr. Ricardo Mazzini Bordini) e seu Chefe de Departamento (Prof. Dr. Antonio Francisco de Sales Padilha). Este Curso consta de 3.555 horas (156 créditos), desenvolvido no período de 8 a 12 semestres, objetivando habilitar o futuro professor a lecionar a linguagem artística “música” - na educação básica, em espaços afins e em conservatórios. Sua base legal aborda todos os documentos já mencionados, além de tantos outros. O ingresso neste Curso ocorre, anualmente, com a oferta de trinta (30) vagas, via aprovação dos candidatos no Exame Nacional do Ensino Médio, somada ao Exame Vestibular em Música. A UFMA, seguindo as orientações nacionais afins, disponibiliza vagas para indígenas, afrodescendentes, pessoas com deficiências, egressos de escolas públicas e pessoas com baixa renda, fazendo valer as ações afirmativas nacionais (UFMA, 2020, p. 4).

Conforme seu PPC, na sua Estrutura Curricular, são oferecidos Componentes Curriculares nos: Conteúdos Básicos (645 hs.) e específicos (1.845hs.); Estágio Obrigatório (405 hs); Atividades Complementares (Ensino, Pesquisa e Extensão 240 hs.); Curricularização de Extensão (Projetos e Cursos 240 hs.); e Componentes

Optativos (180 hs.) (UFMA, 2020, p. 39-40). Tendo em vista esta Estrutura, sinalizamos, a seguir, os componentes curriculares que contemplam o ensino de música a todos, na perspectiva especial e inclusiva, envolvendo pessoas de diferentes idades, perfis e contextos.

Quadro 1 – Relação de componentes curriculares referentes a educação especial/inclusiva.

COMPONENTES CURRICULARES REFERENTES À EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	
Obrigatórios	
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (60h)	4. Música e Cultura Popular no Maranhão (60h)
Educação Musical Especial e Inclusiva (60h)	5. Produção de Projetos Culturais (60h)
Fundamentos e Práticas da Educação Musical IV (60h)	6. Estágio Supervisionado IV (60h)
Optativos	
7. Introdução a Musicoterapia (60h)	
8. Introdução a Musicografia Braille (60h)	
(9) Tópicos Especiais (TE) (60h) (TE: Abordagem Musical CLATEC; TE: Construção de Instrumento e Materiais Didáticos Alternativos)	

Fonte: Os autores com base não PPC do Curso de Música/Licenciatura UFMA (2020).

Depois de sinalizados estes componentes, debruçamo-nos nos estudos das suas respectivas Ementas e Bibliografias (Básica e Complementar). Em um total de quarenta e oito (48) componentes curriculares oferecidos pelo Curso de Música/Licenciatura da UFMA, encontramos seis (6) componentes curriculares obrigatórios, sendo que: LIBRAS foi criado pelo curso de Pedagogia e oferecido, legalmente, a todos os cursos de licenciatura da UFMA, e os demais referem-se à educação especial e inclusiva, enfatizando, também, o ensino de música nos aspectos social e étnico. Em adição, encontramos mais três (3) componentes curriculares optativos, sendo dois referentes à educação especial e um deles podendo ser ofertado segundo qualquer tema emergente e necessário para o Curso de Música, a exemplo daqueles já ministrados em semestres anteriores: a) TE: Abordagem Musical CLATEC; e b) TE: Construção de Instrumentos e Materiais Didáticos.

Quanto aos conteúdos oferecidos nas respectivas disciplinas (ou componentes curriculares) podemos mencionar, aquelas ministradas por nós, referentes à educação especial: a) transtornos globais do desenvolvimento; b) deficiências (visual, auditiva, motora, intelectual e múltiplas); c) altas habilidades ou superdotação etc.; d) educação hospitalar; e) nanismo e gigantismo; f) tecnologia assistiva e modelo universal etc.; g) Musicografia Braille; i) Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TIDIC´s) etc.. Quanto aos contextos sociais, temos: f) música no terceiro setor; g) música nos espaços religiosos; h) música e vulnerabilidade social; i) música no sistema prisional etc. E, nos

aspectos culturais, são sinalizadas as comunidades: indígena, quilombola, cigana etc. Consequentemente, esses conteúdos se estendem às atividades de Pesquisa e Extensão Universitárias, fortalecendo, assim a educação para todos.

Importante mencionarmos que reestruturamos os Planos das Disciplinas - Educação Musical Especial e Inclusiva, Fundamentos e Práticas da Educação Musical IV, Estágio Supervisionado IV, Introdução à Musicoterapia, Introdução à Musicografia Braille e Tópicos Especiais. Esses constando de 12 (doze) itens: Apresentação, Ementa e Competências, Objetivos/Conteúdos e Fundamentação Teórica, Abordagem Didática e Recursos, Avaliação dos Educandos e Educador, Referências, Apêndices e Anexos. Dessa forma, podemos refletir melhor sobre os caminhos didáticos a serem desenvolvidos. Quanto às referências, a serem utilizadas, em geral, apontamos os documentos já mencionados, além de artigos científicos oriundos da ISME, FLADEM, ANPPOM e ABEM, entre outras fontes afins. As produções de livros didáticos oriundos da Unesco e do Ministério da Educação são importantes fontes de conhecimento, principalmente aqueles editados a partir do ano de 2010.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentamos um cenário da educação (musical) contemporânea, à luz dos principais documentos internacional e nacional ligados à educação para todos, assim como à música para todos. Em seguida, apresentamos, sucintamente, o Curso de Música/Licenciatura da UFMA, norteado pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), composto de quarenta e oito (48) componentes curriculares (ou disciplinas), perfazendo um total de 3.555 horas (ou 156 créditos), possível de serem concluídas no período de 8 a 12 semestres letivos.

No decorrer da pesquisa, apontamos nove (9) componentes curriculares que abordam tópicos sobre educação especial e inclusiva na tônica da educação para todos, ministrados no Curso de Música/Licenciatura da UFMA. Entre eles, apontamos cinco que mais se aprofundam sobre o tema: Educação Musical Especial e Inclusiva; Fundamentos e Práticas da Educação Musical IV e Estágio Supervisionado IV; Introdução à Musicoterapia; e Introdução à Musicografia Braille.

Respondendo à nossa questão registrada na Introdução – Quais as competências básicas a serem construídas pelos futuros educadores musicais do Curso de Música/Licenciatura da UFMA, quanto ao tema educação especial e inclusiva? –, podemos concluir que, nos nove componentes curriculares apresentados, muitas competências podem ser adquiridas pelos seus graduandos, referentes à: educação

especial (transtornos globais do desenvolvimento, deficiências e altas habilidades etc.); educação musical inclusiva (hospitalar, no terceiro setor, nos espaços religiosos, no sistema prisional etc.); contexto cultural (comunidades indígena, quilombola, cigana etc.); e as TIDIC (tecnologia assistiva, ajudas técnicas, modelo universal, Musicografia Braille etc.). Importante mencionarmos que estes conteúdos se estendem às atividades de Pesquisa e Extensão Universitárias, fortalecendo ainda mais todo o processo de formação. Portanto, concluímos que o Curso de Música/Licenciatura da UFMA oferece aos seus graduandos portas abertas a serem transitadas na perspectiva da Educação Contemporânea, mas necessitando ampliar este espectro.

Compreendemos que este caminho representa, tardiamente, um exemplo significativo de construção de novos perfis da educação a serem seguidos no contexto universitário. Portanto, devemos continuar nossas pesquisas no sentido de implantar e implementar novas ações no fortalecimento da uma efetiva educação para todos, sem a necessidade de, em um futuro próximo, nominá-la de educação (musical) especial ou inclusiva.

REFERÊNCIAS

Abem. (2021). *Associação Brasileira de Educação Musical*.

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Versão Final. Brasília: MEC.

Brasil. (1988). *Constituição*: República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado
Federal.

Brasil. (1996). Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9.394/ 1996*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília.

Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Câmera dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html

Brasil. (2003). *Lei nº 10.741*, de 1º de outubro de 2003. Estatuto do Idoso. Brasília: Senado Federal. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm

Brasil. (2013). *Lei nº 12.852*, de 5 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. Brasília: Diário Oficial da União. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30042825/do1-2013-08-06-lei-n-12-852-de-5-de-agosto-de-2013-30042815

Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília. http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf

Brasil. (2020). Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. *PNEE*: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação –Brasília: MEC, SEMESP.

Delors, Jacques (Coord.). (1996). *Educação*: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez.

Fladem. (2021). *Fórum Latinoamericano de Educação Musical*.

Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (Org.). (2009). *Métodos de pesquisa*. Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto alegre: Editora da UFRGS, v. 2.

Isme. (2021). International Society for Music Education. https://www.isme.org/about.

Lima, T. C. S. D., & Mioto, R. C. T. (2007). Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, v. 10, n. SPE, p. 37-45. https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802007000300004/5742

Onu. (1948). *Declaração Universal Dos Direitos Humanos*. https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos

Trindade, B. G. P. (2008). *Abordagem de Educação Musical CLATEC*: uma proposta de ensino de música incluindo educadores com deficiência visual. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador. https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=HiCHXsMAAAAJ&citation_for_view=HiCHXsMAAAAJ:YsMSGLbcyi4C

Trindade, B. G. P., & Silva, I. F. (2020). Realização da Disciplina Prática de Flauta Doce em Grupo I, do Curso de Música/Licenciatura - UFMA, em Tempos de Pandemia. In: VI Simpósio Internacional de Música Ibero-Americana e IX Seminário de Letras e Artes do PPGLA, 2020, Manaus. *Anais*... Manaus: UEA, p. 206-220.

Trindade, B. G. P., Silva, I. F., & Carvalho, T. V. L. (2020). O Uso do Smartphone como uma das Ferramentas de Ensino da Disciplina Prática de Flauta Doce em Grupo I do Curso de Licenciatura em Música da UFMA. In: João Batista Bottentuit Junior. (Org.). *E-book do II Simpósio Internacional e V Nacional de Tecnologias Digitais na Educação*. São Luís: EDUFMA, p. 2050-2062.

Unesco. (2008). *A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada* / Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital _ Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Unesco.

Unesco. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco. https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990

Unesco. (2002). *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural*. https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf

INNOVAD@S: UN PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DESDE EL QUE APOSTAR POR LA FLEXIBILIDAD CURRICULAR

Manuel Delgado-García[a], Francisco Javier García Prieto[a], José Ramón Márquez Díaz[a], Rosario Medina Salguero[a], José Antonio Ruiz Rodríguez[a]

[a]Universidad de Huelva, España

RESUMEN

La creación de equipos de trabajo multidisciplinares para mejorar la calidad de la práctica docente universitaria es una constante en el marco de la innovación. Este trabajo tiene como objetivo presentar un proyecto de innovación educativa subvencionado por la Universidad de Huelva.
Parte de un procedimiento metodológico colaborativo e interdisciplinar que incluye a profesionales jóvenes y noveles de la enseñanza superior, adscritos a diferentes áreas de conocimiento y que imparten distintas asignaturas en la Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte durante el curso académico 2020/2021.
Los resultados dejan entrever una diversidad y versatilidad en las prácticas docentes. Las metodologías activas de aprendizaje o el aprendizaje mediatizado por las tecnologías como el Blended Learning, emergen como estrategias desde las que flexibilizar el currículo. Como conclusión, la consolidación de este tipo de grupos de trabajo docente asegura una cultura colaborativa desde la que aproximar la innovación a las aulas y desde la que transferir los resultados obtenidos a la comunidad educativa.

Palabras clave: Innovación educativa; Práctica docente; Enseñanza universitaria; Flexibilidad curricular.

ABSTRACT

The creation of multidisciplinary work teams to improve the quality of university teaching practice is a constant in the framework of innovation. This work aims to present an educational innovation project subsidized by the University of Huelva.
Part of a collaborative and interdisciplinary methodological procedure that includes young and novice higher education professionals assigned to different areas of knowledge and who teach different subjects in the Faculty of Education, Psychology and Sports Sciences during the 2020/2021 academic year.
The results reveal a diversity and versatility in teaching practices. Active learning methodologies or learning mediated by technologies such as Blended Learning, emerge as strategies from which to make the curriculum more flexible. In conclusion, the consolidation of this type of teaching work groups ensures a collaborative culture from which to bring innovation closer to the classroom and from which to transfer the results obtained to the educational community.

Keywords: Educational innovation; Teaching practice; Higher education; Curricular flexibility.

1 INTRODUCCIÓN

En la actualidad, son muchas las personas que piensan que mejorar la calidad de la enseñanza que se imparte en las instituciones de educación superior se ha convertido en uno de los puntos principales del actual debate político y social (Ewell, 2010; Stamelos y Kavasakalis, 2011). En este sentido, nos encontramos ante un propósito que

precisa de la adopción de distintas medidas en diferentes niveles, por ejemplo, potenciar la innovación educativa y favorecer la calidad del profesorado.

Siguiendo la línea anterior, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la necesidad de potenciar la calidad de la enseñanza que se imparte en las universidades ha posibilitado el hecho de hablar de innovación universitaria, a lo que López López, Hinojosa Pareja y Sánchez Morillo (2014, p. 378) añaden que:

la universidad del siglo XXI tiene ante sí nuevos retos y desafíos que exigen de una mayor apertura al entorno globalizado, reforzar la conexión con el tejido productivo, modificar la filosofía que ha regido los procesos formativos en el pasado y favorecer la adopción de nuevos compromisos y roles por parte del profesorado.

Por su parte, el surgimiento de un modelo educativo asentado en el aprendizaje por competencias requiere y, sin lugar a duda, seguirá requiriendo de un trabajo cooperativo constante por parte del profesorado, además de otros agentes sociales. Esto, como sostienen López López et al. (2014), conlleva a que haya que prestar una mayor atención a la formación del profesorado.

En la universidad como se presupone nuestra capacidad para aprender, ya desde que comenzamos a ser profesores “parece” que no necesitamos formación en docencia, bien porque la iremos adquiriendo o porque nos basta con el conocimiento científico, pues aferrados en esta creencia cualquier cambio que se quiera introducir no conlleva un mecanismo de formación en paralelo, sino que el profesorado se irá adaptando progresivamente, mal que bien, a dicha nueva situación (Mayor, 2004, p. 117).

La innovación, por tanto, debería formar parte del quehacer cotidiano del profesorado universitario, entre otras etapas educativas, con el objetivo principal de que este colectivo pueda mejorar, en la medida de lo posible, su propia actividad docente, así como todos aquellos elementos que giran en torno a la misma.

Llegados a este punto, cabe preguntarse lo siguiente: ¿qué se entiende realmente por innovación educativa? La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016, p. 3) define este concepto de la siguiente manera:

Un acto deliberado y planificado de solución de problemas, que apunta a lograr mayor calidad en los aprendizajes de los estudiantes, superando el paradigma tradicional. Implica trascender el conocimiento academicista y pasar del aprendizaje pasivo del estudiante a una concepción donde el aprendizaje es interacción y se construye entre todos.

Por su parte, en palabras de Jerez y Silva (2017, p. 7), la innovación educativa se entiende como “aquel proceso intencionado y permanente al interior de la institución

educativa, que pretende provocar transformaciones e impactos reales y positivos sobre: los aprendizajes de los estudiantes, el entorno y cultura institucional y la sociedad".

Para López y Heredia (2017, p. 18), la innovación educativa supone la "implementación de un cambio significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de los materiales empleados para el mismo, de los métodos de entrega de las sesiones, de los contenidos o de los contextos que implican la enseñanza".

Siguiendo a Moreno (2000, pp. 24-25), algunas de las particularidades más relevantes de la innovación educativa son:

La innovación no solo implica algo nuevo, sino también prácticas utilizadas anteriormente, aplicadas a nuevas circunstancias o incorporando nuevos elementos. Esto viene a reforzar la idea que la innovación nunca parte de cero.

La innovación no es un acto sino un proceso, que involucra personas, situaciones e instituciones, articuladas para generar acciones estructuradas y orientadas a producir cambios.

La innovación educativa se sustenta en ideas, pero debe reflejarse en prácticas educativas que mejoran la enseñanza aprendizaje.

Justamente, de toda la información expuesta hasta el momento surgen los grupos de innovación educativa en las universidades, unos grupos que acogen a profesores y a profesoras universitarios/as, quienes, en la medida de lo posible, diseñan, implementan y evalúan distintas acciones educativas encaminadas a la formación y a la innovación, con el propósito principal de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en las instituciones de educación superior.

A su vez, estos grupos, como apunta Moreno (2000), permiten reflexionar acerca de la propia práctica docente. Además, constituyen un marco idóneo para impulsar el trabajo cooperativo entre profesores y profesoras que pertenecen a distintos centros, así como a diferentes áreas de conocimiento, pero que, de igual modo, comparten unas metas similares.

Por último, se presentan los objetivos que se pretenden alcanzar con los grupos de innovación educativa en las universidades:

Fomentar la participación de los y las docentes en equipos estables, en los cuales se pongan en marcha actividades de innovación, renovación de metodologías educativas y profundización en las competencias docentes.

Conceder un mayor reconocimiento y difusión a las acciones educativas que se lleven a cabo, así como al profesorado que se encuentre implicado en las mismas.

Posibilitar el hecho de que se genere una cultura educativa y organizativa asentada sobre los principios de la cooperación, la interdisciplinariedad y la formación continua de los y las docentes.

Priorizar la orientación del profesorado respecto al diseño, implementación y evaluación de distintas acciones educativas, las cuales tengan, en la medida de lo posible, un gran impacto positivo en la calidad de la docencia universitaria.

2 EXPERIENCIA

Los objetivos específicos que se establecen para el desarrollo del Proyecto de Innovación son los siguientes:

Consolidar la creación de un grupo de innovación educativa de carácter inter-área en el seno de la Universidad de Huelva.

Promover una cultura colaborativa entre profesorado joven y novel de cara a desarrollar prácticas docentes e investigadoras que enriquezcan el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior.

Apostar por la transferencia de las experiencias innovadoras del profesorado universitario a través de canales de amplia difusión (congresos de carácter internacional, publicaciones en inglés y en español, etc.).

A partir de estos retos iniciales, el desarrollo de este proyecto va a exigir la máxima coordinación entre el equipo docente que imparte las diferentes asignaturas implicadas en el proceso, fundamentalmente para diseñar y poner en práctica cada una de las estrategias innovadoras que configurarán el diseño final. En concreto, el equipo docente se reúne (antes del inicio del curso) para reflexionar y acordar posibles iniciativas innovadoras que sean coherentes con los contenidos, competencias y resultados de aprendizaje marcados en las guías académicas de las materias. La cultura colaborativa será clave para poder trasladar ideas y propuestas a las diferentes asignaturas y niveles en los que se trabaja.

Este documento sintetiza el trabajo desarrollado por los y las autores/as en dos asignaturas concretas, asociadas a su vez a tres titulaciones universitarias (se profundiza en el apartado de resultados):

Experiencia 1. *Microprácticas de investigación a través del Storytelling*

Titulación. Máster Universitario en Innovación Pedagógica y Liderazgo Educativo

Asignatura. Metodologías de investigación para la innovación y el cambio educativo

Experiencia 2. *El grupo giratorio para la construcción del Plan de Orientación y Acción Tutorial*

Titulaciones. Máster Universitario en Profesorado en ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Especialidad en Orientación Educativa); Grado en Educación Infantil

Asignaturas. Áreas y ámbitos de intervención en orientación educativa y acción tutorial; tutoría y orientación en educación infantil

Se trata de desarrollar dos estrategias activas de aprendizaje, como son el Storytelling y el aprendizaje cooperativo a través de la técnica “folio giratorio”. La primera de ellas podríamos definirla como la combinación del arte de contar historias o cuentos con una variedad de elementos digitales multimedia, como imágenes, audio, vídeo y/o música, para presentar la información de un tema/contenido específico (Lewis, 2011; O´ Byrne, Stone y White, 2018). Esto nos va a permitir que se conjuguen “la capacidad de inventiva, la imaginación, el ingenio, la creatividad y la originalidad de los autores” (Villalustre y Del Moral, 2014, p. 117), por lo que son múltiples los trabajos que desarrollan esta metodología en el plano universitario (valga de ejemplo el trabajo de Sánchez Vera, Solano Fernández y Recio Caride, 2019). Por su parte, si hablamos del aprendizaje cooperativo y de la técnica del folio giratorio, podemos definir el primero como el uso didáctico de equipos reducidos de estudiantes, de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, utilizando una estructura de la actividad tal que asegure al máximo la participación igualitaria (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo (Kagan, 1999; Johnson, Johnson y Holubec,1999 citados en Pujolás, 2009, p. 231); y, por extensión, la técnica del folio giratorio cumple con estas características y consiste en la rotación, en el sentido de las agujas del reloj, de un folio que pasa de compañero/a a compañero/a y cada uno/a de ellos/as va aportando sus ideas/tareas a las incorporadas previamente por sus compañeros/as. Este tipo de estrategias también se desarrollan ampliamente en el marco de la educación superior, valga de ejemplo el trabajo de Domínguez Fernández, Prieto García y Álvarez Bonilla (2012).

Aplicadas las estrategias metodológicas, la experiencia finaliza con la realización de una evaluación de cada una de las prácticas desarrolladas por los miembros del equipo, de manera que se obtiene una retroalimentación por parte del propio profesorado, pero también por parte del estudiantado. Esta actuación sirve para llevar a cabo correcciones en las propias iniciativas de cara a nuevas implementaciones.

Finalmente, es importante indicar que este Proyecto de Innovación Educativa sienta las bases de una propuesta de trabajo con carácter progresivo, puesto que sabemos que este tipo de iniciativas necesita un tiempo para su consagración y no todas las experiencias tienen porqué alcanzar unos niveles de satisfacción óptimos y serán precisos determinados ajustes.

3 RESULTADOS

A continuación, se exponen, en formato de tablas, los resultados correspondientes a las prácticas presentadas anteriormente.

Tabla 1. Experiencia de "*Microprácticas de investigación a través del Storytelling*"

Titulación/es: Máster Universitario en Innovación Pedagógica y Liderazgo Educativo	Curso/s: 1º
Asignatura/s: Metodologías de investigación para la innovación y el cambio educativo	Nº estudiantes implicados/as: 25
Trayectoria/consolidación (años): 2 años	
Estrategias o metodología/as que la definen: Storytelling; trabajo cooperativo; exposición magistral	
Recursos: Ordenador portátil con conexión a internet; manuales de investigación educativa	
Objetivos: Abordar el significado de los diferentes tipos de muestreo en investigación educativa. Fomentar el aprendizaje a través del trabajo cooperativo entre el alumnado del aula. Promover la innovación en investigación educativa a través del uso de herramientas de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).	
Competencias que se desarrollan: Saber expresar las ideas en un discurso narrativo y didáctico. Manejar diferentes herramientas TIC (Powtoon, etc.) para elaborar vídeos didácticos. Desarrollar procedimientos de muestreo en investigaciones educativas.	
Descripción completa: A partir del contenido teórico ligado a los diferentes tipos de muestreo que se trabajan en clase y que siguen a continuación, se desarrolla la actividad para su aprendizaje. *Muestreos probabilísticos: Aleatorio simple; Aleatorio sistemático; Aleatorio estratificado; Por conglomerado; Polietápico.* *Muestreos no probabilísticos: Causal, accesibilidad, conveniencia; Intencional; Por cuotas; Bola de nieve.* El inicio de la actividad tiene dos posibilidades: El profesorado explica el significado asociado a cada uno de estos tipos de muestreos para acceder a los/as participantes de una investigación en educación. Tras identificar los tipos de muestreo, se divide el aula en grupos de trabajo (4 estudiantes por grupo) y cada uno de los grupos ha de indagar en fuentes primarias de investigación educativa (revistas o manuales especializados) sobre el muestreo asignado por el/la docente y elaborar un breve dossier teórico sobre su significado, características, implicaciones, fortalezas y debilidades. A continuación, a los y las estudiantes del aula, divididos/as en grupos de 4, se les facilitan las siguientes indicaciones: tenéis que representar a través de un Storytelling animado/vídeo narrativo cómo realizarías un muestreo de tipo probabilístico y otro de tipo no probabilístico (o bien, en la opción 2, el solo del muestreo asignado al grupo) sobre una población de referencia. Para ello: Elegid un problema de investigación, formulad un objetivo de investigación sobre el mismo y enunciad un universo poblacional de referencia.	

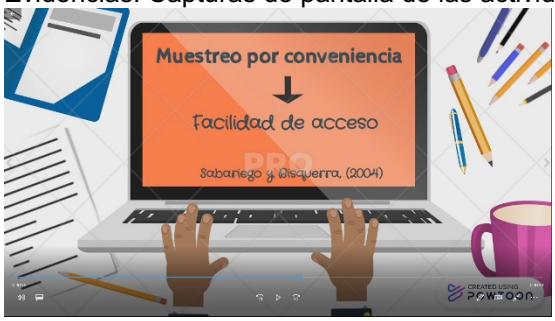
Utilizad la metodología del Storytelling o narración animada en vídeo (debes utilizar herramientas del tipo Powtoon) para explicar cómo realizarías cada tipo de muestreo en base a la población de referencia. Cada vídeo tendrá una duración de 1 a 2 minutos aproximadamente. Se valorará lo siguiente: que la temática de referencia tenga un matiz innovador; la creatividad e imaginación en la edición del vídeo; el grado de comprensión y explicación didáctica del proceso de muestreo. La actividad finaliza con la exposición en el aula (o compartida a través de la plataforma Moodle) de los diferentes vídeos didácticos en los que se explican los tipos de muestreos, estableciendo al mismo tiempo una ronda de preguntas/dudas relativas al contenido asociado o bien, proporcionando el profesorado alguna característica o variable que complete/modifique la información expuesta por cada grupo.
Evidencias: Capturas de pantalla de las actividades realizadas    
Fortalezas o logros (impacto en la docencia, resultados de aprendizaje, rendimiento, etc.): Se fortalece la cooperación en grupos y se abordan contenidos científicos desde un plano más próximo al interés del alumnado, puesto que eligen ellos/as las temáticas de investigación de forma consensuada. El alumnado construye/adapta el conocimiento a trabajar y lo aplica. Visualizar, compartir y resolver las dudas entre los propios estudiantes ayuda a consolidar los aprendizajes. La retención de la información se incrementa y se dispone de un material que sintetiza/esquematiza el dossier teórico de referencia (además, se muestra más motivante para el alumnado). Se facilita extrapolar las situaciones expuestas a otros contextos de interés y se diversifica la gama de herramientas TIC desde la que construir el Storytelling.
Debilidades o dificultades: Algunas de las herramientas de edicion de vídeo son de pago o de suscripción temporal gratuita, por lo que hay que disponer de los guiones claramente definidos para realizar las actividades en tiempo y forma. Existen marcas de agua en algunos vídeos a consecuencia del apartado anterior.
Referencias: Ramos, P., Fernández, A., Oliván, B., Fernández del Rio, E., Berges, A., Hernández, S., Huarte, S. y Martin-Peña, J. (2019). Storytelling: una metodología de aprendizaje activo para la enseñanza de la Psicología Social en la Educación Superior. *Summa Psicológica, 16*(1), 11-19.

Tabla 2. Experiencia de "*El grupo giratorio para la construcción del Plan de Orientación y Acción Tutorial"*

Titulación/es: Máster Universitario en Profesorado en ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (Especialidad en Orientación Educativa); Grado en Educación Infantil	Curso/s: 1º
Asignatura/s: Áreas y ámbitos de intervención en orientación educativa y acción tutorial; tutoría y orientación en educación infantil	Nº estudiantes implicados/as: 80 aproximadamente
Trayectoria/consolidación (años): 3 años	

Estrategias o metodología/as que la definen: Trabajo cooperativo; exposición magistral; adaptación de la técnica del “folio giratorio”; búsquedas en internet
Recursos: Folios tamaño A-3; ordenador portátil con conexión a internet; material escolar de los/as estudiantes (lápices, cuadernos, colores, etc.)
Objetivos: Simular el proceso de configuración de las acciones/iniciativas de orientación que forman parte de un POAT en un centro educativo. Fomentar el aprendizaje a través del trabajo cooperativo entre el alumnado del aula. Desarrollar la creatividad e imaginación en periodos de tiempo controlados.
Competencias que se desarrollan: Trabajar de forma cooperativa asumiendo responsabilidades individuales y respetar el trabajo del otro. Conocer y experimentar (de forma simulada) el proceso de construcción del POAT en un centro educativo. Utilizar un lenguaje profesional y estar dispuesto/a a dialogar de forma crítica y constructiva.
Descripción completa: Una vez trabajadas en el aula (exposición magistral) las fases de elaboración de un POAT, los diferentes grupos de trabajo van a emprender un proceso de trabajo cooperativo, a través del cual simularán el proceso de construcción de este documento del centro educativo. El aula estará dividida en grupos de trabajo cooperativo (4-5 estudiantes aproximadamente), siendo necesarios 5 grupos y cada grupo se distribuirá en diferentes espacios del aula, colocando las mesas en círculo/cuadrado y disponiendo de un folio tamaño A-3 en el centro de la mesa (permanecerá asociado a esa mesa durante toda la actividad). Es importante no comentar que se va a trabajar de forma rotativa para generar sorpresa en los grupos. A cada fase/tarea se le asigna el tiempo que se considere oportuno en base a la complejidad/grado de profundidad de la misma y se le indicará, cuando empiecen a rotar, la necesidad de identificar su aportación como grupo con un color diferente o añadiendo algún tipo de identificación a su trabajo en el folio al que acaba de acceder. Durante las rotaciones, cada grupo ha de atender a la tarea que se indica, pero también tiene la opción de mejorar/modificar/completar aquello que el grupo anterior no ha realizado/ha dejado incompleto/no ha sabido focalizar, etc. (se mantendrá siempre el trabajo del grupo anterior, pero se identificará lo nuevo). A continuación, se enumeran las tareas asociadas a dicha actividad: Cada grupo de trabajo realiza una búsqueda documental a través de internet por la que acceda a al menos 3 POATs de 3 centros educativos de la misma etapa (Primaria o Secundaria; se pueden asignar niveles o que lo hagan a libre elección) y recientes en el tiempo (últimos 3 años) (se utilizará la pizarra o un chat en la plataforma Moodle para evitar repeticiones de los documentos). Una vez descargada la documentación, cada grupo analizará esos documentos para obtener aspectos en común y dar respuesta a la siguiente cuestión: *¿cuáles son las principales necesidades extraídas de los centros? Elaborad una lista con las 5 necesidades más reiteradas o relevantes agrupadas por ámbitos/áreas de actuación (a ser posible, pertenecientes a diferentes áreas de la orientación).* Atendiendo a la etapa educativa seleccionada/asignada para la búsqueda, cada grupo generará un contexto de un centro educativo ficticio, en la cual se van a integrar 3 de las 5 necesidades anteriormente descritas (habrá un proceso de priorización de las mismas), matizando especialmente a qué nivel, curso o ciclo se refieren (10-20 líneas aproximadamente). (Los grupos rotan). El nuevo grupo (Orientadores/as) ha de identificar a qué ámbitos/áreas de la orientación hace referencia cada una de las necesidades y al mismo tiempo ha de formular un objetivo para cada necesidad, con la intención de intervenir de manera psicopedagógica y tratar de darle respuesta. (Los grupos rotan). El nuevo grupo de orientadores/as ha de dar forma a esos objetivos mediante el diseño de 3 actividades, a través de las cuales se desarrolle lo estipulado. Se trata de realizar una propuesta coherente para el centro educativo de referencia y acorde a las propiedades de partida. Se puede utilizar la siguiente secuencia para el diseño de las actividades: Título de la actividad Curso, nivel y ciclo a la que se dirige Destinatarios/as Objetivo de referencia Contenidos a trabajar (bloques) Estrategias metodológicas a emplear

Temporalización (nº de sesiones, momento del curso, etc.) y recursos
Desarrollo de la actividad (descripción completa "rol del orientador/a y de los/as destinatarios/as". Esto implica diseñar materiales con los recursos que el alumnado tenga a mano)
Evaluación de la actividad (crear un instrumento para evaluarla con sus respectivos indicadores de evaluación)
(Los grupos rotan). El nuevo grupo ha de realizar un proceso de evaluación, a través del cual se decida si los objetivos establecidos y las actividades propuestas son coherentes y aptos para dar respuesta a las necesidades de partida. Para ello, elaborarán un instrumento (rúbrica), a partir del cual establecerán varios criterios de evaluación con su correspondiente escala de medida, y la aplicarán sobre el contenido de referencia. Con los resultados obtenidos, generarán una reflexión grupal de media página en la que establezcan debilidades y fortalezas en cada apartado (necesidades, objetivos y actividades).
(Los grupos rotan). El grupo original analizará las debilidades encontradas por sus compañeros/as y mostrará argumentos y/o estrategias, a partir de las cuales tratar de dar una respuesta que ayude a mejorar en el futuro la respuesta a las necesidades de este tipo.
Finalmente, todo el material que se encuentra en las mesas de trabajo es recogido por el profesorado como evidencia de lo que ha ido aportando cada grupo al folio A-3.
Esta actividad se adapta en función de la materia. En una clase de grado (2 horas) se pueden simplificar los procesos (eligiendo una necesidad, un área y una actividad) o realizarse en dos sesiones. Por su parte, en las sesiones de Máster (5 horas) cabe la posibilidad de desarrollarse por completo durante la misma. En cualquier caso, si una parte ha de desarrollarse en otra sesión, el profesorado recopilará el material y lo entregará a los grupos en la siguiente sesión de clase.

Evidencias: Fotografía relacionada con la actividad realizada



Fortalezas o logros (impacto en la docencia, resultados de aprendizaje, rendimiento, etc.):
A medida que avanzan en la secuencia de las fases, los grupos aprenden a delegar funciones entre sus miembros y a confiar en el otro para esto último.
El nivel de concentración en la tarea es máximo.
La capacidad creativa y el ingenio se agudizan para poder dar respuesta a situaciones/antecedentes que le han sido dados y a los que ha de atender/resolver con los recursos disponibles en el aula.
Construyen un proceso compartido y visualizan (in situ) el trabajo del resto de compañeros/as del aula, lo cual motiva a esforzarse por alcanzar los objetivos marcados en cada fase.

Debilidades o dificultades:
El desconocimiento de las propiedades del trabajo cooperativo genera que en las primeras fases de la actividad no todos los grupos alcancen el objetivo de cada fase (no hay una correcta distribución de las tareas).
Trabajar bajo la presión del tiempo para cada fase de la actividad implica que algunos/as estudiantes llegen a bloquearse en determinados momentos.
La necesidad de revisar el trabajo realizado previamente por cada grupo en cada fase hace que se destine un tiempo importante a ello para ponerse en situación.
La combinación de diferentes niveles educativos (primaria y secundaria) supone un esfuerzo extra para contextualizar y ajustar las acciones relativas a cada fase.

4 CONCLUSIONES

Todas las personas participantes en este proyecto han realizado una valoración positiva y destacan el calado formativo que experiencias y propuestas alternativas de este tipo tienen para avanzar en una mejora sostenible de la enseñanza.

En líneas generales, y en lo que respecta al plano metodológico de las experiencias expuestas, el aprendizaje cooperativo y colaborativo ha constituido una realidad en el ambiente de aprendizaje de aula. Desde esta postura, se trabaja en base a grupos heterogéneos organizados en función del número de estudiantes que componen el grupo-clase. El diálogo, la crítica constructiva, la reflexión, la indagación, el contacto con la realidad, la participación, etc. han formado parte de la base que sustenta todo el proyecto de aula. Igualmente, se ha fomentado la atención a la diversidade del alumnado.

En este sentido, el currículum ha tomado un formato flexible, más funcional y teóricamente relevante para la formación, aportando um planteamiento alternativo (innovador) en todo el proceso de aprendizaje del estudiante.

Las actividades que forman parte de la experiencia no son simples ejercicios sino tareas que juegan con diferentes variables: que requieran de un contenido; de una organización flexible; de materiales distintos, que no sean solo algoritmos en las que todas las actividades se hacen igual; que requiera estrategias; que introduzcan un proceso y no solo sea realizarlas para terminar; con una evaluación centrada en su carácter formativo.

Al identificar los puntos fuertes y débiles de esta experiencia, se están sentando las bases para la mejora de la misma y así orientar posteriores tentativas. Igualmente, a través de la transferencia de conocimiento puede servir de ejemplo para otros casos que quieran orientar sus programas y su desarrollo didáctico en esta misma dirección.

Con el uso de metodologias activas, integrando las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el aula ha tomado una dimensión más práctica y participativa por parte del profesorado y el alumnado. El profesorado ha tomado un papel más de dinamizador y facilitador. Por último, la evaluación se ha centrado en el carácter formativo.

El proyecto de innovación educativa y el equipo de trabajo multidisciplinar, ha generado una sinergia formativa que a todos está beneficiando, trabajar desde una cultura colaborativa para aproximar la innovación a las aulas y desde la que transferir los resultados obtenidos a la comunidad educativa.

REFERENCIAS

Domínguez Fernández, G., Prieto García, J.R. y Álvarez Bonilla, F.J. (2012). El cuaderno de equipo. Eje de la metodología de aprendizaje cooperativo en una asignatura del Máster de Educación Secundaria. *REDU - Revista de Docencia Universitaria, 10*(1), 239-255. http://redaberta.usc.es/redu

Ewell, P. (2010). Twenty years of quality assurance in Higher Education: What's happened and what's different? *Quality in Higher Education, 16*(2), 173-175. DOI:10.1080/13538322.2010.485728

Jerez, O. y Silva, C. (Eds.). (2017). *Innovando en Educación Superior: Experiencias clave en Latinoamérica y el Caribe 2016-2017,* 1, Gestión curricular y desarrollo de la docencia. Santiago, Chile: Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile.

Lewis, P.J. (2011). Storytelling as Research/Research as Storytelling. *Qualitative Inquiry, 17*(6), 505-510. https://doi.org/10.1177/1077800411409883

López, C.S. y Heredia, Y. (2017). *Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa. Guía de aplicación.* Monterrey, Nuevo León: Tecnológico de Monterey. http://escalai.com/wp-content/uploads/2018/12/Gui%CC%81a-de-aplicacio%CC%81nCorregida_2.pdf

López López, M., Hinojosa Pareja, E. y Sánchez Morillo, M. (2014). Evaluación de la calidad de los proyectos de innovación docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 18*(3), 377-391.

Mayor, C. (2004). Cambios en el enfoque de la enseñanza universitaria: implicaciones para la formación del profesorado. En AA.VV., *Pedagogía Universitaria: hacia un espacio de aprendizaje compartido* (pp. 117-125). Bilbao: Mensajero.

Moreno, M. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Revista Electrónica Sinéctica, 17,* 24-32. https://www.redalyc.org/pdf/998/99817933004.pdf

O´Byrne, B.I., Stone, R. y White, M. (2018). Digital Storytelling in Early Childhood: Student Illustrations Shaping Social Interactions. *Frontiers in Psicology, 9,* 10-14. Doi: 10.3389/fpsyg.2018.01800

Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación,* (349), 225-239.

Ramos, P., Fernández, A., Oliván, B., Fernández del Rio, E., Berges, A., Hernández, S., Huarte, S. y Martín-Peña, J. (2019). Storytelling: Una metodología de aprendizaje

activo para la enseñanza de la Psicología Social en la Educación Superior. *Summa Psicológica, 16*(1), 11-19. http://dx.doi.org/10.18774/0719-448x.2019.16.349

Sánchez Vera, M.M., Solano Fernández, I.M. y Recio Caride, S. (2019). El storytelling digital a través de vídeos en el contexto de la educación Infantil. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación, 54*, 165-184. https://hdl.handle.net/11441/93754

Stamelos, G. y Kavasakalis, A. (2011). The public debate on a quality assurance system for Greek universities. *Quality in Higher Education, 17*(3), 353-368.

Unesco. (2016). *Texto 1: Innovación Educativa. Herramientas de apoyo para el trabajo docente.* http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf

Villalustre, L. y Del Moral, E. (2013). Digital Storytelling: una nueva estrategia para narrar historias y adquirir competencias por parte de los futuros maestros. *Revista Complutense de Educación, 25*(1), 115-132. file:///C:/Users/claudialuisa/Downloads/41237-Texto%20del%20art%C3%ADculo-67654-1-10-20140122.pdf

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PANDEMIA: OS DESAFIOS DE APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

Aline Martins de Almeida[a], Paola Dimitri Crepaldi[a], Dana baes Gelbaum[a]

[a]Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

RESUMO

Ao tratar de Educação Inclusiva, é imprescindível a educação ser alcançada e acessível a todos. Dentro do Ensino Superior, como também no Básico, discentes com especificidades na aprendizagem devem ter acesso à aprendizagem de forma igualitária, equiparando-se aos demais. Portanto, é fundamental a busca de alternativas, por parte da instituição e dos profissionais da educação, que possibilitem a acessibilidade e as informações aos alunos. Diante da pandemia da COVID-19, a educação passou a funcionar na modalidade on-line e foram necessárias adaptações. Tendo em vista essa realidade, o presente trabalho tem por objetivo analisar e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do ensino superior com deficiências/transtornos do neurodesenvolvimento a partir da mudança advinda da pandemia. A pesquisa ocorreu por meio da aplicação de um questionário construído no Google Forms, no formato on-line, composto por 60 perguntas abertas e fechadas. Tivemos 726 respondentes e, destes, 54 alunos declararam ter alguma deficiência ou transtorno. A grande dificuldade apresentada, para 48% deste público, é que as atividades não foram adaptadas em conformidade às suas demandas, enquanto, para 33%, algumas atividades foram e outras não e, para apenas 19%, as atividades foram totalmente adaptadas. Tais dados revelam a necessidade de revisitar não apenas práticas, mas ferramentas acessíveis e funcionais que garantam o conhecimento. Para tal, recorremos ao conceito de Desenho Universal para Aprendizagem, o qual apresenta estratégias visando a diminuição de barreiras em todos os campos do saber, permitindo que o docente desenvolva materiais que possibilitem a aprendizagem de todos os alunos.

Palavras-chave: Educação especial e Inclusiva; Alunos do ensino Superior; Desenho Universal.

ABSTRACT

When discussing inclusive education, it is important to understand how it has to be accessible to everyone. In the universities, as also in schools, students who have learning specificities should have the same accessibility to information and knowledge as others. Therefore, it is important that the education institutions and professionals search for alternatives that facilitate and allow the information and accessibility of all students. With the COVID-19 pandemic, the education had to adjust to be done remotely, along with the institutions and teachers, who had to rethink the teaching methods. Considering this scenario, this project intention is to analyze and reflect about the teaching-learning process of students with neurodevelopmental disabilities/disorders in the universities, given the changes caused by the pandemic. The research occurred using an online Google Form questionnaire, composed of 60 questions, and it gathered 726 answers. Among them, 54 students reported to have a disability or disorder. The main difficulty shown by 48% was that the assignments weren't adapted to their needs, while for 33% of the students some activities were adapted, and some were not, and only 19% claimed that all the tasks were adapted. These data show the need to revisit and reassess the actions and the tools to ensure the education of these students. To that end, we bring the Universal Design Learning concept, which aims to decrease barriers in every area of knowledge, by presenting strategies that allow the teacher to create methods that facilitate the student learning.

Keywords: Special and Inclusive Education; Undergraduate students; Universal Design Learning.

1 INTRODUÇÃO

Ao se tratar de Educação Inclusiva, é imprescindível o entendimento de que a educação deve ser alcançada e acessível a todos (Pereira, & Albuquerque, 2017). Dentro do Ensino Superior, como também no Básico, discentes com especificidades na aprendizagem devem ter a acessibilidade à informação e ao conhecimento garantidos de forma igualitária, equiparando-se aos demais. Portanto, é fundamental a busca de alternativas, por parte da instituição e dos profissionais responsáveis pela educação, que possibilitem e/ou facilitem a acessibilidade física e de informações dos alunos (Pavão, 2015; Barreto, & Almeida, 2014).

A Educação Especial, diferentemente da Educação Inclusiva, trata-se de uma forma segregada de ensino, a qual volta-se a indivíduos que apresentam síndromes, altas habilidades e transtornos graves de aprendizagem e/ou comportamentais. Esses estudantes que são público-alvo da Educação Especial, também passaram a ser classificados como atípicos (Com o avanço na neurociência na educação, passou-se a usar o termo "desenvolvimento atípico" para se referir a alunos o que apresentam maiores dificuldades, ou até mesmo incapacidades, em algum aspecto da aprendizagem, em comparação com outros da mesma idade, podendo ter como origem alguma deficiência intelectual e transtornos da aprendizagem (Souza, 2017). Já quando se diz Educação Inclusiva, preocupando-se com as necessidades e expectativas sociais, nas últimas décadas, passou-se a pensar em uma educação acessível a todos. Dessa forma, além da garantia do acesso a todos estudantes, às instituições de ensino devem preocupar-se com o sucesso e garantia da aprendizagem significativa para todos. Além da adaptação dos alunos, quando se trata de uma educação inclusiva, as instituições de ensino devem, também, estar atentas e frequentemente adaptando-se de forma a atender às necessidades dos estudantes (Glat, Pletsch, & Fontes, 2007; Kassar, 2011; Oliveira, 2016). Portanto, a educação inclusiva ao buscar acessibilidade e a possibilidade de uma aprendizagem de qualidade para todos os indivíduos, independentemente das suas necessidades, deve contemplar os alunos que são público-alvo da educação especial. E, assim, a educação especial passa a estar dentro da educação inclusiva, de maneira que os estudantes atípicos possam interagir e aprender, de forma significativa e eficaz, juntamente com os demais estudantes (Ferrari, & Sekkel, 2007).

Diante da pandemia da COVID-19, a educação passou a funcionar exclusivamente na modalidade on-line e, como consequência, as instituições de ensino e professores tiveram que adaptar seu sistema de ensino e suas práticas. Tendo em vista essa

realidade, o presente trabalho tem por objetivo analisar e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos do ensino superior com deficiências/transtornos do neurodesenvolvimento a partir da mudança advinda com a pandemia: do ensino presencial para o ensino remoto e os impactos acerca do desenvolvimento das suas atividades tanto por meio do uso de aparelhos tecnológicos quanto da adaptação e construção de outros espaços formativos.

Para tanto, este estudo é um dos desdobramentos do projeto *Quarentena Covid 19: A percepção de alunos sobre sua aprendizagem*, o qual tem como propósitos compreender as relações de aprendizagem, as experiências educacionais e afetivas que os discentes de Ensino Superior, matriculados em Cursos de Graduação e Pós Graduação, estão estabelecendo com a instituição escolar-universitária e com a tecnologia em meio a um quadro social impactante global, como o que vem sendo vivido desde o início de 2020. Tal projeto está sendo desenvolvido por cinco linhas de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade (GEICS) da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

A pesquisa se deu por meio da aplicação de um questionário construído no Google Forms, no formato on-line, composto por 60 perguntas abertas e fechadas, categorizadas previamente em: caracterização dos participantes, participação nas aulas on-line, formatos e recursos usados no decorrer das aulas remotas, infraestrutura e estratégias das disciplinas, sentimentos em relação ao momento e percepção da aprendizagem e caracterização específica dos alunos com deficiências/ transtornos do neurodesenvolvimento. A partir das respostas obtidas, especialmente aquelas nas quais as perguntas foram voltadas aos alunos atípicos, passou-se a analisar e discutir como podemos caracterizar este público, quais são as reais dificuldades apresentadas por esse público, como está se estabelecendo a relação entre discente/docente e, de forma mais específica, como vem acontecendo as adaptações das atividades de forma a garantir que a inclusão ocorra.

2 CARACTERIZAÇÃO DOS DISCENTES

Tivemos 739 respondentes, com aproveitamento de 726 formulários. Dentre o público alvo deste artigo, 7,4%, ou seja, 54 alunos declararam ter alguma deficiência ou transtorno (Nessa questão da pesquisa sobre os transtornos e deficiências dos alunos, era possível que assinalassem mais de uma alternativa. Por isso, nota-se que os transtornos e deficiências assinalados somam 70 respostas, e não 54, demonstrando que há alunos que apresentam mais de uma condição ou comorbidades). Destes,

podemos caracterizar as principais deficiências ou transtornos dos nossos educandos: 26 alunos com TDA (Transtorno do Déficit de Atenção), 15 alunos com TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), 11 com Dislexia, 4 com Deficiência Visual ou Baixa Visão, 2 com Deficiência Física, 2 com TEA (Transtorno do Espectro Autista), 2 com Deficiência Auditiva, 1 com Discalculia (Transtorno de Leitura), e 7 alunos que declararam ter outras deficiências ou transtornos não citados em nosso questionário, e portanto, apresentam especificidades na aprendizagem (Pavão, 2015).
Dentre os alunos com deficiências ou transtornos do neurodesenvolvimento, 38 alunos são do estado de São Paulo, 8 do Rio de Janeiro, 4 de Minas Gerais, 2 do Maranhão e 2 da Paraíba. Com relação à faixa-etária desses alunos, 32 possuem entre 18 e 24 anos, 11 entre 25 e 30 anos, 7 alunos com 31 a 40 anos, 3 com 41 a 50 anos e 1 respondente não informou sua faixa-etária. Destes, 51 estão cursando uma graduação, 2 respondentes estão em uma pós-graduação stricto sensu e 1 em uma pós-graduação lato sensu, todos tendo passado a ter aulas remotas com a pandemia. Com relação às instituições de seus cursos, 49 fazem parte de instituições privadas e 5 de instituições públicas.

3 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA

A pandemia da COVID-19 assolou o mundo e atingiu todos os setores, inclusive a educação. No Brasil, medidas de isolamento obrigaram a todas as escolas a transferir, em caráter emergencial, a forma de ensinar: do presencial para o remoto e este dado fez-se presente em todas as modalidades de ensino. Várias emblemáticas fizeram repensar este cotidiano, inclusive as metodologias de ensino e as formas de acesso a este processo.
Para tanto,

> No Brasil, os estados e o governo federal implementaram alguns dispositivos legais a fim de orientar as ações dos sistemas educacionais em meio à crise sanitária. Sobre este aspecto Arruda (2020) destaca que o Brasil apresenta propostas difusas o que reflete a falta de liderança do Ministério da Educação (MEC). Foi emitida a portaria nº 343/2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais e a medida provisória nº 934 que propõe, dentre outras questões, a flexibilização da obrigatoriedade de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar (MAGALHÃES, 2020, p. 209).

Estas disposições normativas, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e direcionadas a todas as modalidades de ensino (da educação infantil ao ensino superior), direcionaram seus olhares para a vivência e efetivação de políticas públicas inclusivas com a adoção tanto de medidas de acessibilidade em todo o território quanto da mediação das atividades pedagógicas não presenciais aos educandos típicos e atípicos.

> Nesta direção, deverão ser consideradas as seguintes orientações: Junto às atividades, deve ser assegurado o atendimento educacional especializado, que envolve parceria entre profissionais especializados e professores, para desempenhar suas funções na adequação de materiais, além de dar orientações e apoios necessários a pais e responsáveis. Como a atenção é redobrada para cada aluno, os profissionais do atendimento educacional especializado devem dar suporte às escolas na elaboração de planos de estudo individualizados, que levem em conta a situação de cada estudante. As famílias são, sempre, parte importante do processo (CNE, 2020, s/p APUD MAGALHÃES, 2020, p. 214).

Além dos apontamentos a serem trabalhados por meio das diretrizes, outros obstáculos perpassaram a efetivação de práticas inclusivas nos espaços formativos de escolarização, inclusive, da área acadêmica. Corroborando com as ideias de Magalhães (2020), mesmo no contexto da pandemia, as oportunidades educacionais continuam sendo distribuídas de forma bastante desigual em território brasileiro. Estas polaridades proporcionaram não apenas a dificuldade de ádito ao ensino, mas evidenciaram diferentes formas de exclusão, como: objeção de alunos e professores para acompanharem as aulas, a falta de acesso de parcela da população às TDIC's (Tecnologias digitais de informação e comunicação) e a adaptação/ adequação de atividades que dantes eram vivenciadas no ensino presencial e que passaram a ser trabalhados num contexto midiático e em rede por meio das plataformas digitais.

No ensino superior, por exemplo, o amplo, mas não universal uso de celulares por jovens estudantes não significa acesso e disponibilidade permanente a rede de internet para a realização das atividades online (Magalhães, 2020). Outros fatores influenciaram a efetivação das práticas pedagógicas nos espaços específicos do nosso estudo, como: o uso dos recursos de algumas plataformas utilizadas como Moodle, Teams e Google Classroom não disponíveis para aparelhos celulares, o espaço/ tempo utilizados para a

realização das atividades, as problemáticas envolvendo tanto o uso de múltiplas ferramentas quanto o desenvolvimento pessoal.

Diante do cenário apresentado, e, buscando conhecer os desafios impostos ao processo de aprendizagem dos nossos alunos público alvo da educação especial/ transtornos ou dificuldades de aprendizagem em tempos de pandemia, apresentamos os seguintes resultados oriundos da nossa pesquisa:

4 ANÁLISE DOS DADOS

A grande dificuldade apresentada, para 48% deste público, é que as atividades não foram adaptadas em conformidade às suas demandas, enquanto que, para 33%, algumas atividades foram e outras não e, para apenas 19 %, as atividades foram totalmente adaptadas (Figura 1).



Figura 1: Respostas à questão "Caso você apresente algum/alguns dos transtornos da pergunta anterior, as atividades propostas pelos seus professores estão adequadas as suas limitações ou dificuldades?".

Este dado evidencia o desafio que se impõe aos espaços universitários, sejam eles presenciais ou remotos, pois é preciso articular a democratização do acesso a um nível de ensino que exige processo seletivo e, ao mesmo tempo, a garantia da qualidade do ensino superior a todos os alunos, inclusive aos que apresentam condições sensoriais, físicas, intelectuais, comportamentais e motoras diferenciadas e que, de alguma forma, afetam o seu processo de ensino e de aprendizagem (Poker, Valentim, & Garla, 2018). Outro dado que nos chama a atenção refere-se às dificuldades apresentadas na realização das atividades e quais as estratégias que os educandos adotam para sanar tais dúvidas. Notou-se que 70% do público-alvo deste estudo não solicitaram apoio do professor quando tiveram dificuldades. Dos que pediram ajuda ao professor, 17%

afirmou que o professor apenas prorrogou o prazo da atividade, mantendo-a a mesma, 5% disse que o professor não respondeu o pedido de ajuda, 4% que o professor negou a ajuda, enquanto 2% dos respondentes responderam que o professor ajudou modificando a proposta de acordo com as dificuldades, e outros 2% que o professor ajudou modificando a proposta e aumentando o prazo (Figura 2).

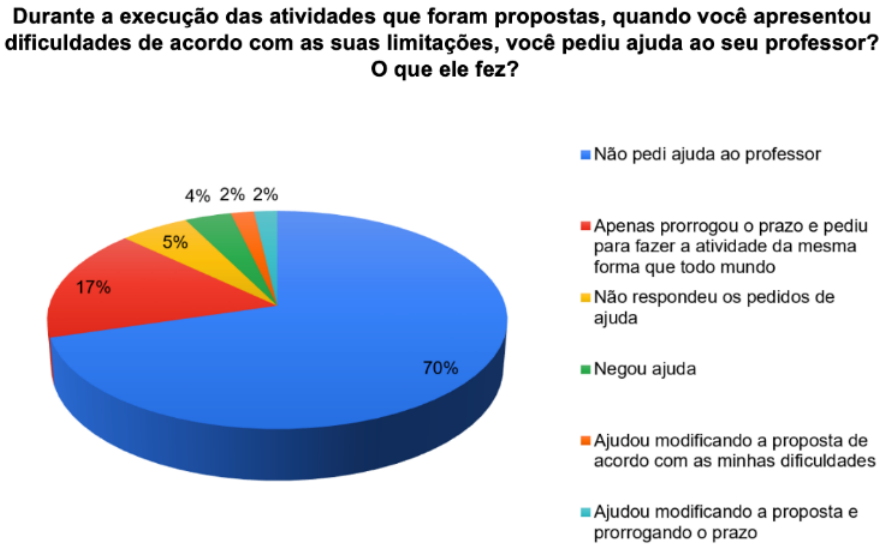


Figura 2: Respostas à questão "Durante a execução das atividades que foram propostas, quando você apresentou dificuldades de acordo com as suas limitações, você pediu ajuda ao seu professor?".

Essa falta de adaptação das atividades pelos professores levou ao resultado de sentimento de sobrecarga por conta da demanda de atividades (67%), dos alunos acharem que os prazos eram curtos (15%), de acharem que as atividades não são adaptadas para suas dificuldades (9%), de não possuírem ferramentas tecnológicas adequadas, gerando mais dificuldades e, por fim, 4% que disse não ter ajuda de ninguém, sendo esse um fator limitante (Figura 3).

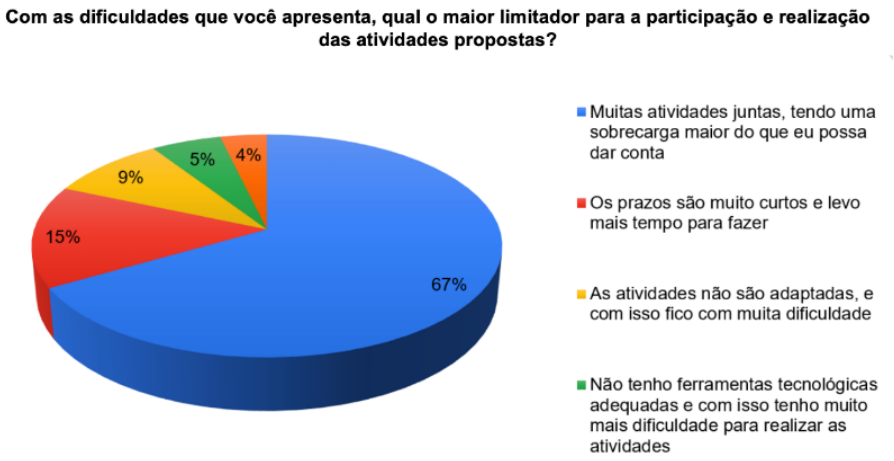


Figura 3: Respostas à questão "Com as dificuldades que você apresenta, qual o maior limitador para a participação e realização das atividades propostas?".

Levando em consideração as informações que os gráficos trazem, nota-se que para a educação inclusiva acontecer no Ensino Superior, é fundamental a capacitação e o querer das instituições de ensino e docentes de inovar e ensinar aos alunos o respeito às diferenças e particularidades existentes (López, 2012). E, pensando na acessibilidade, funcionalidade e sucesso educacional de todos, o conceito adotado como *Universal Design for Learning* (UDL) nos Estados Unidos e, que no Brasil foi traduzido como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), desenvolve princípios, métodos e ações para essa finalidade educacional (Nunes, & Madureira; 2015; Oliveira, Munster, & Gonçalves; 2019).

Visando diminuir as barreiras metodológicas da aprendizagem, de forma a tornar acessível o currículo a todos discentes, o DUA apresenta princípios e estratégias, permitindo que o docente pense e crie materiais e formas avaliativas que possibilitem a aprendizagem de todos os alunos. Entre essas estratégias, encontra-se a necessidade da flexibilização curricular dos objetivos, método, material e avaliação das atividades. Em relação aos métodos, é importante que sejam pensados de acordo com as necessidades dos discentes, sendo utilizados, por exemplo, diversos recursos, mídias, e *feedbacks* contínuos. Os objetivos devem ser organizados de acordo com as habilidades e conhecimentos que os alunos devem dominar e desenvolver; a avaliação deve ser planejada com o intuito de verificar a aprendizagem do alunado, com o professor realizando ajustes no ensino de acordo com as necessidades e capacidades dos discentes e, por fim, os materiais devem ser pensados de forma alinhada às metas e objetivos de aprendizagem. Com esses ajustes propostos pelo DUA, portanto, a educação no Ensino Superior passaria a ser mais inclusiva, e os números alarmantes

apresentados nos gráficos, muito provavelmente, seriam menores ou até mesmo nulos (Cast, 2014 APUD Nunes, & Madureira; 2015; Ribeiro, & Amato; 2018).

Além da aplicação do DUA em todos os espaços e ambientes formativos, faz-se necessário, também, pensar na construção de PDI's (Planos de Desenvolvimento Individual), documento elaborado pelos professores dos Núcleos de Inclusão e Acessibilidade com o apoio do coordenador pedagógico de cada curso. O PDI serve para registrar tanto os dados do desenvolvimento e avaliação quanto o plano de intervenção pedagógica especializado para os discentes público-alvo da educação especial ou dos alunos com transtornos/dificuldades de aprendizagem (Poker et al, 2013), pois os dados proporcionados por esta pesquisa revelaram que a construção e planejamento de tais propostas proporcionariam tanto a inclusão quanto acessibilidade de todos os educandos aos múltiplos espaços formativos num processo contínuo de ensino-aprendizagem.

Com relação a como percebem o processo de aprendizagem, 79% dos alunos possuem o sentimento de prejuízo em relação ao próprio desenvolvimento, enquanto 17% percebem que seu processo de aprendizagem está o mesmo do que antes da quarentena e, apenas 4% afirmam estarem melhores do que antes (Figura 4).

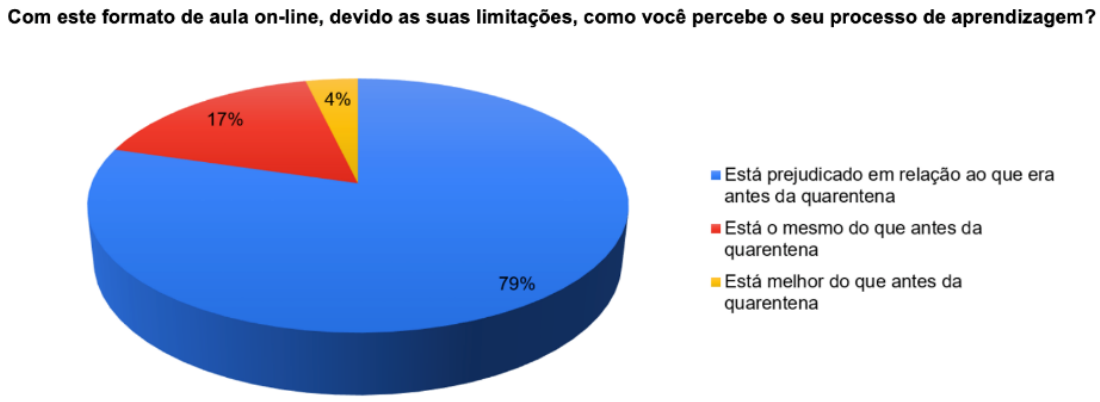


Figura 4: Respostas à questão "Com este formato de aula on-line, devido as suas limitações, como você percebe o seu processo de aprendizagem?".

A partir dos dados apresentados, podemos repensar os espaços formativos no ensino superior sob várias vertentes: a acessibilidade ao currículo, as formas e as propostas pedagógicas, o (re)pensar o próprio cotidiano do ensino superior a partir das contemplações das diferenças, da necessidade prática de um trabalho para todos e inclusão cibercultural, esta que leva e permite aos alunos o trabalho com autoria, com a mobilização dos saberes em rede e a expansão e a potencialidade da pesquisa-

formação de todos os envolvidos nos múltiplos espaços de ambiências formativas (Santos, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, nota-se que o número de alunos atípicos chegando às universidades é bastante pequeno, correspondendo a apenas 7,4% dos respondentes da pesquisa. Além disso, diante das informações obtidas pela pesquisa e apresentadas nos gráficos, nota-se que há uma inadaptação dos alunos atípicos às aulas remotas durante a pandemia, visto por 79% dos alunos que disseram ter seu processo de aprendizagem comprometido. Muito dessa dificuldade parece estar ligada à falta de diálogo entre o aluno e o professor, uma vez que um número bastante alto de alunos afirma que quando possuíam dificuldades, não pediam ajuda aos professores, demonstrando que o diálogo é escasso e, por isso, há uma menor ajuda e adaptação das atividades por parte dos professores.

Na Educação Básica, em que os pais dos alunos possuem um papel maior na interação com a escola, é comum que eles apresentem laudo sobre transtornos e deficiências dos seus filhos, de forma que o professor já passe a ter conhecimento das necessidades das crianças, podendo pensar em adaptações. Porém, no Ensino Superior, muitas vezes, os filhos passam a ser mais autônomos em relação aos conteúdos e interações dentro da instituição de ensino, de forma que o diálogo com o professor passa a depender dele. Por causa disso, se o aluno apresenta algum transtorno ou deficiência que não é identificável visualmente, e não dialoga com o professor, resultará nessa situação do professor não adaptar as atividades e o aluno acaba tendo maiores dificuldades.

Mas, é importante considerar também que, muitas vezes, mesmo existindo o diálogo do aluno com o professor e o segundo saber das dificuldades, não há uma ajuda ou uma adaptação das atividades. Isso foi visto em alunos que relataram que ao solicitar ajuda o professor não respondeu ou recusou a ajuda, mas também nos que o professor apenas prorrogou o prazo da atividade, sem entender se aquela era a necessidade daquele aluno.

Uma vez que todas as deficiências e transtornos possuem suas características e particularidades, além de cada aluno ter suas facilidades e dificuldades, há a necessidade do entendimento de saber qual é a real necessidade de cada aluno. Quando o professor apenas aumenta o prazo de entrega de uma atividade quando o aluno expõe ter dificuldade, ele não está considerando como ele poderia ajudar aquele

aluno em específico. O aumento do prazo da atividade pode ser benéfico para diversos alunos em diversas condições, mas para outros poderia ser necessário a alteração da atividade em si, seja do enunciado ou do propósito, como foi feito apenas por 2% dos professores que receberam solicitações de ajuda dos alunos, o que é um número extremamente baixo e preocupante.

Dessa forma, questiona-se se esses poucos alunos atípicos que chegam ao Ensino Superior estão, de fato, sendo incluídos, e os dados indicam que não estão. Entende-se, então, a urgência do olhar voltado à educação inclusiva no Ensino Superior, buscando maneiras de aumentar o diálogo entre o discente e o docente, permitindo que o aluno atípico seja mais acolhido e ouvido. Além da necessidade de se ofertar dentro das instituições de ensino, formação continuada aos docentes, de forma a orientá-los e ajudá-los a identificar as dificuldades do seu alunado, e assim, possibilitando uma aprendizagem mais efetiva e adaptada de acordo com as necessidades de todos discentes.

Portanto, tais dados revelam a importância de revisitar não apenas práticas, mas ferramentas acessíveis e funcionais que garantam o conhecimento. Para tal, recorremos ao conceito de Desenho Universal para Aprendizagem e ao conceito de diferenciação curricular, os quais visam a diminuição de barreiras em todos os campos do saber, apresentando princípios e estratégias, permitindo que o docente pense e crie materiais e formas avaliativas que possibilitem a aprendizagem de todos alunos (Nunes, & Madureira, 2015; Ribeiro, & Amaro, 2018).

REFERÊNCIAS

Barreto, L. P. S. J., & Almeida, M. S. (2014). DEFICIÊNCIA E UNIVERSIDADE: Um estudo sobre inclusão e superação através do Tempo e alguns casos na Faculdade Sete de Setembro (Fasete). *Rios Eletrônica - Revista Científica da FASETE, 8(8), 47-65.* https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2014/8/deficiencia_e_universidade_um_estudo_sobre_inclusao_e_superacao_atraves_do_tempo.pdf

Ferrari, M. A. L. D., & Sekkel, M. C. (2007). Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *27*(4), 636-647. DOI:10.1590/S1414-98932007000400006

Glat, R., Pletsch, M. D., & Fontes, R. S. (2007). Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade

Educação. *Revista do Centro de Educação*, Universidade Federal de Santa Maria, 32(2), 343-355. https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/678

Kassar, M. C. M. (2011). Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educ. rev.,* (41), 61-79. https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/?format=pdf&lang=pt

Lopéz, J. L. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista Educación Inclusiva*, *5*(1), 175-187. file:///C:/Users/claudialuisa/Downloads/229-472-1-SM.pdf

Magalhães, T. F de A. (2020). A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da covid-19: tecendo algumas possibilidades. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 6(N. Especial), 205-221. file:///C:/Users/claudialuisa/Downloads/53647-190285-2-PB.pdf

Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Invest. Práticas*, 5(2), 126-143. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf

Oliveira, C. D. (2016). *Recursos de tecnologia assistiva digital para pessoas com deficiência sensorial: uma análise na perspectiva educacional.* (Dissertação de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7855/DissCDO.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Oliveira, A. R. P., Munster, M. A. V., & Gonçalves, A. G. (2019) Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional. *Rev. bras. educ. espec.*, 25(4) 675-690. https://www.scielo.br/j/rbee/a/rGFXP54LSxdkfNmXsD9537M/abstract/?lang=pt

Pavão, S. M. O, & Bortolazo, J. (2015). Aprendizagem e acessibilidade na educação superior. In: Oliveira, R. G. (Ed.) *Ações de Atenção à Aprendizagem no Ensino Superior* (1a ed., pp. 13-22). Santa Maria, UFSM: PRE, Ed. pE.com.

Pereira, C. E. C., & Albuquerque, C. M. P. (2017). A inclusão das pessoas com deficiência: panorama inclusivo no Ensino Superior no Brasil e Portugal / Inclusion of people with disabilities: Inclusive panorama in higher education in Brazil and Portugal. *Educar em Revista*, (spe.3), 27-41. https://www.scielo.br/j/er/a/MmtsFN3z583M7bwXYLZWfcL/abstract/?lang=pt

Poker, R. B., Valentim, F. O. D., & Garla, I. A. (2018). Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. *Psicol. Esc. Educ.* [online], 22(n.spe),127-134. https://www.scielo.br/j/pee/a/677qhyPHcwGg7yYPQ69xVVd/abstract/?lang=pt

Poker, R. B.; Martins, S. E .S. de O.; Milanez, S. G. C.; GIROTO, C. R. M. (2013). *Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado.* São Paulo: Cultura Acadêmica: Marília: Oficina Universitária.

Ribeiro, G. R. P. S., & Amato, C. A. H. (2018). Análise da utilização do desenho universal para aprendizagem. *Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.*, 18(2), 125-151.

Santos, E. (2019). *Pesquisa-formação na cibercultura*. Teresina: EDUFPI.

Souza, B. K. S. (2017). *Desenvolvimento atípico e inclusão: concepções de estudantes de Ciências Naturais*. (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação). Universidade de Brasília – UB, Brasília, DF, Brasil. https://bdm.unb.br/handle/10483/18192

ÉTICA COMO FORMA DE INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD MEDIANTE FLIPPED CLASSROOM

Fernando Lara Lara[a], Cláudia Cristina Guerreiro Luísa[b], Carolina de Sousa[bc]

[a]Pontificia Universidad Católica del Ecuador

[b]Universidad do Algarve, Portugal

[c]Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora, Portugal

RESUMEN

La exclusión de la formación ética en el currículo universitario, supone un cuestionamiento de la orientación existente de los futuros profesionales que se encuentran estudiando una carrera universitaria, pues parece advertirse la preponderancia de un currículo nulo en el sentido que las dimensiones de las que se ocupa la ética se encuentran omitidas de la práctica profesional. De igual modo, los estudios que parecen predominar se encuentran más orientados a la reflexión sobre la necesidad de trasformar la educación superior para integrar los valores o cuestionar su organización, más que en proponer posibles propuestas didácticas. Asimismo, la ética como disciplina esencial en la formación de profesionales conscientes de su libertad y responsabilidad con la cosa pública (ciudadanos), requiere de concreciones que superen aquellos cuestionamientos que lo alejan de su carácter práctico, y que la desligan de la necesaria atención a los desafíos que se deben enfrentar como profesionales, y miembros de una sociedad cada vez más global. Por lo expuesto, se pretende exponer una propuesta didáctica basada en la metodología Flipped Classroom que se realiza en la clase ética de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador con relación a dilemas éticos actuales que enfrenta la colectividad como son la sustentabilidad ambiental, la corrupción o el consumo de plástico entre otras. Como actividades que los estudiantes universitarios deben realizar sobre los distintas problemáticas propuestas y escogidas serán videos, ensayos visuales, diseño y realización de entrevistas y foros propositivos de discusión.

Palabras clave: Aula invertida; Ética; Educación superior; Educación inclusiva.

ABSTRACT

The exclusion of ethical training in the university curriculum implies a questioning of the existing orientation of future professionals who are studying a university degree, since it seems that the preponderance of a null curriculum is noticeable in the sense that the dimensions of ethics are omitted from professional practice. Similarly, the studies that seem to predominate are more oriented towards reflection on the need to transform higher education in order to integrate values or question its organisation, rather than to propose possible didactic proposals. Likewise, ethics as an essential discipline in the training of professionals aware of their freedom and responsibility towards the public sphere (citizens), needs to be given more concrete form in order to overcome those questions that distance it from its practical nature, and which detach it from the necessary attention to the challenges that must be faced as professionals and members of an increasingly global society. Therefore, the aim is to present a didactic proposal based on the Flipped Classroom methodology that is carried out in the ethics class at the Pontificia Universidad Católica del Ecuador in relation to current ethical dilemmas faced by the community, such as environmental sustainability, corruption and plastic consumption, among others. The activities to be carried out by the university students on the different problems proposed and chosen will include videos, visual essays, designing and carrying out interviews and propositional discussion forums.

Keywords: *Flipped Classroom*; ethics; high education; inclusive education.

1 INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un término que ha ido evolucionando a lo largo de los años. En el pasado, las necesidades educativas específicas no eran tan valiosas como lo son hoy en nuestra sociedad, y excluye a la mayoría de las personas con alguna discapacidad. Sin embargo, a mediados del siglo XX, hubo un creciente interés y cuidado por esta realidad. Booth y Ainscow afirman (2002) que "la inclusión implica cambios. Es un proceso continuo de desarrollo del aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Es un ideal al que todas las escuelas pueden aspirar, pero que nunca se alcanzará del todo. Pero la inclusión ocurre tan pronto como comienza el proceso de desarrollo del aprendizaje. Una escuela inclusiva es aquella que está en movimiento". (p.7). La necesidad de la ética es muy relevante en la educación superior de hoy que se pretende inclusiva, pues es un proceso de formación necesaria en la cultura universitaria adaptada a los nuevos cambios. Para ello, se requiere una reflexión profunda en la cultura del profesor. Esta preocupación parece no ser unánime encontrándose distintas tensiones y conflictos desde la propia comunidad universitaria. Esta inquietud se rescata de pensadores como Ortega y Gasset (San Martín, 2019) cuando defendía la presencia de la cultura como espacio necesario en la universidad, para formar futuros líderes y evitar bárbaros científicos. Liderazgo que por otra parte sería imposible si no se defiende una postura de la universidad en la sociedad, junto con una sensibilización ante las problemáticas éticas de la actualidad. La ética en este sentido se defiende más allá de una necesidad de respuesta prioritaria, sino también urgente (Martínez, 2006).

Como retos a los que la universidad necesita ofrecer una respuesta son variados y múltiples. Entre ellos, se pueden mencionar (Bolívar, 2005; Briones y Lara, 2016; Engen, 2019; Jou, y Martín, 2016; Martínez, 2006):

La influencia de la globalidad en la cultura de los diversos países y el desarrollo de la ciencia.

Las nuevas necesidades del mercado laboral y de las dinámicas políticas actuales.

Rescatar la cultura y el lenguaje ante un escenario de destrucción de las identidades nacionales, regionales y locales.

Dar respuesta a un modelo antropológico en crisis que tiende al relativismo moral y a la supremacía de la técnica.

Aunar el cuidado de las diferencias y diversidad, con la calidad académica en las ofertas de grado y posgrado que se ofertan.

La trasparencia en los procesos académicos en los distintos niveles, desde la contratación del profesorado hasta su evaluación.

La domesticación tecnológica de las nuevas tecnologías que se van incorporando a la educación y a las profesiones.

La obtención de recursos más allá de la financiación pública.

La sostenibilidad ambiental desde un nuevo modelo antropológico.

La inclusión de la ética en la formación universitaria con la complejidad que requiere, pues si bien integra la propia la deontología profesional, no se puede limitar a esta arista.

Ahora bien, la inclusión de la ética en la cultura universitaria va de la mano de nuevas inquietudes epistemológicas que no se pueden responder con una acción limitada y concretada en una sola asignatura, o una política curricular (Martínez, 2006). Más allá de eso, necesita de una nueva manera de comprender la función de la universidad y su responsabilidad con la sociedad (Lara, 2019).

La ética está presente en cualquier propuesta de respuesta a los distintos retos que se enumeraron líneas atrás. Si hablamos del cuidado a la diversidad, es irremediable preguntarse sobre la definición de persona y su concepto de dignidad. Valorar la alteridad, es defender y promocionar la dignidad del otro, potenciado el desarrolla de la sociedad y del mundo (Melero, 2004). La exclusión en este sentido, se produce cuando no se parte de un modelo antropológico claro de respeto a esa dignidad del ser humano (Lara, 2019). En otras palabras, la falta de ética se puede percibir en cualquier concreción de la práctica educativa que conduzca a la exclusión de alguna persona. La ética en este sentido se adquiere, si se entiende la dignidad de la persona y se actúa en coherencia con su respeto.

La enseñanza de la ética requiere rescatar el pensamiento pedagógico de las escuelas activas (Chateau, 2014). Pues más que enseñar valores, lo relevante es practicarlos, vivirlos… (Melero, 2004). Así como experimentar concreciones de las distintas problemáticas de la ética. Entre ellas, comprender, observar y analizar críticamente situaciones de pobreza, de exclusión social, de destrucción ecológica y cultural.

En Ecuador, su propuesta ética está recogida en su ordenamiento jurídico y se fundamenta por una educación necesariamente inclusiva e intercultural (Herrán, Cedeño y Lara, 2018). El propio concepto de educación defiende una posición ética centrada en la persona y su capacidad de afectar culturalmente a la alteridad. Esta concepción integra un modelo antropológico que incluye a la naturaleza como parte de su definición, y que devuelve al ser humano a su condición natural de especie. Del mismo modo, esto hace que la complejidad de la persona cobre más sentido, pues no se le aleja de su relación con la naturaleza. Por otro lado, requiere de una visión sistémica y ecológica. Lara (2019) define el derecho a la educación en Ecuador del siguiente modo:

> se enfoca en la 'persona' y su valor de aprendizaje, para huir de cualquier reduccionismo consciente, como podría ser el caso de aquella tendencia seguida por numerosas políticas educativas que parcializan la educación inclusiva en el colectivo de discapacitados, provocando discursos asistenciales en numerosos casos, propios de un egocentrismo que puede cosificar a estos estudiantes. Por el contrario, la realidad del enfoque definido por la inclusión es aquella que integra a la especie humana, y su diversidad, sean adultos mayores, niñas, niños y adolescentes, mujeres embarazadas, personas con discapacidad, personas privadas de libertad y quienes adolezcan de enfermedades catastróficas o de alta complejidad, etc. Para mayor abundamiento se pronuncia en esta misma línea el artículo 20 del Código Civil ecuatoriano, tanto en cuanto señala con claridad que las palabras hombre, persona, niño, adulto, adolescente, anciano y otras semejantes, que en su sentido general se aplican a individuos de la especie humana, sin distinción de sexo.

Así, en Ecuador se integran los derechos de la naturaleza y la interculturalidad como fundamentos de su pedagogía. La condición de especie supone la integración del ser humano en la naturaleza defendiendo una visión sistémica y relacional, en el que el cuidado de la naturaleza supone también cuidar a la persona y su dignidad. En otras palabras, en la medida que se cuide a la naturaleza también se dignificará al ser humano. Así, la propuesta ética que se defiende en su ordenamiento será la de una educación inclusiva en la que define a la persona como integrante de la naturaleza.

Defender la definición de persona como separado de la naturaleza según el cartesianismo tradicional, supone defender una educación excluyente y contraria a la ética del buen vivir. Por otra parte, la visión sistémica convierte la responsabilidad de uno en la de todos y viceversa, obligando a la integración de todas las problemáticas actuales, ya sean de índole local, regional o internacional.

El objetivo de este trabajo será compartir parte de la experiencia vivida en la asignatura de ética personal y socioambiental de la carrera de educación básica, en las que se utilizó la metodología *Flipped Classroom* o aula invertida, para reflexionar sobre dilemas éticos actuales como son la educación inclusiva, la globalización y el concepto de persona que se trabaja desde la universidad. Se utilizó la metodología *Flipped Classroom* o aula invertida para reflexionar sobre los dilemas éticos actuales que se enfrenta la colectividad local y global, como son: la sustentabilidad ambiental, la pobreza, la contaminación, la atención de la diversidad, la destrucción ecológica entre otras. Entre las actividades que los estudiantes universitarios realizaron sobre los distintas problemáticas propuestas y escogidas fueron videos o ensayos visuales, diseño y realización de entrevistas y foros propositivos de discusión. Este trabajo intentará compartir algunas de ellas.

2 FLIPPED CLASSROOM Y ÉTICA

La metodología *Flipped Classroom* o aula invertida permite que los estudiantes desempeñen un rol distinto al tradicional. En este sentido, se les exige una marcada posición activa, con una atención más personalizada. Igualmente, se facilita la incorporación del lenguaje y de su cultura digital a las actividades que se plantean, y demanda una posición reflexiva sobre la temática que se haya planificado. Sitúa el espacio de clase como un momento para despejar inquietudes y acompañar los procesos que lideran los propios estudiantes. La vivencia de las experiencias en escenarios reales facilita la dotación de significado por el propio estudiante, a través de una necesaria formación del pensamiento crítico (Jou y Martín, 2016).

Sánchez-Cruzado, Sánchez-Compaña y Ruiz (2019) destacan cuatro características propias del modelo *flipped classroom* o aula invertida:

1.- Flexibilidad: la autonomía del estudiante que se promociona permite tomar elecciones en cuanto a los escenarios y los tiempos con los que se trabaja. El profesor de este modo, requiere de una visión más compleja y flexible que supere el escepticismo sobre el trabajo en equipo, las discusiones y los debates que se harán presentes en las clases. El escenario que pudieron elegir los estudiantes en sus videos y en sus ensayos

visuales fue variado, con protagonistas diversos. Escenarios capturados en imágenes de menores trabajando vendiendo comida por la calle, barrios deprimidos, zonas contaminadas de la ciudad y alrededores, personas mayores abandonadas en la calle, entre otras.

2.- Inversión del modelo al centrarse en la posición activa del estudiante. El aprendizaje lejos de ubicarse preferentemente en los tiempos de clase, se centra en los procesos que los estudiantes lideran, y las aquellas se ocupan de reforzar las dudas que pudieran surgir de la temática o de los propios procesos que realizan. La clase de ética es exitosa en la medida que los estudiantes pueden realizar un discurso propio y coherente con la realidad. Los videos y los ensayos visuales en la mayoría de los casos trataban de una propuesta sobre la comprensión de la educación inclusiva, la persona y los desafíos que se enfrenta la colectividad actual como la sostenibilidad.

3.- EL profesor ejerce la función de acompañante y facilitador de en los procesos que se van a realizar a través de la metodología de aula invertida. Para ello deberá seleccionar las temáticas, y los conceptos que deberán abordarse según el ritmo de los estudiantes. Por último, en la responsabilidad del profesor se encuentra explicar las estrategias que podrán adoptar los estudiantes en sus procesos de trabajo. En este caso se acudió al aprendizaje basado en proyectos, cuyo resultado final sería un video o un ensayo visual.

4.- Los profesores se caracterizan por su capacidad de compaginar explicaciones generales junto a una atención personalizada, y de acompañamiento al estudiante. La observación sobre el avance y las inquietudes de los procesos son constantes, así como la retroalimentación. El aula se adapta a la complejidad de los procesos que se desarrollan, escuchar recomendaciones y críticas propositivas.

3 EXPERIENCIA

3.1 Contextualización y objetivo de la experiencia

Según las apreciaciones anteriores, se implementó una propuesta didáctica con metodología *flipped classroom* o aula invertida en la asignatura de ética personal y socioambiental de la carrera de educación básica. Ante la previsión de la gran inversión del tiempo por parte del profesor, y de la complejidad de las actividades que se planearon, se solicitó el consentimiento al equipo directivo y a los estudiantes que

participaron. La intimidad y reflexiones que se exponen en las líneas siguientes han sido debidamente consentidas.

La experiencia didáctica que se describe con metodología de clase invertida, se contextualiza en escenarios reales de la vida cotidiana de la ciudad, y sobre desafíos éticos actuales como son: la globalización, la educación inclusiva y el concepto de persona. Los estudiantes que participaron en la actividad eran estudiantes que cursaban la Licenciatura de Educación Básica, en 5 nivel. Fueron un total de 12 estudiantes de edades comprendidas entre los 20 a 23 años, 9 de género femenino y 3 de género masculino (ver tabla 1).

Tabla 1. Descripción de los participantes

Género	**Edad**	**Código**
Femenino	20	E1
Femenino	21	E2
Femenino	20	E3
Femenino	22	E4
Femenino	23	E5
Femenino	23	E6
Femenino	21	E7
Masculino	20	E8
Masculino	20	E9
Masculino	22	E10
Femenino	20	E11
Femenino	20	E12

3.2 Descripción

La experiencia de aula inversa que se pretende describir se estructuró de la siguiente manera:

1.- En primer lugar se procedió con una breve socialización de la temática “Desafíos éticos para una ciudadanía global: persona y educación inclusiva”, y de las lecturas básicas sobre educación inclusiva y personalismo. De igual modo se acordaron los resultados que debían entregar los grupos de estudiantes que se conformaron y algunas lecturas complementarias que propusieron varios particpantes. En este sentido podrían entregar bien un video o un ensayo visual describiendo y explicando 5 desafíos éticos socio ambientales de su vida cotidiana.

2.- Cada grupo de tres de estudiantes decidió las temáticas sobre las que versarían sus trabajos. Entre ellas, se encontraron la pobreza, la calidad del agua, el abandono de personas mayores, la contaminación por plásticos, entre otras. Se pudieron poner en común y justificaron su pertinencia con relación en la afectación a la dignidad de la persona. La evaluación positiva en su elección fue realizada por el claustro de los profesores de ética.

3.- Los distintos grupos de estudiantes elaboraron 2 videos y 2 ensayos visuales, que tuvieron que exponer al final del semestre. Entre los materiales que se utilizaron se encontraron entrevistas, foros en redes sociales, fotografías, y bibliografía especializada. Los grupos expusieron en la clase los proyectos finales, y se realizó un debate sobre las distintas aportaciones.

3.3. Instrumento

En cuanto al instrumento utilizado, se les preguntó sobre una única cuestión abierta. El momento seleccionado fue una vez que finalizó la evaluación del curso 2020- 01. Se cumplimentó de manera anónima y con carácter voluntario. La pregunta propuesta fue: "Reflexiones sobre educación inclusiva en Ecuador con la metodología *flipped classroom* en la asignatura de ética".

Esta sencilla pregunta busca hallar diferentes y diversas percepciones sobre la experiencia vivida en la clase; en especial sobre la metodología de clase invertida, los puntos fuertes y débiles, y propuestas de mejora más importantes. Los posibles datos que ofrece para su análisis justifican su importancia (Sánchez-Cruzado, Sánchez-Compaña, y Ruiz, 2019).

Tras la recepción de esta información se pudieron identificar y agrupar 2 categorías y 8 subcategorías (ver tabla 2).

Tabla 2. Categorías y subcategorías

Categorías	**Subcategorías**
Educación inclusiva y ética	persona y ética educación inclusiva persona-naturaleza identificación de situaciones de exclusión y pobreza
Valoración *flipped classroom*	Percepción de la experiencia. Limitaciones en la planificación. Guía del profesor. Vida cotidiana y diálogo entre compañeros

4 RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA

4.1 Educación inclusiva y ética

Entre las preocupaciones que se reflejan en los distintos escritos se encuentran los cuestionamientos al concepto de persona, así como la identificación de situaciones en las que la dignidad humana es afectada diariamente. Del mismo modo, otras tienen relación con problemáticas como son la pobreza, o la sostenibilidad ambiental entre otras.

En cuanto a la definición de persona y el concepto de ética, E (2) se detiene en señalar que "*he aprendido que cuidar a las personas es cuidar la naturaleza*". La "*ética me sirve para comprender lo sagrado que es cada persona, desde mi hermano hasta el que me vende los bocaditos, si no los trato bien estoy faltando a la ética*" (E5).

Sobre la comprensión sobre educación inclusiva, señala E (7), "*pensaba que la educación inclusiva era atender a las personas con capacidades diferentes, ahora creo que también es cuidar a cualquier persona porque todos tenemos necesidades, aunque también… podemos aportar algo.*"

Respecto a la relación de responsabilidad entre el ser humano y la naturaleza, E (3) se detiene al expresar que *"Tener animales salvajes que no son domésticos en cautiverio, es atentar contra la libertad, la vida y sobre todo contra la ética socio-ambiental"… "tener animales en cautiverio es ilegal ya que muchos animales pueden tener enfermedades, es decir, el bien no solamente es para el animal, sino también para las personas".* En este sentido, E (11) reflexiona sobre la contaminación del plástico de la siguiente manera *"Indiscutiblemente este es un problema cultural (la contaminación del plástico) que atenta contra la integridad de la flora y fauna, incluso contra la humanidad*.

Otra temática recurrente en sus reflexiones versa sobre la identificación y sensibilización de situaciones de exclusión y pobreza. Así E (6) comenta que "*mi vecino no va a la escuela porque le toca limpiar en casa y ayudar para sacar plata, no puede estudiar lo que quiere y creo que no es justo*".

Por último, E (1) se pronuncia sobre la conciencia ecológica del siguiente modo "*la educación inclusiva es preocuparte por pensar por ti mismo, para el cuidado de los demás y de los problemas del mundo, como son la sostenibilidad ambiental*".

4.2 Valoración de flipped classroom

En la valoración de la experiencia de aula invertida por los participantes se destacaron variados temas. Se mencionaron la planificación de las actividades, la importancia de la guía del profesor en el proceso, percepciones sobre la experiencia vivida, su

contribución a la conciencia de responsabilidad sobre su vida cotidiana, así como las posibilidades de colaboración y diálogo que se ofrece.

Los estudiantes muestran mayoritariamente una percepción positiva sobre la metodología utilizada recomendándola frente a la enseñanza tradicional "*deberíamos tener alguna clase más con esta metodología durante el semestre. Aprendí más que cuando el profesor explica la hora entera. Lo recomendaría a otros profesores*" (E5).

Por otro lado, se defiende la relevancia de una correcta planificación desde el profesorado pues advierten que si bien ha sido una experiencia positiva y significativa, el tiempo dado no fue el más idóneo "*Es motivante salir a la calle y pensar en cómo darle significado a lo que vemos en clase, pero el tiempo fue insuficiente para hacer lo que queríamos al principio*" (E12).

El papel del profesor en la inversión de la clase queda definida por los participantes como un guía necesario para el acompañamiento en las distintas etapas del proceso, y se valora positivamente el esfuerzo por hacer la asignatura más práctica y ligada a la vida cotidiana *Me ha gustado poder aprender los conceptos de la teoría con esta visión práctica, pensaba que la ética era una asignatura solamente de ideas y teorías filosóficas. Es importante que el profesor explique con ejemplos los conceptos y supervise semanalmente los avances e ideas que teníamos*" (E11).

Por último, valoraron positivamente los resultados que se les exigieron. Señalaron en este sentido la importancia de ética cuando se conecta con su vida cotidiana "*Ha sido interesante el ensayo visual, pues pudimos elaborarlo a través las imágenes que vemos en nuestro día a día, la verdad que la ética es muy necesaria en la vida*" (E6), así como las posibilidades de colaboración, empatía y diálogo "*fueron divertidos los videos, y sobre todo, conocer qué piensan mis compañeros y compartir visiones distintas de la clase y de nuestro día*" (E7).

5 CONCLUSIONES

Según Ainscow (2009), el principio esencial que debe sustentar el desarrollo del trabajo del docente en el aula para que se dé la inclusión de todo el alumnado, responde a la colaboración entre diferentes profesionales y agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con nuestra propuesta didáctica basada en la metodología Flipped Classroom las conclusiones generadas indican que los estudiantes aceptan y apoyan la promoción de estas metodologías por su carácter práctico, la posibilidad de colaborar con otros compañeros y la autonomía para dotar de significado a los conceptos y teorias, es importante la guía del profesor durante el proceso y así lo

reconocen en sus escritos. Que la planificación del profesor es fundamental y la limitación del tiempo que señalaron puedo evidenciar cierta necesidad de mejorar las indicaciones de los proyectos a realizarse por el profesorado. Los videos y ensayos visuales permitieron a los estudiantes dar un significado a la realidad que viven diariamente y se puedo fomentar la sensibilización hacia el cuidado de la persona, la educación inclusiva y problemáticas como la sustentabilidad. El aula aparece como el primer contexto donde el alumno debe aprender a convivir viendo reflejada en ella los fundamentos de convivencia de la sociedad. Supone una apuesta fuerte por el desarrollo del respeto al alumnado, al profesorado y los agentes implicados en la acción didáctica del aula (Ainscow, 2013).

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2009) 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. https://doi.org/10.1080/09243450903569759

Ainscow, M. (2013). Developing more equitable education systems: reflections on a three-year improvement initiative. In V. Farnsworth y Y. Solomon (eds.). *Reframing educational research: Resisting the 'what works' agenda*. London: Routledge.

Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, *10*(24), 93-123. https://www.redalyc.org/pdf/140/14002406.pdf

Booth T. y Ainscow M. (2002). *Índex for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE: Bristol

Briones, E. y Lara, L. (2016). Teaching Ethics in the University through Multicultural Online Dialogue= Educación ética en la Universidad a través del diálogo multicultural online. *Comunicar*, *24*(47), 99-107. http://eprints.rclis.org/29608/

Chateau, J. (2014). *Los grandes pedagogos*. Fondo de Cultura Económica.

Cruzado, C. S., Compaña, M. T. S. y Palmero, J. R. (2019). Experiencias reales de aula invertida como estrategia Metodológica en la Educación Universitaria española. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, *49*(2), 39-58. https://www.academia.edu/41335348/Experiencias_reales_de_aula_invertida_como_estrategia_Metodol%C3%B3gica_en_la_Educaci%C3%B3n_Universitaria

_espa%C3%B1ola_Experiences_of_Flipped_Classroom_as_a_Methodological_Strategy_in_University_Education

Engen, B. K. (2019). Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (61), 9-19. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7048461

Herrán, A., Cedeño, A. I. y Lara, F. L. (2018). Claves del cambio educativo en Ecuador. *Foro de Educación*, *16*(24), 141-166. https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/516

Jou, V. F. y Martín, R. F. P. (2016). *Flipped classroom* en la asignatura de matemáticas de 3º de educación secundaria obligatoria. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (55), a322. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5746365

Lara, F. (2019). Hacia una educación del Sumak Kawsay a través de la propuesta artística de Oswaldo Guayasamín. *Arte, individuo y sociedad*, *31*(1), 9-26. **DOI:** https://doi.org/10.5209/ARIS.58256

Lara, F., Herrán, A y Arévalo, H. (2019). *Reflexiones pedagógicas contemporáneas. Hacia una cultura educativa desde la conciencia*. Comares.

Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, (42), 85-102. https://rieoei.org/historico/documentos/rie42a05.pdf

Melero, M. (2004). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, (20), 9-26. https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739002.pdf

San Martín, J. (2019). Misión de la Universidad. En F.Lara, A. Herrán y H.Arévalo, *Reflexiones pedagógicas contemporáneas: Hacia una cultura educativa desde la conciencia* (pp. 205-210). Comares.

ATENDIMENTO AO PACIENTE COM DEFICIÊNCIA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE SAÚDE

Adilson Pereira[a], Ana Paula Cunha Pereira[a], Edgar Malech Ribeiro[a], Igor Pereira de Carvalho[a], Ivanete da Rosa Silva de Oliveira[a]

[a]Centro Universitário de Volta Redonda, UniFOA – FAETEC-RJ, Brasil

RESUMO

Introdução: A base do problema de pesquisa deste trabalho emergiu da experiência em escutar as vozes de responsáveis de alunos, identificados na legislação brasileira como Pessoas com Deficiência – PcD. que descreveram dificuldades de acolhimento por parte de docentes da Educação Básica. O objetivo foi propor a elaboração de um produto de ensino que motivasse a reflexão baseada na vertente da teoria humanista em saúde para o atendimento à Pessoa com Deficiência (PcD). Método: trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada na análise da visão dos profissionais de saúde a respeito do trato dispensado a PcDs, por meio de oficinas, a partir da seguinte estrutura: A – Observação da realidade, B – Pontos-chave: problematização, C – Interpretação, D – Hipótese de solução e E – Aplicação à realidade. Avaliou-se o processo e o desenvolvimento de competências em uma amostra de 42 discentes de vários cursos de graduação da área de saúde por meio de pré-teste/pós-teste. Resultados: A proposta do produto de ensino refletiu em mudança comportamental, verificando-se quebra de paradigmas relativos à abordagem ao acolhimento de PcD, demonstrando efetiva relação ensino-aprendizagem. Conclusões: Os resultados apontam necessidade de se estabelecer garantias acerca do acolhimento de PcD no intuito de se garantir os direitos consignados na legislação brasileira vigente.

Palavras-Chave: Pessoa com Deficiência; Ensino; Pessoal de Saúde.

ABSTRACT

Introduction: The base of this research problem arose from the voice of parents whose described how their suns/daughters has lived the difficulties about attainment considering teachers attitudes within the basic education in Brazil based on the legislation that covers the disable people. Looking at this reality, it is important to highlight that, this research focus on the built of an educational product to improve the reflection following the Humanity Theory on the health service for the disable people. Method: qualitative research contributed to analise the professional healthy service view related with how they deal with disable people via workshops based on the following framework: A - Observation of reality, B - Key points: problematization, C - Interpretation, D - Solution hypothesis and E - Application to reality. The process and the development of skills were evaluated in a sample of 42 students from various undergraduate courses in the health field through pre-test / post-test. Results: The proposal of the teaching product reflected on behavioral change, considering the paradigms related to the approach to the reception of disable people demonstrating an effective teaching-learning relationship. Conclusions: The results of this research showed that the workshops as a educational product was capable to both: to improve the reflection based on the humanity views and establish the guarantees about the quality of care in order to provide de discussion and the inclusion for the disable people.

Keywords: Disable People; Teaching as a process; Humanity Theory.

1 INTRODUÇÃO

Promover reflexão acerca da preparação dos profissionais da saúde, tendo por base a inclusão de pessoas com deficiência é a base sobre a qual o presente estudo foi

desenvolvido. Por outro lado, evidenciar que o processo de formação que ocorre no espaço formal de educação do Ensino Superior tem por finalidade o desenvolvimento de competências com vistas ao exercício profissional é o que encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de todos os cursos de graduação no Brasil, mas, em se tratando de abordagem relativa às Pessoas com Deficiência (PcD) e ao estado de ampliada vulnerabilidade que elas possuem, quando se encontram sob a condição de pacientes, ressoa o quão importante é refletir sobre a atenção e o cuidado dispensados a esses sujeitos.

Se tomarmos as referências que emergem das plataformas de divulgação científica, ao tematizarmos os direitos relativos à saúde de PcDs e os modos como esse segmento vulnerável da população é acolhido nos mais variados setores de atendimento público e privado, nos conduz a resultados, cujas evidências ratificam a situação problemática que vivenciam cotidianamente.

Sabe-se que os avanços da legislação brasileira, advindos da Constituição Federal, de 1988, promoveu uma série de leis protetivas e garantidoras, reconhecendo os direitos dessas pessoas, consignados aos direitos humanos e cidadãos. Por outro lado, ações concretas, refletidas em atitudes, ainda carecem de ser bem representadas; afinal, matrizes comportamentais, que seriam provenientes de uma cultura de negação da alteridade, só seriam modificadas se houvesse alguma quebra de paradigmas, e isso demanda tempo histórico, que não caminha com a velocidade que gostaríamos de presenciar.

É nessa perspectiva que a preparação de profissionais da saúde se torna desafiadora para educadores e instituições, de modo geral. No que tange à realidade brasileira, Costa (2015) aponta que a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência, de 2002, sinalizava que seriam desenvolvidas ações conjuntas com o Ministério da Educação e com as Instituições de Ensino Superior, considerando a necessidade de incorporar disciplinas e conteúdo de reabilitação e atenção à saúde das PCD nos currículos de graduação na área da saúde. Contudo, até o presente ano não houve nenhum movimento nesse sentido. E, como ilustração, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Medicina, instituídas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, não especificam atenção às pessoas com deficiência, embora as competências e habilidades que se esperam que os estudantes adquiram ao longo do curso devam ser estendidas a este grupo.

Assim, percebemos que a capacitação dos profissionais de saúde, ainda que seja norteada por política inclusiva, não significaria correlação atitudinal proveniente dessa política. Assim, verifica-se que tornar o profissional de saúde sensível à dimensão da

alteridade é algo que transcende o nível básico das competências requeridas para o exercício profissional, pois essas podem ser reduzidas aos aspectos de domínio técnico que as várias disciplinas de formação dos currículos das graduações têm por dever desenvolver e executar.

Neste sentido, os processos de educação continuada, utilizados por variadas instituições de saúde, que disponibilizam capacitação em serviço, e são endereçados aos profissionais de saúde, são indicativos de lacunas advindas de carências relativas à formação. Temas de natureza técnica e outros relativos à humanização do atendimento em saúde pautam a formação desses profissionais em serviço. Essa é, por exemplo, uma preocupação refletida no Art.18, § 3o da Lei 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão: *Aos profissionais que prestam assistência à pessoa com deficiência, especialmente em serviços de habilitação e de reabilitação, deve ser garantida capacitação inicial e continuada*.

Assim, desenvolver alguma investigação na área de Ensino, como promotora de intervenções de ensino-aprendizagem junto aos profissionais de saúde, e que tenha por perspectiva auxiliar em mudanças comportamentais, tendo por base a ressignificação do modo como médicos, enfermeiros, educadores físicos, fisioterapeutas e outros abordam as deficiências que caracterizam um grande contingente de pessoas é, na realidade, minimizar essas carências específicas que os processos de formação de graduandos possuem, seja pela multiplicidade e complexidade de conteúdos que são ministrados no cotidiano das aulas, seja porque os discentes ainda não experienciaram a dinâmica das responsabilidades advindas da vida profissional.

É na esteira dessa situação-problema que nomeamos a questão norteadora do nosso estudo, a saber: Como podemos auxiliar na aprendizagem de profissionais de saúde, ainda no estágio da formação acadêmica, com vistas ao desenvolvimento de competências específicas para o atendimento do paciente que seja reconhecido como PcD?

Em resposta ao problema, de modo efetivo, a pesquisa procurou analisar como um produto de ensino, elaborado sob a forma de curso de capacitação, ministrado a partir do conjunto de 3 oficinas, teria condições de desenvolver competências de nível atitudinal, promovendo mudança de comportamento face ao trato de Pessoas com Deficiência (PcDs). Se por um lado, nosso objetivo inicial partiu do levantamento das questões relativas à política de saúde sob o tema da inclusão de pacientes com deficiência, com base no escopo teórico do humanismo aplicado à saúde, por outro, essa reflexão permitiu delinear o objetivo que se tornou a base de nosso estudo, que foi avaliar como o ensino, conduzido sob a forma do Método do Arco, de Charles

Maguerez, e o escopo epistemológico da teoria da aprendizagem de Ausubel, poderiam otimizar o desenvolvimento de competências relativas ao trato de Pessoas com Deficiência por meio da elaboração de oficinas de capacitação voltadas a discentes de cursos de graduação provenientes da área de saúde.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, com adoção de procedimentos de campo, tendo por base o levantamento de dados junto a amostra de 42 discentes provenientes dos cursos de graduação da Área de Saúde de uma Instituição de Ensino Superior. O levantamento foi estabelecido com vistas à avaliação do produto de ensino, a saber, oficinas construídas a partir de processo didático-pedagógico que recebeu por título: curso de capacitação de discentes em formação para o atendimento à Pessoas com Deficiência (PcD).

De modo específico, a aplicação do produto de ensino se deu no Campus de uma Instituição de Ensino Superior (IES) da região sul fluminense, Rio de Janeiro. A referida instituição foi escolhida em função de possuir vários cursos de formação na área de saúde, cujas características que nortearam a testagem do produto estão consignadas ao projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CoEPs) sob o número CAAE 94226918.5.0000.5237. A população considerada para efeito de aplicação do Produto de Ensino foi designada pelo conjunto de discentes dos cursos da área de saúde da IES escolhida. Do total aproximado de 1.200 discentes dos referidos cursos, tornaram-se participantes da pesquisa, 42 alunos, procedentes de vários cursos da área de saúde.

Reiteramos, porém, que o número de alunos selecionados não teve por objetivo expressar representação quantitativa da população pesquisada. Em se tratando de pesquisa de natureza qualitativa, como é, de fato, a investigação que foi delineada, os 42 discentes puderam experienciar o curso de capacitação que foi elaborado sob a forma de oficinas, e foram submetidos a processo de avaliação por meio de pré-teste, em que se verificou o conhecimento prévio que possuíam sobre conceitos fundamentais relacionados ao trato de Pessoas com Deficiência (PcD), ao que foram confrontados, ao término do processo formativo do curso, com a aplicação de pós-teste.

A instituição participante manifestou interesse após receber contato prévio, tendo em vista se tratar de aplicação de Produto de Ensino de seu interesse, consignando autorização mediante carta de anuência, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e aceite dos participantes por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A apreciação dos questionários se deu por meio da comparação dos dois

momentos de aplicação de sua aplicação, com pré-teste e pós-teste. A análise quantitativa foi realizada com a contagem em números absolutos das respostas “SIM” e “NÃO”. Em alguns questionários observou-se rasura ou ausência de resposta, para os quais foi adotada a categoria “EXCLUÍDOS”. Para o exame qualitativo, optou-se por categorizar as respostas, verificando-se a repetição de palavras e a análise elabora em conformidade ao escopo teórico humanista, que refletem a necessidade de acolhida das PcD em conformidade à legislação brasileira vigente.
As oficinas foram delineadas, integrando:

2.1 Observação da realidade

O que denominamos observação da realidade deve propiciar a emergência de memórias às quais os participantes da oficina utilizam para compreenderem as variadas situações enfrentadas por PcDs. A observação deixa de ser um ato simples em que está implicado o olhar, isto é, a atividade própria da visão. A observação tomada como recurso de memória tem por sentido poder ver para além do que se olha. O dicionário filosófico de Nicola Abbagnano denote esse sentido ao abordar a observação sob o viés dialético, em que, de imediato, haveria a apreensão da realidade tal como se apresenta para que, as memórias possam emergir, descortinando aquilo que estaria oculto, tornando-se esses elementos manifestação ou revelação.
Para que a observação da realidade seja uma ferramenta com vistas ao desenvolvimento de competências junto aos participantes das oficinas, os trabalhos são iniciados explorando dinâmicas de interação com os participantes. Nelas, eles são conduzidos a simular deficiências variadas, colocando-se, ao menos de modo imaginativo, sob a condição de Pessoa com Deficiência, de modo que expressem mais empatia com o tema em questão. Assim, exploram-se imagens/vídeos que simulam modos de relação da atuação de profissionais de saúde atendendo pessoas com deficiência.

2.2 Pontos-chave: Problematização

Se a observação possibilitou a emersão de imagens/memórias, a próxima etapa da dinamização, possibilita levantar os denominados pontos-chave. Esses são os conceitos emergentes que traduzem, de modo mais adequado, o que foi observado e, por consequência, deverá ser problematizado. Assim, o dinamizador da capacitação pede aos discentes que identifiquem aqueles aspectos que foram observados, destacando os diversos conceitos que consideraram mais importantes, registrando-os

em uma ficha de coleta de dados. Essa fase é de suma importância, pois os referidos conceitos possibilitam levantar questionamentos a partir da realidade observada.

O levantamento de pontos-chave possibilita aprendizagem quando utilizado para a elaboração de problemas. Esses, por sua vez, devem ser significativos, de modo que propiciem alguma aproximação dos participantes com a realidade problematizada. A base epistemológica relativa à teoria da aprendizagem significativa, de Davi Ausubel (1918-208), foi adotada como ferramenta para a compreensão do modo como a problematização pode indicar significados relacionados aos problemas vivenciados por PcD.

2.3 Interpretação da realidade

A teoria da aprendizagem significativa, de Ausubel, permite interpretar a realidade tendo por base subsunçores, isto é, conceitos preexistentes e presentes na estrutura cognitiva do aprendiz, tendo como base estruturas conceituais que expressam suas experiências. Em síntese, a busca de respostas incitadas pela problematização, conduz os sujeitos participantes da oficina a encontrar elementos em suas próprias consciências, possibilitando interpretar a realidade, ancorados por algo que já teriam, e que poderia se relacionar com o objeto em questão. Assim, quanto mais elementos estiverem disponíveis nesse arsenal intelectivo, melhor se torna o nível de interpretação da realidade que o participante pode desenvolver e, por consequência, validar.

Por se tratar de oficina com vistas à solução de problemas específicos face ao comportamento que o futuro profissional de saúde deve implementar como o mais adequado face às situações que ele, em tese, poderia vivenciar ao tratar de pacientes com deficiência, os exercícios de interpretação da realidade que simulam *in loco* situações conflitantes, permitem, a partir da problematização prévia, interpretar aquela realidade sob o viés do conhecimento que o discente possui.

2.4 Hipóteses de solução

Por fim, os participantes apresentam soluções que acreditam ser as mais adequadas, tendo em vista a situação-problema, interpretada a partir da apresentação de simulação de atendimento der profissionais de saúde sob a forma de imagem/vídeo. Alguns elementos são fundamentais para que a solução apresentada hipoteticamente seja aceita, validando-se a perspectiva do que a razão considera como coerente e adequado. Esses elementos estão ancorados em áreas de conhecimento com as quais os participantes das oficinas pouco se aproximam: direito, ética, psicologia, antropologia,

sociologia, são exemplos de áreas que subsidiam os argumentos com vistas à fundamentação das hipóteses de solução das situações-problema apresentadas. Hipotetizar pode ser considerado um verbo, isto é, ato que implica em ação proveniente da consciência que procura levantar a possibilidade de solução de determinado problema, mediante a validação da relação causa-efeito de relativo fenômeno. Por isso, a formulação de hipóteses coloca o indivíduo na perspectiva de produzir conteúdo com validade suficiente para que a resposta se torne crível do ponto de vista da lógica, já que se expressaria sob a forma de argumentos bem fundamentados.

2.5 Aplicação à realidade (prática)

A viabilidade de aplicação das propostas de solução dos problemas enunciados pela percepção das imagens/vídeos, cujo levantamento de hipóteses deve ser submetido à criteriosa análise, possibilita aplicação à realidade investigada. Nesse ponto, a oficina de capacitação possibilita ressignificar o modo como são abordados e tratados os pacientes com deficiência. O dinamizador das oficinas pode ser considerado educador na excelência do termo; afinal, do processo iniciado com a apresentação de imagens/vídeos à construção coletiva da validação de hipótese que seriam adotadas como solução para os problemas que pacientes com deficiência enfrentariam junto ao atendimento de profissionais de saúde, expressa o quanto as competências de natureza atitudinal possibilitam o resgate da dignidade dessa parcela da sociedade que enfrenta situações de extrema vulnerabilidade.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Apresentamos a seguir os resultados provenientes dos levamentos em que foram aplicados pré-teste/pós-teste, elencando em sequência as questões que possibilitaram avaliar o desenvolvimento de competências junto aos 42 discentes participantes.

3.1 O Tema Inclusão seria exclusivo para pessoas com deficiência?

A primeira questão abordada foi, se para os alunos, o tema da inclusão seria exclusivo para os deficientes, em outras palavras, se o tema da inclusão seria algo para o qual as pessoas com deficiência e, somente elas, teriam interesse em abordar. De acordo com o pré-teste, 64% dos participantes disseram sim, ser exclusivo para as pessoas com deficiência. Após a aplicação das atividades das oficinas, os participantes puderam perceber que este tema não seria exclusivo para deficientes e que todos precisam ter uma consciência dessa questão. O resultado do pós-teste, demonstrou que 100% dos

participantes afirmaram que o tema inclusão não é algo de interesse exclusivo para deficientes.

3.2 Associação da pessoa com deficiência à imagem de vencedor

A segunda questão aborda a compreensão dos alunos sobre a associação da pessoa com deficiência à imagem de vencedor e 73% dos participantes afirmaram que sim. Todos os participantes responderam ao pós-teste, excluída uma resposta por rasura. As dinâmicas propostas no curso permitiram, de modo provocativo, refletir a associação dos deficientes à imagem de pessoa vencedora. Verificou-se que tal associação já seria reflexo de emissão de juízo de valor acerca da pessoa com deficiência, pois, se partiria da realidade de segregação social e não da naturalidade que seria perceber a pessoa com deficiência como “vencedora” do mesmo modo que qualquer outra pessoa haveria de ser.

3.3 Privilégios para as pessoas com deficiência

A terceira questão procurou verificar se as pessoas com deficiência deveriam ter privilégios, e 85% afirmaram que os deficientes não deveriam possuir privilégios. As reflexões construídas no curso ressignificaram a ideia de privilégio. Compreendendo o conceito de privilégio como algum tipo de benefício e que, portanto, deveria ser permitido à Pessoa com Deficiência como modo de minimizar as situações vitimizantes que elas vivenciariam. Ao contrário, a análise desenvolvida no curso permitiu refletir que não haveria necessidade de privilégios para os deficientes, pois dadas as garantias de equidade em relação à acessibilidade das pessoas com deficiência, o conceito de privilégio não se aplicaria. Ao contrário, justiça e equidade, seriam os valores éticos que permitem transcender o sentido negativo aplicado ao conceito de privilégio.

3.4 Necessidade de prudência para não causar constrangimentos às pessoas com deficiência

A quarta questão abordou como os alunos percebem a necessidade de utilização de certa prudência para não causar constrangimento para as pessoas com deficiência. Antes dos encontros, 90% afirmaram que sim, era necessário prudência para não causar constrangimento. A ideia desenvolvida no curso refletiu que o conceito de prudência é pouco compreendido pelas pessoas. Na realidade a prudência é uma virtude, de natureza ética. Já a ideia, geralmente confundida com a virtude da prudência, seria a que expressaria comportamento manifesto por alguém que se sente

receoso de cometer alguma indelicadeza com a pessoa com deficiência. Após os encontros, 64% afirmaram que não seria necessário prudência para não causar constrangimento aos deficientes, mas sim respeito e equidade. O curso analisou sobre a necessária naturalidade nas relações sem ênfase exarcebada.

3.5Tratamento igualitário para todas as pessoas

A quinta questão abordou opinião dos participantes a respeito da igualdade de tratamento relacionada às pessoas com deficiência. No pré-teste 78% dos participantes afirmaram que sim, deveríamos utilizar tratamento igualitário aos PcDs. Após o curso de capacitação essa interpretação foi profundamente modificada, pois 88% afirmaram que não se deveria aplicar tratamento igual às pessoas que, naturalmente, seriam desiguais. Destacam-se dentre as expressões mais utilizadas nas respostas, 21% utilizaram a expressão “somos todos iguais”, 11% “tratar com equidade” e outros 11% usaram “respeitar as singularidades”. É relevante dizer que essas colocações não foram repetição por contato relativo aos conteúdos abordados no curso, mas sim entendimento manifesto pelos respondentes em sua própria análise, tornando os resultados do pré-teste e pós-teste semelhantes.

3.6 Ajudar a pessoa com deficiência e a gratificação por tal ato

A sexta questão abordou a ajuda ao deficiente e o sentimento de gratificação por tal ato. É importante destacar que o objetivo da pergunta foi pensar sobre o sentido subjetivo que haveria em alguém “ajudar um deficiente”. Refletir sobre os sentidos positivo e o negativo, ao responderem o pré-teste e pós-teste, demonstra que os participantes do curso aprenderam a ressignificar a qualidade desse denominado auxílio. No pré-teste 95% achavam que é gratificante ajudar um deficiente. Contudo, no pós-teste este percentual diminuiu para somente 42%, não porque as Pessoas com Deficiência não mereçam ser auxiliadas, mas a qualidade do sentimento de gratificação não deveria ser associada a uma espécie de piedade aplicada à condição desfavorável do outro.

3.7 As pessoas com deficiência são especiais

A sétima questão tratou abordou a questão de que as pessoas com deficiência seriam especiais, no pré-teste 71% afirmaram que sim, porém no pós-teste esse percentual diminuiu para 11%. Mostrar que auxiliar uma pessoa é gratificante, independente de quem ela seja, deficiente ou não seria o princípio ético universal. O objetivo seria o de modificar o pensamento sobre o sentido da relação humana tendo por base o respeito

e a ética, e com isso promover profundas mudanças no contexto das relações humanas.

4 CONCLUSÕES

A qualidade da prestação de serviços relativas ao atendimento ao PcD e sua ressignificação social é matéria sobre a qual se debruçam o direito, a sociologia, psicologia, economia, a enfermagem, medicina e, em nosso estudo, a área de ensino. Percebeu-se que o tema é de natureza transversal e interdisciplinar, já que o cuidado relativo ao acolhimento à Pessoa com Deficiência é matéria que preocupa a todos. Afinal, o cuidar deve ser valorizado, considerando o indivíduo como pessoa, isto é, como fim em si mesma e não como meio reificado e desapropriado de sua humanidade.

O presente estudo possibilitou evidenciar que mudanças de paradigmas são expressas por mudanças comportamentais e que um produto de ensino com vistas a ensinar como acolher, pode significar divisor de águas na formação dos profissionais de saúde. Assim, pesquisas dessa natureza possibilitam incentivar acadêmicos de cursos de graduação da área de saúde a se engajarem no processo de ressignificação de seus conceitos e modos de abordagem das pessoas com deficiência.

Afinal, como percebemos com a aplicação de oficinas de acolhimento que mudanças relativas ao comportamento dos participantes face aos conceitos abordados em pré-teste/pós-teste, demonstraram que a quebra de paradigmas advindos do processo de inculturação social se tornou possível, como por exemplo, quando em pós-teste apontaram que o tema inclusão não seria pertinente exclusivamente às Pessoas com Deficiência (PcDs), pois diz respeito à convivência de todos. Cremos, com isso, que o objetivo de nosso trabalho foi alcançado, permitindo-nos ratificar a proposta de produto educacional como válida e pertinente ao desenvolvimento de competências atitudinais face ao acolhimento de pessoas com deficiência por parte dos profissionais de saúde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbagnano N. *Dicionário de Filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Aguiar RAT. *A construção internacional do conceito de atenção primária à saúde (APS) e sua influência na emergência e consolidação do sistema único de saúde no Brasil*; 2003. Mestrado [Dissertação] – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Medicina. https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ECJS-76RHW7

Ausubel DP. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.

Brasil. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem*. Resolução n. 3 de 7 de novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. Diário Oficial da União. Brasília, nov. 2001; Seção 1. p.37.

Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº4 de 7 de novembro de 2001. *Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Medicina*. Diário Oficial da União. Brasília, 9 nov. 2001; Seção 1, p.38.

Chazan ACS. *As dores e delícias da formação médica. Um estudo de caso sobre a qualidade de vida dos estudantes de Medicina da Faculdade de Ciências Médicas da UERJ*; 2015. Doutorado [Tese] - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/12821

Farias N, Buchalla CMA. *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da Organização Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas*. Rev bras epide 2005; 8 (2)187-193. https://www.scielo.br/j/rbepid/a/grJnXGSLJSrbRhm7ykGcCYQ/abstract/?lang=pt

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência.* Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

Machado CDB, WuoO A, Heinzle M. *Educação Médica no Brasil: uma Análise Histórica sobre a Formação Acadêmica e Pedagógica*. Rev bras educ méd [on line]. 2018; 42 (4) [capturado 25 jun 2019]; 66-73.http://www.scielo.br/pdf/rbem/v42n4/1981-5271-rbem-42-4-0066.pdf.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *A ONU e as pessoas com deficiência*. 2011. https://nacoesunidas.org/acao/pessoas-com- deficiência.

SUPORTE SOCIAL E SATISFAÇÃO PARENTAL DE FAMÍLIAS DE CRIANÇAS COM AUTISMO: ANÁLISES E CORRELAÇÕES

Luiza Laroza Selarim[a], Fabiana Cia[a]
[a]Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil

RESUMO

Sabe-se que os contextos familiares são fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem do ser humano. Quando se tratam de famílias de crianças com autismo, muitas necessitam de uma rede de apoio social. Nesse sentido, os objetivos da pesquisa foram: (a) identificar e analisar a satisfação parental e o suporte social de famílias de crianças com autismo e (b) relacioná-los com os dados sociodemográficos dessas famílias. Tratou-se de uma pesquisa descritiva e correlacional. Participaram da pesquisa 15 mães de crianças com autismo, entre três e oito anos de idade, matriculadas em escolas públicas. Para a coleta de dados, os instrumentos utilizados foram: Critério Brasil, Questionário de suporte social e Escala de satisfação parental. A coleta ocorreu por entrevista individual presencial ou remota. Os dados obtidos foram quantitativos e correlacionados com o teste de Spearman. Os resultados demonstraram que, apesar de todo o estresse causado pela deficiência, as mães se sentiam satisfeitas com a maternidade e com o suporte social recebido. Todavia, uma das pessoas suportivas mais indicadas foi o filho, deixando-as desamparadas em situações problemáticas. Com as variáveis, as correlações positivas foram: a idade das mães com itens relacionados ao tempo com o filho; a idade dos filhos com a importância da parentalidade e com itens referentes ao suporte emocional; a escolarização das mães com a quantidade de pessoas e com a satisfação com suporte emocional recebido. Tem-se como conclusão que com o passar dos anos, as mães tornam-se mais propensas a ter um bom suporte social, aumentando a Satisfação Parental.

Palavras-chave: Autismo; Família; Suporte Social; Satisfação Parental.

ABSTRACT

It is known that family contexts are fundamental for human development and learning. When dealing with families of children with autism, many need a social support network. In this sense, the research objectives were: (a) identify and analyze parental satisfaction and social support for families of children with autism and (b) relate them to the sociodemographic data of these families.It was a descriptive and correlational research. Participated in the research fifteen mothers of children with autism, between three and eight years of age, matriculated in public schools. For data collection, the instruments used were: Brazil Criterion, Social support questionnaire and Parental satisfaction scale. Data collection occurred by individual interviews, face-to-face or remote. The data collected were quantitative and correlated with the Spearman test. The results showed that, despite all the stress caused by the disability, mothers felt satisfied with motherhood and with the social support received. However, one of the most suitable supportive people was the son with autism, leaving mothers helpless in more problematic situations. With the variables, the positive correlations were: mothers' age with items related to time with the child; the children's age with the importance of parenting and with items related to emotional support; the education of mothers with the number of people and the satisfaction with emotional support received. It is concluded that over the years, mothers become more likely to have good social support, increasing Parental Satisfaction.

Keywords: Autism; Family; Social Support; Parental Satisfaction.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner

Atualmente, múltiplos estudos relacionados com criança, família e desenvolvimento vêm se embasando na perspectiva de Bronfenbrenner, nas quais teve duas fases, sendo

estas: (a) Ecológica, com enfoque no contexto e (b) Bioecológica, que trabalha com o modelo PPCT: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo, o qual analisa as interações como fator fundamental para o desenvolvimento. Segundo essa perspectiva, os estudos com famílias e as interações com as crianças devem ser realizados em ambientes naturais, porque dão resultados e consequências reais, diferentemente quando feitos em ambientes artificiais/estruturados (BRONFENBRENNER, 2011).

Desse modo, a Perspectiva Bioecológica do Desenvolvimento Humano dá importância e um papel central para os processos, já que as interações não são somente função do ambiente, mas sim dos processos que relacionam o meio com a pessoa em desenvolvimento em questão. Portanto, a nova perspectiva conta com quatro elementos que se relacionam entre si, sendo estes: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo - Modelo PPCT (NARVAZ; KOLLER, 2004).

O primeiro aspecto da teoria é o Processo, o qual, segundo Bronfenbrenner, opera entre o organismo e o ambiente em suas interações ao longo do tempo, chamados processos proximais. O segundo tópico, a Pessoa, envolve as características biopsicológicas e as que foram adquiridas em interação com o ambiente, além disso, considera as modificações nas características ao longo da vida de cada indivíduo (NARVAZ; KOLLER, 2004). O contexto, terceiro tópico, é dividido em quatro: O nível mais baixo, que é o microssistema, é definido pelas relações face a face que o indivíduo em desenvolvimento experimenta, portanto, é nesse sistema que ocorrem os processos proximais, já o próximo nível, o mesossistema, é definido pelos microssistemas frequentados pela pessoa em desenvolvimento, portanto, são interdependentes, mas tem influência um sobre o outro. O exossistema, terceiro nível, é composto por situações e ambientes que, de maneira indireta, influenciam no desenvolvimento do sujeito, porém, este não tem uma participação ativa no meio e, por fim, o macrossistema, que é composto pelos valores, ideologias, crenças e formas de governo, que envolvem as diferentes culturas presentes nos ambientes e a forma que influenciam no desenvolvimento das pessoas. O quarto e último tópico do modelo PPCT, o tempo, analisa as continuidades e as mudanças na vida das pessoas e como isso afeta o desenvolvimento humano (NARVAZ; KOLLER, 2004).

Diante do exposto, esta pesquisa pretende observar a dinâmica familiar e analisar como é o suporte e o apoio social oferecido aos pais e responsáveis por crianças com Transtorno do Espectro Autista, além da satisfação parental dos participantes. Esses fatores, em sua análise, vão considerar a relação dinâmica entre a família e as crianças em desenvolvimento em questão, assim como os fatores sociais, políticos e econômicos do contexto da criança.

1.2 Famílias de crianças com autismo

A família é uma instituição que conta com pessoas de diferentes gerações em contínua interação através de trocas e apoio entre seus membros, e, mesmo em diferentes configurações, ela é o ponto de referência para o indivíduo em desenvolvimento (HINTZ, 2007), já que é na família que ela vai ter influência para adquirir habilidades, comportamentos e valores contextualizados culturalmente (PEREIRA NETO; RAMOS; SILVEIRA, 2016).

A chegada de uma criança com deficiência pode fazer com que a família passe por uma reorganização: com a quebra de expectativas para a vida da criança, a família necessita de apoio emocional e auxílio para os cuidados que a deficiência coloca, podendo tomar mais tempo dos pais e sobrecarregando-os, tanto fisicamente como emocionalmente (BARBOSA; BALIEIRO; PETTENGILL, 2012). Além disso, o modo como a criança lida com sua deficiência depende do suporte familiar que recebe (GOMES; BOSA, 2004).

Mesmo com algumas pesquisas sobre o tema, as famílias brasileiras com filhos com deficiência ainda são pouco estudadas, já que é necessário levar em conta as inter-relações entre os subsistemas familiares e analisar como cada membro da família lida com a deficiência (DESSEN; CERQUEIRA-SILVA, 2008). Portanto, não existem resultados conclusivos sobre os sentimentos dos familiares quanto à deficiência de um membro da família (GRISANTE; AIELLO, 2012; SOUZA, 2016).

As definições mais atuais sobre o autismo estão presentes no DSM-V, em que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado pela soma de déficits na comunicação e interação social e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, déficits que devem estar presentes em diferentes contextos. Além disso, esses sintomas devem estar presentes desde a infância, e devem causar uma limitação ou prejuízo no funcionamento diário do indivíduo, seja no âmbito social, educacional ou profissional (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

De acordo com esse documento, o reconhecimento dos sintomas do TEA acontece entre os 12 a 24 meses da vida da criança, sendo visíveis abaixo de 12 meses quando os atrasos no desenvolvimento forem graves e após os 24 meses se forem sintomas mais sutis. Além disso, os comportamentos podem ou não estar presentes e suas manifestações acontecerem com diferentes intensidades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

É necessário que as intervenções sejam inseridas logo quando os sinais aparecem, já que, quanto mais cedo começar, melhores são os resultados, devido à maior

plasticidade das estruturas anátomo-fisiológicas do cérebro nos primeiros anos de vida (BRASIL, 2014). Mas, para que tais programas de intervenção sejam efetivos, torna-se necessário conhecer as particularidades das famílias de crianças com autismo, já que elas são as principais parceiras e promotoras do desenvolvimento infantil.

Considerando que as famílias de crianças com autismo podem ter características específicas e que tal investigação pode embasar programas educativos com as mesmas, este estudo teve por objetivos: (a) identificar e analisar a satisfação parental e o suporte social de famílias de crianças com autismo e (b) relacionar a satisfação parental e o suporte social com os dados sociodemográficos dessas famílias.

2 METODOLOGIA

2.1 Participantes

Fizeram parte da presente pesquisa 15 mães de crianças com autismo. Tais participantes tinham um (a) filho (a) com autismo, na faixa etária de três a oito anos matriculados na rede pública de ensino. A idade média das mães foi de 37,46 anos, variando de 30 a 48 anos. Quanto aos filhos, a média de idade foi de 6,06 anos, variando entre três e oito anos de idade. Quanto às características dos filhos das participantes, 40% estavam na pré-escola e 60% no Ensino Fundamental I. Ainda, 40% das crianças frequentavam outras instituições além da escola regular, como APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e ACORDE (Associação de Capacitação, Orientação e Desenvolvimento do Excepcional), ambas de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo. Ainda, 93,3% das crianças do estudo eram do sexo masculino, enquanto que 6,7% do sexo feminino. Além disso, 33,3% das mães possuíam empregos com registro, 40% eram donas de casa e 26,6% faziam serviços gerais, como faxineiras e auxiliares de cozinha.

2.2 Aspectos Éticos

Essa pesquisa faz parte de um projeto de pesquisa de doutorado intitulado: "Especificidades das famílias de crianças com deficiência: Mapeamento das características, serviços oferecidos e relação família e escola", que foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CAEE = 88918518.0.0000.5504). Ressalta-se que todas as participantes receberam juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) para sua participação, informações acerca dos objetivos da pesquisa. Foram

assegurados o sigilo da identidade das participantes e estas tiveram total autonomia em relação à participação no estudo.

2.3 Medidas avaliativas para os pais, mães ou responsáveis

Questionário Critério Brasil (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa ABEP, 2008): Trata-se de um questionário que avalia a posse de bens de consumo duráveis e o grau de instrução do chefe de família. Os dados fornecem a classificação do poder aquisitivo, que são divididas em cinco classes (A, B, C, D e E), sendo que as classes A e B são subdivididas em A1, A2, B1 e B2.

Questionário de suporte social – QSS (traduzido e validado por MATSUKURA; MARTURANO; OISHI, 2002): Tal instrumento foi construído para avaliar o contexto social no qual a família está inserida. É composto por 27 questões relativas ao suporte emocional ou ao suporte instrumental. Cada questão solicita duas partes de respostas e fornece dois escores. Na primeira parte, relaciona o número de pessoas que o respondente percebe como fontes de suporte social, podendo listar até nove possibilidades (ou a opção “nenhum”) e seu escore é denominado SSQ-N. Na segunda parte, o indivíduo informa sobre sua satisfação com esse suporte, em escala de seis pontos, fornecendo o escore SSQ-S. O instrumento pode fornecer dados relativos aos membros que compõem a rede social do indivíduo quando se solicita ao respondente que caracteriza sua relação com a pessoa que fornece o apoio. Ressalta-se que as autoras dos instrumentos autorizaram o uso do mesmo para a presente pesquisa.

Escala de satisfação Parental (HALVERSON; DUKE, 1991) adaptada por Martins (2008): Esta escala é composta por 29 afirmações, divididas em três dimensões, sendo: prazeres da parentalidade, fardos da parentalidade e importância da parentalidade. As respostas a estas afirmações são a partir de uma escala likert (1 = discordo sempre, 2 = discordo frequentemente, 3 = discordo ocasionalmente, 4 = não concordo, nem discordo, 5 = concordo ocasionalmente, 6 = concordo frequentemente e 7 = concordo sempre). Além disso, há uma afirmação final sobre o grau de satisfação parental, totalizando 30 questões totais. A resposta a afirmação 30 varia também em uma escala de sete pontos (extremamente insatisfeito, bastante insatisfeito, pouco satisfeito, satisfeito, muito satisfeito, extremamente satisfeito e não poderia ser melhor). A Escala de Satisfação Parental foi autorizada pelos autores para ser utilizada na presente pesquisa.

2.4 Procedimento de coleta de dados

A coleta de dados de oito participantes se deu na residência das mesmas, com duração de cerca de uma hora, e para as outras sete famílias, a coleta se deu de modo online. Os instrumentos foram aplicados nessa ordem: (a) leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; (b) Critério Brasil; © Questionário de suporte social (QSS) e (d) Escala de satisfação Parental.

2.5 Procedimento de análise de dados.

Por meio dos instrumentos Questionário de Suporte Social e Escala de Satisfação Parental foram obtidos dados quantitativos, os quais foram analisados usando métodos descritivos (medidas de tendência central e dispersão). Para relacionar as variáveis familiares entre si e os dados sociodemográficos das famílias, foi utilizado o teste de correlação de Spearman (COZBY, 2006; SAMPIERI et al., 2006).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Satisfação Parental

A Escala de Satisfação Parental teve os seguintes itens com maiores médias de satisfação parental indicadas pelas mães da presente pesquisa: Gosto muito de falar sobre o (s) meu (s) filho (s); Tento estar com o (s) meu (s) filho (s) o mais que posso, porque é sempre um prazer para mim e Adoro passar o tempo a ver o (s) meu (s) filho (s). Os três itens com menores médias foram: É difícil ficar preso em casa com os filhos; Sinto-me infeliz no papel de mãe/pai a maior parte do tempo e estar com o (s) meu (s) filho (s) é mais aborrecido do que eu esperaria.

Com isso, é possível perceber que, apesar de provavelmente sofrerem estresse e ansiedade por conta do Transtorno do Espectro do Autismo por conta da falta de auxílios e apoios, as mães se sentiam satisfeitas no papel de mães, já que os itens com maiores médias foram os relacionados aos bons momentos que passavam com os filhos e com o prazer na maternidade.

Portanto, a escala de satisfação parental mostra que, apesar dos problemas encontrados com a deficiência do filho, as mães se sentiam satisfeitas em serem mães, como pode ser observado pelas médias de respostas encontradas, fator este que pode ser explicado por conta de que os membros da própria família são os maiores responsáveis pelo suporte emocional (MATSUKURA; MARTURANO; OISHI; BORASCHE; 2007) portanto, na maioria dos casos, os filhos se tornam o apoio

emocional de suas mães. Essa satisfação parental está diretamente relacionada com os conceitos de Processo e Pessoa do Modelo PPCT de Bronfenbrenner.

Ainda, para o fator a) prazeres da parentalidade, a média das respostas foi de 6,36. Para o fator b) fardos da parentalidade, a média foi de 4,82. Já para o fator c) importância da parentalidade, a média das respostas das mães foi de 5,72. Com isso, é possível perceber que os itens relacionados aos fardos da parentalidade apresentaram menores médias.

Para finalizar, é importante destacar que para que haja satisfação parental, as mães, como já mencionado nesta pesquisa, necessitam de suportes e serviços para melhor atendimento de seu filho. É importante, também, que as mães sejam parte ativa no desenvolvimento e aprendizagem de seus filhos, para que não haja culpa a respeito da condição do filho e, tendo o conhecimento a respeito da criança, o processo de identificação da criança como parte da mãe torna-se possível (MARTINEZ, 2015), o que melhora, ainda mais, a satisfação parental.

A Tabela 1 mostra a satisfação das mães com a maternidade, de um modo geral.

Tabela 1. Grau de satisfação parental das mães

Item	**Média**	**Desvio Padrão**
Marque o número que melhor descreve o seu grau de satisfação em ser mãe/pai.	6,20	1,01

Nota = O valor do item variou de: 1 (Extremamente Insatisfeito); 2 (Bastante Insatisfeito); 3 (Pouco Insatisfeito); 4 (Satisfeito); 5 (Muito Satisfeito); 6 (Extremamente Satisfeito); 7 (Não poderia ser melhor). Tabela elaborada pela autora.

Ao serem questionadas, de um modo geral, o grau de satisfação em ser mãe, a média de respostas foi de 6,20. A satisfação com o papel materno torna-se fundamental para o estabelecimento de relações com os filhos satisfatórias, o que favorece os processos proximais e, consequentemente, o desenvolvimento infantil (BRONFENBRENNER, 1996). Além disso, a maternidade satisfatória também gera menor possibilidade de as mães terem problemas de estresse, sobrecarga, entre outros problemas de saúde mental.

3.2 Suporte Social

Com o questionário de suporte social, foi possível perceber que as mães indicaram maior média da quantidade de pessoas suportivas nos seguintes quesitos: Quem você sente que gosta de você verdadeira e profundamente? Quem vai confortar e abraçar você quando você precisar disso? Você acha que é importante na vida de quais pessoas? Os mesmos itens apresentaram maiores médias de satisfação com o suporte.

Em relação às questões com menores médias de quantidade de pessoas suportivas, temos os seguintes itens: Com quem você pode realmente contar para consolá-la quando está muito contrariada? Com quem você pode realmente contar para ajudá-la a se sentir melhor quando você está muito irritada e pronta para ficar brava com qualquer coisa? Com quem você pode realmente contar para ajudá-la se uma pessoa que você pensou que era um bom (boa) amigo (a) insultou você e disse que não queria ver você novamente?

Já os itens com menores médias de satisfação foram: Com quem você poderia realmente contar para ajudar caso você fosse despedida do emprego ou expulsa da escola? Com quem você pode realmente contar para ajudá-la se uma pessoa que você pensou que era um bom (boa) amigo (a) insultou você e disse que não queria ver você novamente? Com quem você pode realmente contar para ajudá-la a se sentir melhor quando você está muito irritada e pronta para ficar brava com qualquer coisa?

A Tabela 2 mostra a média de pessoas suportivas indicadas pelas mães e a satisfação com o suporte recebido, de um modo geral, com base nas 27 situações expostas no questionário.

Tabela 2. Média de pessoas suportivas e satisfação com o suporte recebido no Questionário de Suporte Social

Item	**Média da quantidade de pessoas**	**Desvio Padrão**	**Média de satisfação com o suporte**	**Desvio Padrão**
Média geral do questionário	1,49	0,90	4,53	1,46

Nota = Os valores de satisfação quanto ao suporte recebido variaram de 1 (muito insatisfeito); 2 (razoavelmente insatisfeito), 3 (um pouco insatisfeito), 4 (um pouco satisfeito), 5 (razoavelmente satisfeito) e 6 (muito satisfeito). Tabela elaborada pela autora.

Os dados da Tabela 2 mostram que as famílias estavam de razoavelmente satisfeitas e muito satisfeitas com o suporte social recebido. Tal dado é importante, pois para que as famílias lidem com os enfrentamentos sociais, psicológicos e de reestruturação na organização presentes durante a vida, o suporte social se torna fundamental (BARBOSA; PETTENGILL; FARIA; LEMES, 2009), e quanto maior os apoios emocionais, sejam eles advindos de familiares, amigos, vizinhos, colegas de trabalho, profissionais no geral e da comunidade, menores serão as necessidades familiares (SPINAZOLA, 2014).

3.3 Correlação entre as variáveis

Por meio do teste de Spearman, foi realizada a correlação entre as variáveis contínuas do presente estudo (dados sociodemográficos, dados da Escala de Satisfação Parental e dados da Escala de Suporte Social – que apresenta dois dados, os referentes à média do número de pessoas suportivas e os referentes à Satisfação com o Suporte Social recebido).

A Tabela 3 mostra a correlação entre as variáveis do estudo com os itens da Escala de Satisfação Parental.

Tabela 3. Correlação das variáveis com os itens da Escala de Satisfação Parental

Item da Escala de Satisfação Parental	**Idade das mães**	**Idade dos filhos**
Adoro passar o tempo a ver o (s) meu (s) filho (s)	0,497*	
Ter filhos de quem cuidar é muito divertido	0,594**	
Ser capaz de providenciar um bom lar para o (s) meu (s) filho (s) tem sido a grande fonte de satisfação para mim	0,466*	
Ser mãe/pai sempre foi agradável para mim		0,596***
A maternidade/paternidade é o aspecto mais importante da vida		0,460*
Importância da parentalidade		0,515*

Nota = *p<0,1; **p<0,01; ***p<0,05

Ao correlacionar idade das mães com os dados da escala de Satisfação Parental verificou-se que os três primeiros itens da tabela acima apresentaram correlações estatisticamente significativa e positiva com a idade das mães, portanto, as médias das respostas foram maiores na medida que as mães são mais velhas. A idade das mães não apresentou correlações estatisticamente significativas com a Escala de Suporte Social. Com esse dado, pode-se supor que as mães, ao passar dos anos, vão se conhecendo mais, assim como tendo mais experiência nos cuidados em relação ao filho. Soma-se o fato que os valores pessoais podem ser modificados com o passar dos anos, sendo a família uma fonte de maior valor. Normalmente as mães valorizam seu papel de mãe na formação de sua identidade, sendo importante que a satisfação com o papel parental esteja alta conforme aumenta a sua idade.

A idade do filho das participantes do estudo apresentou correlações estatisticamente significativas e positivas com o quarto e quinto item da tabela acima e nas questões que envolvem a importância da parentalidade (r = 0,515, p<0,1). Sabendo que o desenvolvimento humano depende das relações entre os organismos e influenciam diretamente um no outro por meio dos processos proximais (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998), os resultados mostraram que nos itens indicados na tabela, quanto maior a idade dos filhos, maior a satisfação indicada pelas mães, já que as mães

encontram suporte emocional nos próprios filhos, além de que, possivelmente, com o passar dos anos, as mães conhecem mais sobre a deficiência do filho e aumenta o seu repertório de habilidades de cuidados e manejo de comportamento.

Ao correlacionar a escolarização das mães com a escala de Satisfação com o Suporte Social recebido, verificou-se que os seguintes itens apresentaram correlações estatisticamente significativas e positivas: Com quem você realmente pode contar para ouvi-lo (a) quando você precisa conversar? (r = 0,551, *p*<0,05); Quem você acha que poderia ajudar se você fosse casado (a) e tivesse acabado de se separar? (r = 0,730, *p*<0,01); Com quem você pode conversar francamente sem ter que se preocupar com o que diz? (r = 0,521, *p*<0,05); Com quem você pode realmente contar quando você precisa de ajuda? (r = 0,584, *p*<0,05); Com quem você pode contar para dar sugestões úteis que ajudam você a não cometer erros? (r = 0,593, *p*<0,05); Quem você acha que a ajudaria se um bom amigo seu tivesse sofrido um acidente de carro e estivesse hospitalizado em estado grave? (r = 0, 675, *p*<0,01); Com quem você realmente pode contar para ajudá-lo (a) a ficar mais relaxado (a) quando você está sob pressão ou tenso (a)? (r = 0,491, *p*<0,1); Quem você acha que poderia ajudar se morresse um parente seu, muito próximo? (r = 0,564, *p*<0,05); Com quem você pode realmente contar para ajudá-lo (a) a sentir-se melhor quando você está deprimido (a)? (r = 0,529, *p*<0,05); Com quem você pode realmente contar para consolá-lo (a) quando está muito contrariado (a)? (r = 0,500, *p*<0,1); Com quem você pode realmente contar para ajudá-lo (a) a se sentir melhor quando você está muito irritado (a) e pronto (a) para ficar bravo (a) com qualquer coisa? (r = 0,500, *p*<0,1) e valor total da escala (r = 0,472, *p*<0,1). Portanto, esses itens tiveram maiores médias indicadas pelas mães com um nível de escolaridade mais elevado.

Considerando a idade do filho das participantes e sua relação com a satisfação com o suporte social recebido tem-se que o item Com quem você pode realmente contar quando você precisa de ajuda? apresentou correlação estatisticamente negativa (r = -0,450, *p*<0,1).

A escolarização das mães também apresentou correlação estatisticamente significativa e positiva com os seguintes itens da Escala referente ao número de pessoas que oferecem Suporte Social: Com quem você realmente pode contar para ouvi-lo (a) quando você precisa conversar? (r = 0,522, *p*<0,05); Quem você acha que poderia ajudar se você fosse casado (a) e tivesse acabado de se separar? (r = 0,531, *p*<0,05); Quem ajuda você a sentir que você verdadeiramente tem algo positivo que pode ajudar os outros? (r = 0,466, *p*<0,1); Com quem você pode ser totalmente você mesmo (a)? (r = 0,486, *p*<0,1); Quem você acha que a ajudaria se um bom amigo seu tivesse sofrido

um acidente de carro e estivesse hospitalizado em estado grave? (r = 0,518, *p*<0,05); Com quem você pode realmente contar para ajudá-lo (a) a sentir-se melhor quando você está deprimido (a)? (r = 0,472, *p*<0,1).

Ao relacionar a idade do filho das participantes com a quantidade de pessoas suportivas tem-se as seguintes correlações estatisticamente significativas: Quem vai confortar e abraçar você quando você precisar disso? (r = 0,487, *p*<0,1) e Com quem você pode realmente contar para ajudá-lo (a) a se sentir melhor quando você está muito irritado (a) e pronto (a) para ficar bravo (a) com qualquer coisa? (r = 0,522, *p*<0,05).

Ao considerar esses dados, têm-se que as mães com maior escolaridade possivelmente possuem maior conhecimento de onde e como põem buscar por suportes sociais mais efetivos para auxiliar nas suas demandas. No entanto, pode-se supor que conforme a criança cresce, algumas demandas comportamentais podem aumentar, em decorrência do autismo e, por consequência, diminuir o suporte social que recebem. Também pode-se verificar que quanto maior o poder aquisitivo menor o suporte social recebido, possivelmente porque mães com maior renda podem ter outros suportes externos ao círculo de amigos e parentes.

Após correlacionar os dados sociodemográficos com os dados das Escalas de Satisfação Parental e de Suporte Social, foram realizadas as correlações entre os itens que compõem as duas escalas. Sempre foi correlacionado cada item de uma escala com os fatores da outra escala, como mostram os dados da Tabela 4.

Tabela 4. Correlação entre os fatores que compõem a Escala de Satisfação Parental com a satisfação com o suporte recebido e a quantidade de pessoas suportivas nos itens da Escala de Suporte Social

Fatores da Escala de Satisfação Parental	**Itens da escala de Suporte Social - Satisfação com o suporte recebido**	**Itens da escala de Suporte Social - Quantidade de pessoas suportivas**
Fator 1 - Prazeres da Parentalidade	Quem você sente que gosta de você verdadeira e profundamente? 0,621***	
Fator 2 - Fardos da Parentalidade		Quem ajuda você a sentir que você verdadeiramente tem algo positivo que pode ajudar os outros? -0,500* Com quem você pode realmente contar para distraí-lo (a) de suas preocupações quando você se sente estressado? -0,472*
Fator 3 - Importância da Parentalidade	Quem você sente que gosta de você verdadeira e profundamente? 0,598***	
Total da escala de Satisfação Parental	-0,545***	0,596***

Nota = *p<0,1; **p<0,01; ***p<0,05

Quando correlacionado os fatores que compõem a Escala de Satisfação Parental e o valor total da Escala de Satisfação Parental com os itens da Escala de Suporte Social, verificou-se as seguintes correlações estatisticamente significativas: Prazeres da Parentalidade (Quem você sente que gosta de você verdadeira e profundamente? - satisfação com o suporte social recebido r = 0,621, p<0,05); Fardos da Parentalidade (Quem ajuda você a sentir que você verdadeiramente tem algo positivo que pode ajudar os outros? r = -0,500, p<0,1; Com quem você pode realmente contar para distraí-lo (a) de suas preocupações quando você se sente estressado (a)? r = -0,472, p<0,1 - média do número de pessoas suportivas); Importância da Parentalidade (Quem você sente que gosta de você verdadeira e profundamente? - satisfação com o suporte social recebido r = -0,598, p<0,05) e total (r = -0,545, p<0,05 – média do número de pessoas suportivas).

De modo geral tem-se que quanto maior for a importância da parentalidade e prazeres da parentalidade, maior o suporte social recebido. Possivelmente, as mães que contam com um suporte social maior que auxilie nas suas demandas conseguem ter mais tempo para desenvolver atividades para si e também para organizar as atividades e demandas que possuem na rotina diária, aspectos estes que favorecem a satisfação com a parentalidade.

Ao relacionar os itens que compõem a Escala de Suporte Social, considerando a média do número de pessoas suportivas, tem-se uma correlação estatisticamente significativas e negativas, nos seguintes itens da Escala de Satisfação Parental: Sinto-me feliz como mãe/pai, de uma forma geral (r = -0,491, p<0,1) e É difícil ficar preso em casa com os filhos (r = -0,535, p<0,05). Portanto, nesses itens, quanto maior as médias indicadas, menor a quantidade de pessoas suportivas.

Ao relacionar os itens que compõem a Escala de Suporte Social, considerando a satisfação com o suporte social recebido, tem-se uma correlação estatisticamente significativas, nos seguintes itens: Os filhos são um fardo pesado para mim (r = 0,628, p<0,05) e Estar com o (s) meu (s) filho (s) é mais aborrecido do que eu esperaria (r = 0,523, p<0,05). Possivelmente, as mães que contam com maior número de pessoas suportivas conseguem organizar suas demandas de forma mais efetiva e, por consequência, passam a ter mais tempo para desenvolver atividades para si e para seus filhos, favorecendo o relacionamento familiar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa realizada, foi possível perceber que a família é essencial para o desenvolvimento humano, e, para que esse desenvolvimento se potencialize, a família precisa estar satisfeita com a maternidade/paternidade e ter uma rede de suporte para quando for necessário, com vista a reduzir o estresse.

Pela Escala de Satisfação Parental, foi possível identificar que apesar do estresse gerado pela deficiência dos filhos, as mães se sentem satisfeitas no papel de serem mães. Já o Questionário de Suporte Social mostrou que, em situações mais problemáticas, as mães se sentem menos satisfeitas e menos amparadas, já que, nas outras situações, a pessoa suportiva mais indicada foram os próprios filhos, mas, de um modo geral, elas se sentem satisfeitas com o suporte que recebem nas situações propostas pelo instrumento.

Na correlação entre as variáveis do estudo e os instrumentos utilizados, foi possível identificar que quanto maior a idade dos filhos, maior a satisfação parental das mães, isso pode ser explicado porque, com o passar do tempo, as mães conhecem mais sobre a deficiência dos filhos e lidam melhor com as situações. Além disso, a escolarização das mães também mostrou que, quanto maior, mais conhecimento acerca dos suportes necessários para os filhos, mas, ao passar dos anos, as demandas dos filhos podem aumentar e as mães podem receber menor suporte social, e, quando maior o poder executivo, menor o suporte social recebido, possivelmente porque essas mães pagam por serviços e não necessitam tanto de suporte. Por outro lado, quanto mais pessoas suportivas, melhor a satisfação das mães, já que a rede de suporte permite que tenham mais tempo para si e para seus filhos, o que favorece o relacionamento familiar.

Como conclusão que com o passar dos anos, as mães tornam-se mais propensas a ter um bom suporte social, aumentando a Satisfação Parental. Para a área da Educação Especial, este estudo teve relevância ao mostrar a importância do suporte social para as famílias de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo e como esse suporte afeta a dinâmica familiar e a satisfação parental. O presente estudo pode ser replicado com amostras ampliadas, diferentes faixas etárias e sem restrição de escolarização.

Agradecimento

Apoio Financeiro da FAPESP

Nº do processo: 2020/01031-0

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. (2014). DSM-V. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.* Porto Alegre: ARTMED, 5a. ed.

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano:* experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas.

Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos.* (A. Carvalho-Barreto Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2011.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Orgs.). *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development.* New York: John Wiley, 993-1028.

Barbosa, M. A. M.; Balieiro, M. M. F. G., & Pettengill, M. A. M. (2012). Cuidado centrado na família no contexto da criança com deficiência e sua família: uma análise reflexiva. *Texto contexto - enfermagem*, 21(1), 194-199. https://www.scielo.br/j/tce/a/6Hy9kL3tNsSCGFbgxwDzzXy/abstract/?lang=pt

Barbosa, M.A.M.; Pettengill, M.A.M.; Farias, T.L., & Lemes, L.C (2009). Cuidado da criança com deficiência: suporte social acessado pelas mães. *Revista Gaúcha*, 3(3), 406-412. https://www.researchgate.net/publication/277762260_Cuidado_da_crianca_com_deficiencia_suporte_social_acessado_pelas_maes

Cozby, P.C. (2006). Métodos de pesquisa em ciências do comportamento. (2a ed.). São Paulo: Editora Atlas.

Dessen, M. A., & Biasoli-Alves, Z. M. M. (2001) O estudo da família como base para a promoção da tolerância. In: Z. M. M. BIASOLI-ALVES; FISCHMANN, R. (Orgs.), *Crianças e adolescentes: Construindo uma cultura da tolerância,* 183-193, São Paulo: EDUSP.

Grisante, P. C., & Aiello, A. L. R. (2012). Interações familiares: observação de diferentes subsistemas em família como uma criança com síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(2), 195-212. https://www.scielo.br/j/rbee/a/6wKYtb4x6QhkqYGCXSgGgTh/?lang=pt

Gomes, Vanessa Fonseca. & Bosa, Cleonice. (2004) Estresse e relações familiares na perspectiva de irmãos de indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento. *Estudos de Psicologia (Natal)*, Natal, 9(3), 553-561. https://www.researchgate.net/publication/242478484_Estresse_e_relacoes_fam

iliares na perspectiva de irmaos de individuos com transtornos globais do _desenvolvimento

Hintz, H.C. (2007). Espaço relacional na família atual. In: CERVENY, C.M.O. (Org.). *Família em movimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Martinez, L. L. (2015). *O lugar do filho autista no desejo materno: impactos e possibilidades na intervenção clínica.* Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Universidade de Brasília, Brasília. https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20005/1/2015_LuizaLealMartinez.pdf

Matsukura, T.S.; Maturano, E.M., Oishi, J., & Borache, G. (2007). Estresse e suporte social em mães de crianças com necessidades especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3), 415-428. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382007000300008&lng=es&nrm=iso&tlng=pt

Narvaz, M. G., & Koller, S. H. (2004). O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In: S. Koller (org.). Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil, 51-65, São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pereira Neto, E.F.; Ramos, M.Z., & Silveira, E.M.C. (2016). Configurações familiares e implicações para o trabalho em saúde da criança em nível hospitalar. *Physis*, 26(3), 961-979. https://www.scielo.br/j/physis/a/wmsYTP8y9ncTKmMHVDqZNht/abstract/?lang=pt

Sampieri, R. H.; Collado, C. H., & Lucio, P. B. (2006). Metodologia de pesquisa. (3a ed.) São Paulo: McGraw-Hill.

Souza, A.C. (2016). *Famílias de crianças autistas:* compreendendo a participação e os desafios por meio do olhar paterno. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, São Carlos. https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7551?show=full

Spinazola, C. C. (2014). *Bem-estar e qualidade da estimulação: comparando famílias de crianças público-alvo da educação especial de zero a três anos e de quatro a seis anos.* Trabalho de conclusão de curso. Licenciatura em educação especial, Universidade Federal de São Carlos.

PADRÕES VISUAIS INCLUSIVOS: UMA EXPERIÊNCIA DE ARTE INCLUSIVA

Denilson Domingos[a], Maria Caeiro Guerreiro[a], António Guerreiro[a]

[a]Universidade do Algarve

RESUMO

As transformações geométricas isométricas constituem grande parte dos padrões visuais existentes na natureza, na arquitetura, no artesanato e no design. Os logotipos das diferentes marcas e produtos são, na sua grande maioria, rosáceas; as decorações arquitetónicas são frisos, motivos que se prolongam numa direção; e os pavimentos, nomeadamente as nossas calçadas e os azulejos das casas, são padrões que se prolongam em duas direções. O mundo em que vivemos é, na sua essência, visual. Nesta comunicação apresentamos o projeto de uma intervenção artística idealizada para confrontar cada um de nós com a (in)existência de luz na observação de padrões geométricos, resultantes de um estudo de forma e cor, a partir de um elemento retirado da arquitetura, concretamente de uma porta metálica da cidade velha, em Faro. O conceito idealizado para esta intervenção artística assumiu que o espaço transformar-se-á numa sala experiencial em que os visitantes são colocados numa caixa negra, a qual será desvendada através do tato e de um foco de luz.

Palavras-chave: Design, Padrões Geométricos, Tato, Inclusão.

ABSTRACT

Isometric geometric transformations make up a large part of the visual patterns that exist in nature, architecture, craftsmanship and design. The logos of different brands and products are mostly rosettes; architectural decorations are friezes, motifs that extend in one direction; and pavements, namely our pavements and the tiles of houses, are patterns that extend in two directions. The world we live in is, in its essence, visual. In this communication we present the project of an artistic intervention conceived to confront each of us with the (in)existence of light in the observation of geometric patterns, resulting from a study of shape and colour, based on an element taken from architecture, specifically from a metal door in the old town in Faro. The concept conceived for this artistic intervention assumed that the space will be transformed into an experiential room in which visitors are placed in a black box, which will be unveiled through touch and a spotlight.

Key words: Design, Geometric Patterns, Tact, Inclusion.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, várias áreas do conhecimento passaram a juntarem-se para desenvolverem novas investigações, novos produtos. Cada vez mais a área do Design está a associar-se a outras áreas como é o caso das áreas das Ciências Sociais, Saúde, Educação, entre outras.

As transformações geométricas isométricas constituem grande parte dos padrões visuais existentes na natureza, na arquitetura, no artesanato e no design. Os logotipos das diferentes marcas e produtos e os elementos decorativos singulares são, na sua grande maioria, rosáceas, imagens finitas; as decorações arquitetónicas e faixas ou

molduras decorativas são frisos, motivos que se prolongam numa direção; e os pavimentos, nomeadamente as nossas calçadas, os azulejos das casas, os papeis de parede, são padrões que se prolongam em duas direções. O mundo em que vivemos é, na sua essência, visual, assumindo constantemente regras matemáticas.

Desta relação entre a linguagem e a forma de olhar da matemática e a abordagem visual do design surgiu o projeto, por parte da segunda autora e do terceiro autor, de conjugar estas duas áreas de conhecimento, numa unidade curricular de opção, para alunos da licenciatura em Design de Comunicação da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve. Deste projeto resultou um conjunto de propostas de intervenção artística, envolvendo transformações geométricas.

Nesta comunicação apresentamos o projeto de uma intervenção artística idealizada pelo primeiro autor para confrontar cada um de nós com a (in)existência de luz na observação de frisos e padrões geométricos, resultantes de um estudo de forma e cor, a partir de um elemento retirado da arquitetura, concretamente de uma porta metálica da cidade velha, em Faro.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Transformações geométricas

A partir do conceito de simetria em figuras planas, “transformação que mantém a figura invariável na medida em que, depois de submetida a essa transformação, mantém, globalmente, o seu aspeto inicial, embora alguns dos seus pontos possam ser deslocados em consequência da mesma” (Devlin, 2002, p. 152), ou, de outro modo, “uma simetria de uma figura é um movimento rígido que deixa a figura exatamente na mesma” (Farmer, 1999, p. 43), abordou-se os conceitos de rosácea, de friso e de padrão.

As rosáceas, como figuras que admitem repetições dentro de uma região limitada do plano, em torno de um ponto, isto é, que admitem simetrias rotacionais, mesmo que não tenham simetrias axiais. São imagens finitas caracterizadas por terem apenas simetrias rotacionais, as rosáceas cíclicas, ou por terem, em igual número, simetrias axiais e rotacionais, rosáceas diedrais (Bellingeri, Dedò, di Sieno & Turrini, 2003). Os frisos, como “simetria de translação numa direção” (Farmer, 1999, p. 59), “potencialmente infinitos, pelo menos numa certa direção” (Weyl, 1952, 2017, p. 60). A caracterização do friso como motivo unidimensional é obviamente um conceito, pois “é claro que os verdadeiros ornamentos de frisos não são estritamente unidimensionais, mas a sua simetria, (…), utiliza apenas a sua dimensão longitudinal” (Weyl, 2017/1952, p. 56). Os

padrões (ou papel de parede), como “simetrias de translação em duas direções diferentes” (Farmer, 1999, p. 65), são motivos (célula de malha), repetidos em duas direções distintas, cujos vetores das translações estruturam uma rede retangular, quadrada ou rômbica (Veloso, 2012). A identificação de padrões conjuga a identificação da célula da malha, tendo presente o pavimento como um objeto rígido que se movimenta globalmente, em torno de movimentos rotacionais. As rosáceas, os frisos e os padrões constituíram os elementos base, no âmbito da matemática, para a construção de padrões visuais, com uma abordagem no design de comunicação.

2.2 Ponto, linha, forma e cor

No campo do Design de Comunicação, de acordo com Dondis (2007), os elementos básicos que fazem parte da comunicação visual são: o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura, a escala, a dimensão e o movimento.

A partir de um ponto consegue-se criar inúmeras e complexas composições, um módulo, um friso, um padrão. Segundo Lupton e Phillips (2008), em termos geométricos, o ponto constrói-se a partir de um par de coordenadas x e y, contudo, graficamente um ponto toma forma, como um sinal.

Se prolongarmos um ponto, criamos uma linha. A linha pode possuir, ou não, um forte valor ou peso visual e possui uma direção. Segundo Dondis (1973), “a linha pode assumir formas muito diversas para expressar uma grande variedade de estados de espírito. Pode ser muito imprecisa e indisciplinada, para tirar proveito de sua espontaneidade da expressão. Pode ser muito delicada e ondulada, ou nítida e grosseira” (p. 57).

No campo visual, a linha caracteriza-se por nunca ser estática, mas apesar de possuir liberdade e flexibilidade, tem um propósito e uma direção (precisa e rigorosa).

Com a linha, conseguimos construir formas, tais como as três formas básicas: o quadrado, o círculo e o triângulo equilátero. Cada uma destas três formas tem características específicas, às quais podem ser atribuídos vários significados, e, é a partir da combinação destas três formas básicas, que derivam todas as demais formas existentes na natureza e na imaginação humana.

Entre os vários elementos, na perceção da mensagem visual, a cor é de todos o mais emocional. A cor possui diversos significados, alguns até universalmente partilhados através da experiência, outros muito próprios de cultura para cultura, com diferentes conotações, contudo, cada um de nós tem as suas próprias preferências pessoais e subjetivas relativas à cor (Dondis, 1973). A forma como conhecemos as cores, depende do contexto em que a cor está, da luz, do brilho e da pigmentação das superfícies.

3 APONTAMENTO METODOLÓGICO

Os dados recolhidos, para apresentação deste caso de intervenção artística, num contexto inclusivo, resultaram, no âmbito de uma opção, da licenciatura em Design de Comunicação da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, do trabalho de um dos alunos, primeiro autor, da unidade curricular Design de Comunicação e Padrões Visuais, ministrada pelos segundo e terceiro autores, no ano letivo de 2019/2020.

A produção dos alunos, nesta unidade curricular, resultou da recolha, análise, registo e criação de composições geométricas, a partir de padrões ou módulos existentes nos diferentes espaços de uma cidade, em quatro momentos: (i) recolha de imagens de elementos, frisos e padrões, na cidade velha, em Faro; (ii) análise, seleção e identificação de um módulo base e criação de frisos e padrões; (iii) definição de uma intervenção artística com base nos elementos anteriores; (iv) idealização de uma instalação num espaço com características pré-definidas.

4. INTERVENÇÃO ARTÍSTICA

4.1 Identificação do Módulo



Figura 1- portão - módulo

No presente projeto, para a criação do módulo, que foi utilizado para produzir os padrões e os frisos, foi utilizado como referência o portão de ferro de uma casa existente numa rua da cidade de Faro. Na figura n.º 1, temos a imagem do portão selecionado, assim como, o módulo que foi criado com base no desenho existente no portão. Na representação do módulo foram utilizados os elementos: ponto e linha.

4. 2 Construção de padrões e de friso

Para a construção dos frisos e dos diferentes padrões, foi tido como base alguns princípios das áreas da matemática e do design.

Foram feitos vários estudos ao nível da composição, tais como a criação de padrões a partir de translações, reflexão e reflexão deslizante (figura 2), translações e rotação de ordem 4 (figura 3), translações, reflexão e rotação de ordem 4 (figura 4).

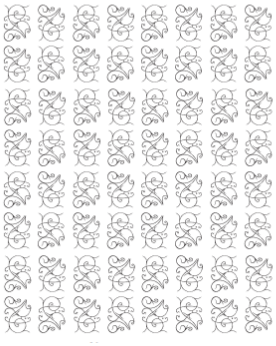


Figura 2

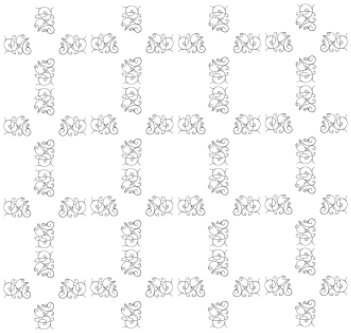


Figura 3

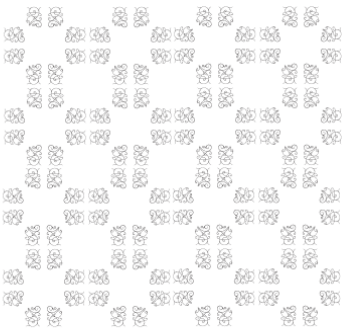


Figura 4

O friso foi criado a partir do módulo por translação, reflexão horizontal e vertical e por rotação de meia-volta (figura 5).



Figura 5

Além dos estudos que foram realizados ao nível da criação de diferentes composições, como padrões e frisos, foram ainda realizados ensaios ao nível da cor da linha, com a mistura de várias cores com diferentes tons (figura 6 e figura 7), e da relação linha/fundo, com diferentes cores (figura 8).



Figura 6- Modulo – estudos de cor

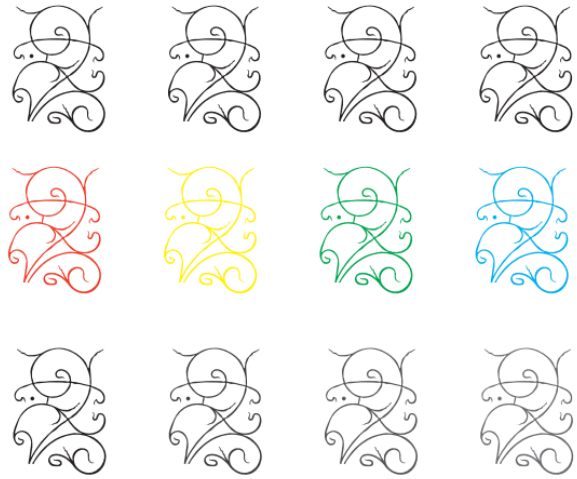


Figura 7- padrão - estudos de cor



Figura 8- Estudos da cor ao nível da linha/ fundo

4.3 Instalação Artística

Para a elaboração da instalação, foi tido como base os conhecimentos adquiridos na unidade curricular de Design de Comunicação e Padrões Visuais.

A partir de alguns estudos, foi definida uma manifestação artística para ser aplicada num espaço fechado com cerca de 12 m^2.

O espaço foi projetado de forma que o visitante pudesse interagir, ou seja, o visitante vai passar por várias experiências sensoriais, tais como táteis e visuais.

A experiência será executada nas paredes e no chão. Na parede da frente, serão colocadas duas paredes falsas, um ponto de luz e um módulo. Na parede da direita será colocado um rodapé com 3,30 m de comprimento e 3 padrões. Na parede da esquerda vão ser colocados cinco módulos, cada um com a medida de 0.60 m por 0.50 m, com uma distância entre eles de 0.30 m.

No chão, será pintado o módulo.

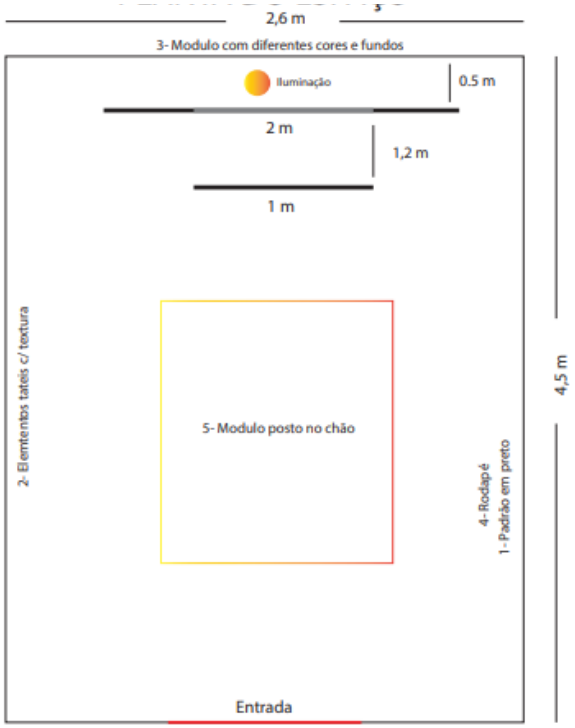


Figura 9- Planta - proposta da instalação

Na parede da direita, os três padrões vão ser impressos em papel normal 0.80 m x 0.80 m, contudo, vão ser colados na parede com uma distância de 0.20 m entre cada um.

Na parede da esquerda vão ficar os elementos táteis (2), com texturas diferentes, um liso, outros dois mais rugosos. Cada um destes elementos vai ser colocado lado a lado, no entanto, cada dupla será revestida com um material diferente, para que a experiência seja mais rica. Assim, a partir do tato pretende-se que os visitantes experienciem outra forma de comunicação.

Na parede da frente, será colocado o padrão com diferentes cores (3). O módulo irá ficar no meio de uma parede falsa, com 2 metros, a qual vai ter um ponto de luz por detrás, para iluminar o padrão. Na frente dessa parede irá ficar uma parede de 1 metro para que seja feita a projeção do padrão com luz.

O friso será colocado na parte inferior da parede da direita, de forma a cobrir a maior parte dessa zona da parede. Este rodapé será visível apenas quando se utiliza uma luz, ou seja, uma lanterna, que será entregue ao visitante antes de entrar (4).

O módulo que se pretende colocar apenas no chão, com cerca de 1.5 m x 0.70 m, irá ser pintado com tinta acrílica para pavimento. Só é possível ver este módulo, com o apoio da lanterna.

5 REFLEXÃO FINAL

Para o presente projeto, foram desenvolvidos vários exercícios que proporcionam uma aprendizagem eficaz, no sentido em que possibilitaram a exploração e criação livre de ideias com base em princípios matemáticos e critérios de composição no âmbito do design de comunicação.

A união de conhecimentos adquiridos no âmbito das duas grandes áreas Matemática e Design proporcionou a criação de um projeto inovador e bastante apelativo, um espaço experiencial, acessível a todo o tipo de públicos.

A abordagem inclusiva deste projeto realça a importância da consciencialização de cada um de nós para a utilização de outras formas de comunicação como o tato e a focagem específica da luz em superfícies delimitadas num ambiente de ausência de luz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bellingeri, P., Dedò, M., di Sieno, S. & Turrini, C. (2003). *O ritmo das formas*. Lisboa: Atractor.

Devlin, K. (2002). *Matemática: A ciência dos padrões*. Porto: porto Editora.

Dondis, D. (2007). *A Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes.

Dondis, D. (1973). A Primer of Visual Literacy. Massachusetts: The MIT Press.

Farmer, D. W. (1999). *Grupos e Simetria. Um guia para descobrir a matemática*. Lisboa: Gradiva.

Lupton, E., & Phillips, C. (2008). *Novos fundamentos do design*. São Paulo: Cosac Naify.

Veloso, E. (2012). *Simetria e Transformações Geométricas*. Lisboa: APM

Weyl, H. (2017/1952). *Simetria*. Lisboa: Gradiva.

EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA - DIÁLOGOS COM A TEORIA DA SUBJETIVIDADE

Carolina E. Canuto[a], Paula da Silva Moreira[a], Cristina M. Madeira-Coelho[a]

[a]Universidade de Brasília, UNB, Brasil

RESUMO

A inclusão escolar é um processo que mobiliza reflexões no âmbito educacional e social. Continuamente está sendo analisada, em ângulos e focos diversos, visando ao aprimoramento do processo. Assim, no presente estudo objetiva-se compreender como o processo de inclusão é representado pelas profissionais da Educação Infantil, no município Cidade Ocidental (GO). Alinhada à perspectiva cultural histórica, a pesquisa encontra-se alinhada aos constructos teóricos desenvolvidos por González Rey, na Teoria da Subjetividade. A abordagem qualitativa norteou metodologicamente esta pesquisa que foi realizada por meio de instrumentos que possibilitam a expressão livre das quatro participantes, como a entrevista semiestruturada, o complemento de frases e uma redação livre. Com base nos relatos e expressões das profissionais pesquisadas foram delimitados três eixos de análise: o discurso sobre diferenças, o despreparo docente e a emocionalidade. Assim, o debate em torno da inclusão escolar no cenário educacional brasileiro é controverso, a própria existência do termo “inclusão” denuncia a reprodução de aspectos sociais excludentes no ambiente educacional. E algumas representações dissidentes ao paradigma da inclusão ainda reverberam nas instituições educacionais, demonstrando que ainda não há um consenso em suas tessituras sobre concepções realmente inclusivas. Para além das contribuições teóricas acerca da temática, almeja-se que a referida pesquisa possa suscitar o fortalecimento de práticas inclusivas no contexto da educação infantil visando à educação de qualidade, numa perspectiva de equidade para todas as crianças com respeito à infância e à diversidade humana.

Palavras-Chave: Inclusão Escolar; Educação Infantil; Infâncias; Teoria da Subjetividade.

ABSTRACT

School inclusion is a process that mobilizes reflections in the educational and social spheres. It is continuously being analyzed, in different angles and focuses, aiming at the improvement of the process.Thus, this study aims to understand how the inclusion process is represented by professionals in early childhood education, in the city Cidade Ocidental (GO).Aligned with the historical cultural perspective, the research is aligned with the theoretical constructs developed by González Rey, in the Theory of Subjectivity.The qualitative approach methodologically guided this research, which was carried out by means of instruments that allow the free expression of the four participants, such as the semi-structured interview, the complement of phrases and a free essay.From the reports and expressions of the professionals surveyed, three axes of analysis were delimited: the discourse of differences, the teacher's unpreparedness and emotionality.Thus, the debate around school inclusion in the Brazilian educational scenario is controversial, the very existence of the term "inclusion" denounces the reproduction of exclusionary social aspects in the educational environment.And some dissenting representations of the inclusion paradigm still have an impact on educational institutions, demonstrating that there is still no consensus in their texts on truly inclusive conceptions.In addition to the theoretical contributions on the subject, it is hoped that the referred research can encourage the strengthening of inclusive practices in the context of early childhood education aiming at quality education, in a perspective of equity for all children with respect to childhood and human diversity.

Keywords: School Inclusion; Early Childhood Education; Childhoods; Theory of Subjectivity.

1 INTRODUÇÃO

O processo de inclusão escolar rompeu com paradigmas excludentes instituídos no contexto histórico-cultural da sociedade brasileira, resultando em uma trajetória educacional extensa permeada por avanços e retrocessos.

Nessa perspectiva, o presente artigo propõe discutir como a inclusão escolar na primeira infância se desdobrou dentro destes processos. Para tanto, trazemos como foco de análise três escolas públicas do Estado de Goiás, localizadas em uma região próxima a Brasília. Nesta pesquisa objetivou-se compreender como o processo de inclusão é representado pelas profissionais da Educação Infantil da Cidade Ocidental. Como objetivos específicos foram estabelecidos: entender as concepções de profissionais acerca da infância no processo de inclusão; perceber como acontece a ponte entre especialistas do CMAEE (Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado) e professoras da escola regular da primeira etapa da Educação Básica (Educação Infantil); e apresentar a percepção dessas profissionais acerca dos desafios e possibilidades de escolas inclusivas.

Na interlocução com escritos das autoras Mitjáns Martínez (2017, 2019), Madeira Coelho (2009, 2015, 2017) e Anache (2020), refletimos sobre uma problemática que se imbricam complexamente na educação inclusiva. Nesse enfoque, considera-se que o almejado sistema educacional inclusivo se processa de forma dinâmica e constate que deve ser compreendida em sua complexidade onde se impõem novas necessidades e transformações. (Madeira-Coelho, 2015). Portanto, a inclusão educacional se configura como complexa cadeia de processos constantemente engendrados em que recursivamente novas necessidades vão surgindo.

Neste sentido há que se pontuar avanços significativos sobre a perspectiva de inclusão escolar da criança com deficiência na primeira infância. Como aspecto citamos os avanços no âmbito da legislação como o evidenciado nas disposições da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, ONU/2006, e na qual o Brasil é um dos Estados Partes desde 2008. Tal documento ressalta em seu artigo 7º que o protagonismo das crianças com deficiência deve ser respeitado, bem como o atendimento adequado precisa ser garantido. Já o artigo 24 dispõe sobre um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, em uma perspectiva que privilegia a diversidade humana, a qual se destaca a prescrição contida na alínea “e”, do item 3, do art. 24: “Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, assegura a inclusão escolar em todas as etapas e modalidades. Tal normativo institui, mudanças estruturais, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado. Outro avanço legal do sistema educacional brasileiro foi a edição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que assegura a inclusão escolar em todas as etapas e modalidades. Tal normativo institui, mudanças estruturais, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado. Conforme tais diretrizes o atendimento educacional especializado (AEE) tem a seguinte função:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2008)

Os normativos supracitados encontram-se alinhados em uma perspectiva social, que consideram a diversidade humana em suas particularidades e propõe romper com a hegemonia do modelo biomédico.

Partindo dessa premissa e alinhado a base teórica deste trabalho, Teoria da Subjetividade González Rey, em uma perspectiva cultural e histórica, propomos produzir visibilidade e inteligibilidade a possíveis representações de gestoras e coordenadoras sobre a presença da criança com deficiência em suas respectivas unidades de ensino

Em um primeiro momento o texto contempla um debate sobre as infâncias, crenças e valores configurados na subjetividade social, e como isto se relaciona com as práticas inclusivas na Educação Infantil (EI). Em seguida amplia-se a discussão em diálogo com a Teoria da Subjetividade como possibilidade para refletir sobre a Inclusão Escolar. O texto segue na apresentação do percurso metodológico e análise e discussão das informações.

2 INFÂNCIAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Lopes, “a infância não é um fenômeno único e universal, mas que sofre variações nos diferentes contextos históricos e culturais nos quais se constitui” (Lopes, 2018, p.37). Como o conceito de infância apresenta diferentes significados, optamos por adotar no presente texto o conceito de infância definido por Sarmento (2005): “A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social” (Sarmento, 2005, p. 363).

Compreendendo a infância como uma condição da criança é relevante, portanto, conhecer as concepções e representações sociais de profissionais que trabalham diretamente com a educação das crianças na primeira infância. É importante também entender como a criança está localizada nas relações sociais constituídas dentro do espaço educacional. Dessa forma, a Educação Infantil é o *lócus* privilegiado para tal compreensão, uma vez que é a primeira etapa da Educação Básica. A referida etapa tem como intencionalidade o desenvolvimento integral de todas as crianças, cujo atendimento é destinado aos bebês (de zero a 1 ano e 6 meses), às crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e às crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses). A asserção é contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (2013) e na Base Nacional Comum Curricular-BNCC (2017).

Um atendimento inclusivo e qualitativo na primeira infância requer docentes que organizem intencionalmente materiais, ambientes e rotinas para possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças por meio de vivências significativas. Quanto aos desafios de professores e demais profissionais no processo de inclusão de crianças com deficiências, os autores Mitjáns Martínez e González Rey salientam: “As crianças deficientes, com certa frequência, nos colocam diante de nossas próprias deficiências, que são aquelas do não saber, do não conhecer as ações concretas a serem desenvolvidas para conseguir o envolvimento da criança no processo de aprender” (Mitjáns Martínez & González Rey, 2017, p.134-135).

Assim, importa compreender os espaços sociais educacionais inclusivos e quais as representações e concepções sobre deficiências e infâncias expressas subjetivamente pelos profissionais de instituições educativas de primeira infância pode lançar favorecer reflexões que permitam pensar formas de enfrentamento que possibilitem superação de práticas pedagógicas excludentes históricas e culturalmente cristalizadas no âmbito educacional desde a Educação Infantil.

Segundo Mitjáns Martínez e González Rey (2017) cada instituição educativa tem seus sistemas de relações e práticas sociais que expressam de maneira configuracional única e diferenciada da subjetividade social. Neste sentido, ter a Teoria da Subjetividade como referência teórica neste estudo abre possibilidades de compreensão dos processos subjetivos e as especificidades que compõe a Educação Infantil, levando-nos a pensar no seu cotidiano e em suas práticas referentes ao processo de inclusão escolar do município (Mitjáns Martínez & González Rey, 2017).

3 TEORIA DA SUBJETIVIDADE E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

A Teoria da Subjetividade desenvolvida pelo psicólogo cubano González Rey (1997, 1999, 2002, 2003, 2006, 2012, 2017, 2018) nos possibilita avançar na discussão e compreensão acerca do processo de inclusão escolar na Educação Infantil por tratar a questão em sua dimensão subjetiva.

A subjetividade é definida por González Rey como "a unidade inseparável dos processos simbólicos e emocionais que emergem como nova produção no curso da experiência social e histórica dos indivíduos" (Goulart, 2016, p. 262). Ainda "a subjetividade humana é uma produção qualitativamente diferenciada dos seres humanos dentro das condições sociais, culturais e historicamente situadas em que vivemos [...]" (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p. 62*).* É constituída por sentidos subjetivos, como sistema simbólico-emocional que processualmente se organiza de maneira imponderável na estrutura dinâmica de configurações subjetivas. Nessa plataforma teórica, o movimento constante entre social e individual delineiam como produzimos diferentes sentidos subjetivos que configuram nossa relação com o mundo. Importa ressaltar que a subjetividade individual pode ser constituída pela condição de sujeito, definido pelo teórico como indivíduo que "[...] abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem [...]" (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p.73). Assim, a articulação entres os planos social e individual é constante, a subjetividade social é entendida como como um sistema configuracional que se expressa dinamicamente em diferentes esferas da vida social. Este pressuposto é basilar para compreender a implicação dos processos sociais em relação ao subjetivo individual inseridos em um sistema complexo, a subjetividade social, em um movimento síncrono onde o indivíduo se constitui e é constituído (González Rey, 2003).

Diante disso, pela articulação entre as categorias criadas pelo autor: sentidos subjetivos, configurações subjetivas, agente, sujeito, subjetividade individual e subjetividade social, é possível orientar e ampliar a compreensão da inclusão educacional como um espaço inter-relacional em que indivíduos, neste caso a criança com deficiência, em suas e singularidades se expressam e produzem subjetivamente. (Madeira-Coelho, 2009). Constituindo-se espaço fecundo para geração e emergência de expressões simbólico-emocionais grupais e individuais configuradas como representações a respeito das deficiências e infâncias que atravessam recursiva e continuamente, a subjetividade social da escola.

Por suas especificidades, a inclusão educacional da criança com deficiência demanda um olhar mais sensível. Priorizar o protagonismo dessas crianças está para além de uma visão assistencialista e protetiva em que são ocultados aspectos integrantes de suas constituições individuais. Para tanto, podemos compreender o psicológico humano como processos de sentido e significação que apontam para a multidimensionalidade e complexidade da constituição psicológica, uma vez categoria subjetividade articula de modo uno o individual e o social. Nesta proposição a dicotomia é desfeita em reconhecimento da complexa e imbricada relação entre social-individual.

Sobre o ambiente escolar inclusivo Anache (2020) pontua: “[...]esses espaços são palcos de cenários onde os seres humanos expressam ideias, emoções, sentimentos, valores que integram as subjetividades de seus membros.” (p.216) Pensar a educação inclusiva, na perspectiva teórica da subjetividade possibilita compreendê-la como processo complexo e relacional no qual se inter-relacionam de maneira dinâmica e recursiva as singularidades da subjetividade social e individual. Essa perspectiva foi explicitada por Lustosa (2018): o ambiente escolar inclusivo também configura sua própria subjetividade social assim, constituído de permanente movimento entre os sentidos subjetivos individuais, produzidos por profissionais e discentes, constituindo e sendo constituída em recursividade, unidade entre o social e individual.

Diante do exposto, nossa proposta é avançar na discussão e na compreensão dos processos individuais e sociais imbricados na inclusão escolar no contexto da Educação Infantil, com ênfase nas concepções e percepções de alguns profissionais do município da Cidade Ocidental.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A abordagem qualitativa norteou metodologicamente esta pesquisa. Que caracteristicamente se ocupa do mundo dos significados das ações e relações humanas, aspectos não quantificáveis, e considera a participação e criatividade do pesquisador (Minayo,2001).

Nessa perspectiva, os procedimentos empregados foram instrumentos facilitadores da expressão dos participantes pesquisados. Em uma aproximação do campo de pesquisa foi possível eleger os instrumentos que favoreceriam a compreensão sobre a temática: entrevista semiestruturada, uma redação livre e complemento de frases. Tais instrumentos tiveram como finalidade perceber as representações dessas profissionais sobre os conceitos de deficiência, infância e práticas inclusivas. Assim, a entrevista

semiestruturada possibilita ao pesquisado livre expressão sobre sua visão de mundo, sendo orientado suavemente pelo investigador. (Gil,2008)

Em uma busca de expressões escritas pelas participantes, foram aplicados favorecedores escritos. O primeiro utilizado foi a redação livre, que foi desenvolvido a partir de duas perguntas sobre a trajetória pessoal e profissional, buscando uma imersão das participantes em suas próprias experiências. Assim, também foi possível coletar informações específicas ligadas à formação e ao tempo de trabalho na área educacional. O segundo favorecedor escrito aplicado foi o complemento de frases que é um instrumento criado por González Rey e Mitjáns Martínez, [...] A proposta é de que a expressão seja livre, com a primeira ideia que ocorrer ao participante." (González Rey & Mitjáns Martínez,2017)

O contexto da pesquisa definiu-se durante visitas de observação em instituições escolares do município estudado. Assim, intencionando alcançar os objetivos propostos pelo estudo, optou-se por duas escolas de ensino infantil e pelo Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado.

O Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado – (CMAEE) foi Instituído pela Lei Nº 1013, de 15 de junho de 2016, e tem como objetivo o atendimento de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais da rede municipal de ensino. As crianças, familiares e docentes têm atendimentos de 50 (cinquenta) minutos no turno oposto à escola regular. O CMAEE caracteriza-se como uma escola da Rede Pública Municipal de Educação que atua nas modalidades de ensino suplementar, complementar e substitutiva. O caráter substitutivo evidencia-se na observação do fato de serem mantidas duas salas de aula permanentes as quais têm como objetivo o atendimento aos alunos com comprometimento severo em deficiências como paralisia cerebral (PC) e transtorno do espectro autista (TEA). Atualmente, a instituição em pauta conta com uma equipe multiprofissional e atende uma média de 472 (quatrocentos e setenta e dois) estudantes.

Nessa lógica, em meio a conversas informais, se apresentaram como participantes da pesquisa: (Ana) coordenadora de turno, (Luciana) coordenadora pedagógica, (Marta) coordenadora pedagógica e (Carla) diretora, todas profissionais gestoras em suas respectivas instituições escolares da Secretaria Municipal de Educação do Município Cidade Ocidental. Visando respeitar a privacidade das participantes da pesquisa foram utilizados nomes fictícios.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

A inclusão escolar é um processo que mobiliza reflexões no âmbito educacional e social. Continuamente está sendo analisada, em ângulos e focos diversos, visando ao aprimoramento do processo. Neste sentido, buscou-se no presente estudo uma microanálise sobre as concepções e percepções dos profissionais sobre o processo de inclusão. Com base nos relatos e expressões das colaboradoras da pesquisa foram delimitados três eixos de análise: o discurso sobre diferenças, o despreparo docente e a emocionalidade.

5.1 Eixo de análise: "o discurso das diferenças"

Na dinâmica dos processos de inclusão escolar foram sendo construídos discursos que dominam o imaginário social. Estes discursos buscaram, ao longo do tempo, legitimar e justificar principalmente a presença das crianças que antes estudavam em turmas especiais e que agora participam das atividades educacionais em salas de aula regulares.

Observam-se com frequência nas instituições escolares eventos ou faixas decorativas que exaltam o discurso das diferenças. Foi constatado tal discurso na fala das quatro participantes da pesquisa, durante conversas informais, geralmente na intenção de explicar e justificar as práticas inclusivas. A participante Marta ao dissertar sobre o que é positivo no processo de inclusão na Educação Infantil escreveu o seguinte: "*Todas as crianças aprendem juntas, respeitando as diferenças*." Contudo, ao escolher três palavras para definir deficiência ela utilizou: "*especial, carência e limitação*", demonstrando assim a sua representação sobre as diferenças referentes ao público da educação especial e, ainda, associando de alguma forma "diferença" à "limitação", constituindo uma percepção unilateral dos indivíduos.

Para González Rey:

> Assim a ênfase desmedida e ingênua na diferença pode vir a ser um fator a mais de exclusão em vez de inclusão, pois, sob essa representação, e a partir dos sentidos subjetivos que são gerados nas relações com os diferentes, organizam-se práticas que longe de incluir, excluem. (González Rey,2017. p.104)

A coordenadora pedagógica Luciana expõe percepções congruentes à análise de González Rey. Escreve que práticas inclusivas na Educação Infantil são *"introdutórias, voltadas para a inclusão dos alunos e interações com as diferenças"*. Complementa dissertando sobre aspectos positivos da inclusão na etapa trabalhada: *"é positivo, pois*

a criança tem oportunidade de conviver em sociedade, e as demais aprenderem a conviver com as diferenças, o que oportuniza o desenvolvimento da empatia e o respeito."

As representações dessas profissionais sobre deficiência e inclusão expõem a concepção de homogeneidade predominante no âmbito educacional. A diferença nessa ótica é coadunada às deficiências, dispensando assim a ideia de diferença implicada à singularidade humana.

Refletindo sobre a palavra deficiência, Luciana escreveu que: "***Limitações diferentes*** *existem até nos ditos '****normais',*** *afinal somos todos limitados"*. Ressalta-se o destaque dado às palavras limitações, diferentes e normais. A coordenadora demonstrou uma intenção em refletir sobre o assunto escrevendo o que se segue sobre os desafios da inclusão na Educação Infantil: "*Precisamos parar para entender a individualidade da criança, pois mesmo sendo alguma síndrome que já tenhamos trabalhado, precisa-se entender como ela se manifesta em cada indivíduo especificamente*". Ela considera nas suas palavras a singularidade de cada criança com deficiência, e expressa considerar a integralidade de seu desenvolvimento.

Em relação à distorção do termo "diferença", suscitado pelas profissionais participantes da pesquisa, faz-se necessário refletir sobre a definição filosófica proposta por Orrú (2019, p.1154): "Diferença nada mais é que a qualidade daquilo que é diferente, nela há ausência de semelhança, há desconformidade, divergência, ela contém a própria diversidade, ela é inexata e, ao mesmo tempo, é excesso de uma grandeza, nela não há repetição."

Dessa forma, torna-se pertinente incutir a problematização em relação à naturalização do "discurso das diferenças" direcionado à inclusão educacional. Tal discurso, na concepção das profissionais já mencionadas, reproduz as relações de poder e de desigualdade no ambiente educacional.

5.2. Eixo de análise: "o despreparo docente"

Diante da amplitude do processo inclusivo frequentemente docentes e profissionais da educação apontam como obstáculo o despreparo para acolher as crianças com deficiência. Este aspecto foi apontado por todas as participantes da pesquisa deste estudo.

Durante a entrevista semiestruturada, Ana que atua como coordenadora de turno relatou a resistência de alguns professores em incluírem crianças com deficiência em suas salas de aula. Ela atribuiu esta condição ao despreparo profissional e às precárias condições de trabalho e, também, mostrou-se incrédula quanto ao aprimoramento da

escola inclusiva, afirmando que "*pode ser possível futuramente*", demonstrando por meio do seu discurso e expressão corporal que não visualiza o processo inclusivo efetivado atualmente no ambiente educacional.

No entendimento de Mantoan (2015) sobre a questão analisada, tem-se que: "Também reconhecemos que inovações como a inclusão abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los" (Mantoan 2015, p.41)

Dessa maneira, as colaboradoras do estudo definiram o processo de inclusão como desafiador. Ao completar a frase: *"O processo de inclusão na educação infantil é: …* "Marta discorreu da seguinte forma: "*Acredito ser um desafio principalmente para os professores que estão em sala de aula e que não têm conhecimento sobre algumas deficiências. Não existe curso de formação para que o professor (a) possa receber esses alunos*". Sobre a mesma questão, Luciana expressou-se com estas palavras: "*Complicado, pois cada situação deve ser analisada com muito cuidado e isso nem sempre nos é possível, pois somos obrigados a recebê-los, apesar de muitas vezes não poder oferecer as adequações que lhes são necessárias."*

É compreensível a postura dos profissionais da educação em relação ao tema em estudo. Todavia, a etapa em que se encontra a inclusão escolar pressupõe uma mudança de paradigmas constituídos histórica e culturalmente. Tal mudança traz à tona reflexões profundas, por exemplo, o que prepararia um profissional para atuar em uma escola inclusiva? González Rey indica um caminho para esta reflexão: "A representação do ensino como 'passar' informação e da aprendizagem como assimilação desta está fortemente estendida não apenas no senso comum, mas também no contexto escolar". (González Rey, 2017, p.143).

Marta afirmou que para garantir a qualidade de ensino num contexto inclusivo seria importante "*que todos os professores passassem por uma formação para atender esses alunos, que o olhar e o trabalho seja de forma diferenciada para com o aluno especial*". Dificilmente será encontrado algum curso de formação, nesta concepção de aprendizagem, que contemple a abrangência de toda diversidade humana. Torna-se necessário expandir tal representação, pois "[...] a cooperação, as autonomias intelectual e social e a aprendizagem ativa são condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os professores, no processo de aprimoramento profissional." (Mantoan, 2015, p.44).

Nesse cenário, é necessário transcender a ideia que existe um profissional completo, apto a lidar assertivamente, em qualquer situação educacional. Também, não haverá

um curso ou formação que gere automaticamente as competências necessárias para o desempenho eficaz do profissional da educação. Logo, a experiência formativa é importante, mas nesta ótica não se constitui como fator único para o preparo e desempenho funcional dos docentes.

Refletindo sobre a qualidade do ensino, Luciana ponderou o seguinte: "*Para garantir a aprendizagem de todos os alunos na escola regular é preciso fortalecer a formação dos professores e criar uma boa rede de apoio entre alunos, docentes, gestores escolares, família e profissionais de saúde que atendem as crianças com deficiência."*

Com entendimento semelhante, Ana acredita que uma equipe pedagógica, voltada para a perspectiva inclusiva na escola, facilitaria o trabalho no ambiente educacional. Essa equipe seria responsável por desenvolver um trabalho articulado com o CMAEE objetivando a construção significativa de um cenário situacional visando ao desenvolvimento das crianças com deficiência.

Identifica-se nas falas das participantes a importância atribuída ao trabalho do CMAEE e a necessidade dessa rede de apoio. O atendimento no CMAEE é realizado no contraturno e oferece amplas condições ao desenvolvimento dos alunos, porém foi constatada uma falha de comunicação entre o apoio pedagógico realizado no CMAEE e o trabalho realizado nas escolas. Isso foi verificado por meio das observações e das entrevistas desenvolvidas com as participantes da pesquisa.

A ponte comunicativa é efetuada por meio de relatórios que tramitam entre as secretarias das instituições. Esse trâmite dificulta o acesso dos professores a esses documentos, subvertendo assim a principal função do atendimento especializado, que é contribuir para o desenvolvimento da criança em conjunto com a escola regular.

As práticas isoladas prejudicam o estabelecimento de uma educação inclusiva. Portanto, seria oportuno rever os procedimentos comunicativos, por exemplo, buscar um diálogo constante entre os profissionais do CMAEE e das escolas regulares com a finalidade de interligar as práticas educativas na rede de educação e aperfeiçoar o acompanhamento das crianças que necessitam de atendimento especializado.

5.3 Eixo de análise: "emocionalidade"

A associação entre a emocionalidade e os aspectos profissionais, foi observada em duas das participantes. Marta ressaltou ao dissertar sobre sua experiência profissional que: *"[...] me encontro atualmente fazendo um trabalho com muito amor e dedicação"*. Em uma dinâmica conversacional, Marta enfatizou o retorno positivo dos pais de alunos com deficiência em relação à escola e atribuiu este reconhecimento principalmente ao "amor" dos profissionais envolvidos no processo.

A exaltação da emocionalidade também é percebida nas falas da profissional Carla. Esta destacou o "amor" como um dos princípios fundamentais para conceber a inclusão na escola. Assim escreveu: *"Busquei me aprimorar em todas as áreas da educação por amor ao que faço e fazer com qualidade".* Foi possível observar em diálogos, que o discurso sobre o virtuosismo permeia as concepções da referida diretora.

Neste sentido, "o fato de professores fundamentarem suas práticas e seus argumentos pedagógicos no senso comum dificulta a explicitação dos problemas de aprendizagem." (Mantoan, 2015, p.44). Este discurso de exaltação da emocionalidade figura como um silenciador de fatores de relevância para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou por meio das expressões das participantes que há um esforço coletivo e individual no sentido de atender as crianças com deficiências no contexto educativo, porém o processo de inclusão na Educação Infantil além de exigir esforço das instituições educativas, de diferentes profissionais e das famílias exige concomitantemente a ressignificação de concepções e crenças referente às deficiências, crianças, infâncias e práticas inclusivas.

No curso da investigação foram elaborados três eixos de análise intitulados de "discurso das diferenças", "despreparo docente" e "emocionalidade" que revelaram a potência das expressões da subjetividade social mais ampla imbricadas nas ações, relações e práticas estabelecidas na subjetividade social de cada contexto educativo participante da pesquisa.

Tendo em vista que a subjetividade social mais ampla não é algo externo às práticas educativas, mas parte constituinte da subjetividade social qualitativamente diferenciada de cada contexto educativo. Assim, a pesquisa possibilitou a percepção das contradições intrínsecas à complexidade e singularidade que permeiam o processo de inclusão escolar de bebês e crianças.

Nesta perspectiva, ressaltamos que ao mesmo tempo que a escola expressa em suas práticas e discursos a subjetividade social hegemônica, criando inclusive obstáculos para refletir criticamente sobre o processo de educação inclusiva para as infâncias é um espaço social privilegiado para a ampliação do repertório subjetivo de docentes, profissionais e familiares na superação de processos sociais excludentes.

Dessa forma, compreendemos que para subverter a conservação do *status quo* referente ao processo de inclusão demanda um trabalho colaborativo no qual se implicam mutuamente as crianças, famílias, docentes e profissionais de educação para

a adoção de uma proposta educacional inclusiva que vá além da simples inserção da criança com deficiência no espaço educacional. Com o intuito de apontar caminhos para o processo de efetivação de práticas inclusivas na Educação Infantil do município da Cidade Ocidental apresentamos propostas considerando suas complexidades e especificidades. Uma das nossas propostas seria a formação/estudos em serviço numa perspectiva de rede colaborativa que possibilite a troca de experiências entre diversos profissionais das instituições de Educação Infantil (Gestão, Coordenação Pedagógica, Professoras, Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e o Centro de Atendimento Educacional Especializado-CMAEE). O objetivo da proposta de troca de experiências e da rede colaborativa é favorecer a ressignificação de crenças e concepções implicadas no processo de inclusão de maneira articulada no município. Outra proposta seria o desenvolvimento de um plano de estratégias educativas para as crianças do município com deficiências. O plano de estratégias deve ser elaborado por docentes, profissionais da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e do Centro de Atendimento Educacional Especializado em parceria com as famílias das crianças. Os objetivos do plano de estratégias consistem em enfatizar as singularidades, potencialidades e demandas das crianças que necessitam de atendimento educacional especializado e definir quais estratégias, recursos humanos e materiais serão necessários para potencializar o seu desenvolvimento numa perspectiva integral. O plano de estratégias tem o intuito de possibilitar a efetivação de novas formas de atuação docente no processo de inclusão, bem como favorecer novos encaminhamentos em parceria com as famílias e outros profissionais de educação. Acreditamos que tais propostas possam favorecer a adoção de posturas reflexivas de diferentes profissionais de educação do município frente ao processo de inclusão na Educação Infantil, favorecendo assim a ruptura com práticas e concepções baseadas na lógica da integração, padronização e homogeneidade ainda tão presentes nos contextos educativos.

REFERÊNCIAS

Anache, A.A. (2020). Dimensão subjetiva da deficiência no processo de inclusão escolar. In: Mitjáns Martínez, A.; Tacca, M.C.V.R.; Puentes, R.V. *Teoria da Subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional*. Campinas, SP: Alínea.

Brasil. (2017). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.

Brasil (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil (2013). Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB.

Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.

González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thompson.

González Rey, F. L. (2013). O que oculta o silêncio epistemológico da Psicologia? *Pesquisas e Práticas Psicossociais,* (8), 20-34.

Gonzalez Rey. F. L & Martínez, A. M. (2017). *Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método. Campinas*. SP. Ed. Alínea.

Goulart, D. M. (2019). *Saúde mental, desenvolvimento e subjetividade: da patologização à ética do sujeito.* São Paulo: Cortez.

Lopes, J. J. M. (2018). *Geografia e Educação Infantil: espaços e tempos desacostumados*. Porto Alegre: Mediação.

Lustosa, A. V. M. F. (Org.) (2018). *Subjetividade e Educação Especial – A inclusão escolar em uma perspectiva complexa.* Curitiba. PR. Ed. Appris.

Madeira – Coelho, C.M. (2009). Sujeito, Linguagem e Aprendizagem: In.A. Mitjáns Martínez, & M.C. Tacca*. A complexidade da aprendizagem -destaque ao ensino superior* (pp.31 -52). Campinas, SP Alínea Editora.

Madeira – Coelho, C.M. (2015). Inclusão Escolar: In.D. A. Maciel, & S. Barbato. *Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar* (pp.59-75). Brasília, DF. Editora Universidade de Brasília.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer?* SP: Summus.

Martínez, A. M. & González Rey, F. (2017). *Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: Avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo. SP. Ed. Cortez.

Minayo, M. C. de L. (Org.) (2001*). Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19. Petrópolis: Vozes

Orrú, S. E. (2017). Possibilidades de (re) inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: contribuições da filosofia da diferença de Gilles Deleuze*. Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.31, n.62, p.1127-1158.

Sarmento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago.

Anderson, L. (2019). Centro municipal de atendimento educacional especializado se torna referência na inclusão social. Cidadeocidental.go.gov.br.

INCLUSÃO LABORAL DE JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL ATRAVÉS DE ATIVIDADES SOCIALMENTE ÚTEIS

Adriana Gomes da Cunha Almeida[a], Maria Odete Emygdio da Silva[a]

[a]Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

RESUMO

Baseadas no debate da transição da escola para o trabalho, apresentamos um estudo de um projeto piloto de uma Instituição que implementa Atividades Socialmente Úteis como contributo para a Inclusão Social de jovens com Deficiência Intelectual e Desenvolvimental. Além dos recursos oferecidos na escola e nos Centros de Apoio à Inclusão, o apoio da família é essencial para o processo de Transição para a vida pós-Escolar, uma vez que o futuro dos jovens depende de escolhas profissionais que puder fazer, de acordo com as suas capacidades e as da sua família. Esta é o suporte direto destes jovens, por isso deve participar ativamente no seu processo de transição e/ou nos projetos em que os seus filhos possam participar. O desenvolvimento de competências e de habilidades necessárias e adequadas para o exercício de uma determinada função, só pode ser aprimorado no contexto real em que se processa. É nesse sentido que as experiências de trabalho em contextos reais suscitam aptidões, uma vez que é uma experiência direta e centrada na pessoa (Canha & Fernandes, 2015). Tratando-se desta população, é indispensável que os jovens sejam acompanhados por técnicos e monitores para que a sua inclusão seja bem sucedida, o que implica que desenvolvam autonomia e aprendam *skills*, que se aproximem dos requisitos solicitados pelo empregador para determinada função (Prates, 2019). São poucas as pessoas com Deficiência Intelectual e Desenvolvimental que vivenciam tarefas de caráter laboral, e muitas de entre as incluídas, enfrentam dificuldades em permanecer no emprego (Silva, Furtado, & Andrade, 2018). Esta investigação decorre no âmbito de um projeto piloto de uma Instituição, é de natureza qualitativa (Campenhoudt, 2017), e tem como objetivo analisar se atividades socialmente úteis contribuem para a Inclusão Social de jovens com Deficiência Intelectual e Desenvolvimental. Como técnicas e instrumentos de recolha de dados, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada com as técnicas responsáveis pelo projeto, bem como com alguns dos jovens. O tratamento destes faz-se através de análise de conteúdo (Bardin, 2010). Visto que a investigação se encontra em desenvolvimento, não temos informações suficientes que nos permitam fazermos uma conclusão.

Palavras-chave: Inclusão Social; Deficiência Intelectual e Desenvolvimental; Atividades Socialmente Úteis.

ABSTRACT

Based on the debate on the transition from school to work, we present a study of a pilot project of an Institution that implements Socially Useful Activities as a contribution to the Social Inclusion of young people with Intellectual and Developmental Disabilities. Besides the resources offered at school and at Inclusion Support Centres, family support is essential for the process of Transition to post-school life, as the future of young people depends on the professional choices they can make, according to their capacities and those of their family. This is the direct support of these young people, so they should actively participate in their transition process and/or in the projects in which their children may participate. The development of competencies and skills necessary and suitable for the exercise of a certain function can only be improved in the real context in which it takes place. It is in this sense that work experiences in real contexts raise skills, since it is a direct and person-centred experience (Canha & Fernandes, 2015). As this population is concerned, it is essential that young people are accompanied by technicians and monitors so that their inclusion is successful, which implies that they develop autonomy and learn skills that are close to the requirements requested by the employer for a particular role (Prates, 2019). There are few people with Intellectual and Developmental Disabilities who experience work-related

tasks, and many of those included face difficulties in remaining in employment (Silva, Furtado, & Andrade, 2018). This research takes place within the scope of a pilot project of an institution, is qualitative in nature (Campenhoudt, 2017), and aims to analyse whether socially useful activities contribute to the Social Inclusion of young people with Intellectual and Developmental Disabilities. As techniques and instruments for data collection, documentary research and semi-structured interviews with the techniques responsible for the project, as well as with some of the young people. These data were processed through content analysis (Bardin, 2010). As this research is still under development, we do not have enough information to allow us to draw a conclusion.

Keywords: Social Inclusion; Intellectual and Developmental Disability; Socially Useful Activities.

1 INTRODUÇÃO

Com este artigo apresentamos a investigação que realizamos no âmbito do Mestrado em Educação Especial, que se insere num projeto piloto de uma Instituição, que designamos como Instituição X, que implementa Atividades Socialmente Úteis como contributo para a Inclusão Social de jovens com Deficiência Intelectual e Desenvolvimental (DID).

Tendo em conta os recursos oferecidos pela escola e pelos Centros de Recursos para a Inclusão, o apoio da família é essencial para o processo de Transição para a Vida pós-Escolar, que se inicia três anos antes do final da escolaridade obrigatória (DL 54/18, de 6 de julho).

A articulação entre todos os atores que intervêm no processo do jovem é fundamental para que a sua transição corra bem e possa ter sucesso. O futuro dos jovens depende das escolhas profissionais que puderem fazer, de acordo com as suas capacidades e as da sua família, que é o suporte direto destes jovens e, por isso, deve participar ativamente no seu processo de transição e/ou nos projetos em que os seus filhos possam participar.

Este é o primeiro contacto que os jovens com DID, que fazem a sua escolaridade obrigatória ao abrigo de um Currículo Específico Individual (CEI), têm com a sua transição para a Vida pós-escolar. Terminada esta etapa, durante a qual e, dependendo das situações, participarão em ações que lhes permitirão, eventualmente e, dentro do leque possível das ofertas existentes, fazer escolhas profissionais adequadas às suas capacidades, inicia-se uma outra, frequentemente apoiada por Instituições para pessoas com deficiência.

No acompanhamento deste projeto piloto, e nas pesquisas de estudos anteriores, observamos que o desenvolvimento de competências e de habilidades necessárias e adequadas para o exercício de uma determinada função só pode ser aprimorado no contexto real em que se processa. (Canha & Fernandes, 2015) relatam que é nesse sentido que as experiências em contexto de trabalho suscitam aptidões, uma vez que é

uma experiência direta e centrada na pessoa. Um outro estudo considera que esta população necessita do acompanhamento de técnicos e monitores para que a sua inclusão seja bem-sucedida, o que implica, também, que desenvolvam autonomia e aprendam "skills", que se aproximem dos requisitos solicitados pelo empregador para uma determinada função (Prates, 2019).

Sabemos que hoje são poucas as pessoas com DID que vivenciam tarefas de caráter laboral e muitas de entre as que estão incluídas, não conseguem permanecer no emprego (Silva, Furtado, & Andrade, 2018). Uma larga percentagem desta população, que é utente de instituições para pessoas com deficiência, encontra nestas estruturas uma resposta de emprego protegido, como é o caso das atividades socialmente úteis, que constituem o âmago do nosso estudo.

A investigação que realizamos é de natureza qualitativa e tem como objetivo geral analisar se as atividades socialmente úteis realizadas por um grupo de jovens adultos com DID contribuem para a sua inclusão social. Como técnicas e instrumentos para a recolha de dados, utiliza-se a entrevista semi diretiva com as responsáveis por este projeto (psicóloga e a terapeuta ocupacional) e a pesquisa documental, dados que serão tratados através de análise de conteúdo, seguindo, para tal, as orientações de Bardin (2010).

A pandemia que atravessamos impediu que pudéssemos concretizar o projeto inicial que tínhamos em mente para o nosso estudo, o qual, para além de entrevistas com as responsáveis referidas atrás, incluía entrevistas com os jovens e representantes das entidades que aceitaram recebê-los.

2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E DESENVOLVIMENTAL

A 12ª edição do Manual da American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AIDD), Deficiência intelectual: Definição, diagnóstico, classificação e sistemas de suporte (2021), define-a como o conjunto de limitações significativas ao nível do funcionamento e do comportamento adaptativo, que se manifestam nas habilidades adaptativas conceptuais, sociais e práticas, que decorrem durante o período de desenvolvimento das pessoas, até aos 22 anos de idade (Schalock, 2021).

No entanto, esta definição, só por si, pode ser limitativa. O contexto cultural, linguístico, tal como as experiências que se proporcionam a estas pessoas e que fazem parte da sua prática social, são fatores que não devem ser ignorados. É nesse sentido que a literatura recomenda a utilização de instrumentos de avaliação diagnóstica padronizados, que definam uma pontuação de QI para o funcionamento intelectual e

uma medida adaptativa que tenha em conta as capacidades cognitivas, sociais e práticas.

Esta designação – DID -, tal como o seu conceito, tiveram um longo percurso ao longo dos tempos, de acordo com as características económicas, sociais e culturais de cada época. O atual conceito é menos estigmatizante e mais consentâneo com a realidade que carateriza esta população, designada, no passado, como "anormais", "inadaptados", "especiais", pessoas com "deficiência mental", deficiência intelectual", "défice cognitivo". Em síntese: os anteriores conceitos, tal como a sua designação, apontavam para uma situação estática e irreversível, com as consequências que daí decorriam. A perspetiva de um conceito que envolve o desenvolvimento pressupõe a importância do contexto em que esse se processa.

Fatores biomédicos, sociais, comportamentais, de risco educacional e intergeracionais podem estar na base da DID, podendo ser agrupados em causas intrínsecas e em causas extrínsecas. Nas primeiras inserem-se as desordens genéticas, as perturbações metabólicas, as doenças cerebrais graves e as desordens psíquicas. Nas segundas, os fatores pré, pós-natais, e os ambientais.

Considera-se que uma pessoa tem DID quando, segundo a American Psychiatric Association (2014), preenche três critérios:

A. Déficits em funções intelectuais como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e individualizados. B. Déficits em funções adaptativas que resultam em fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais em relação a independência pessoal e responsabilidade social. Sem apoio continuado, os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade. C. Início dos déficits intelectuais e adaptativos durante o período do desenvolvimento (p. 74).

Uma pessoa com DID é, assim, alguém que tem dificuldades mais ou menos acentuadas nas funções intelectuais, que afetam o raciocínio abstrato e a aprendizagem académica, tal como ao nível social, manifestando-se na interação que estabelece com os outros, nas tarefas da vida diária, em relação à saúde e, eventualmente, no emprego (Antunes, 2018).

Considera-se que essas dificuldades apresentadas por incapacidade de independência pessoal e de responsabilidade social surgem durante todo o processo de desenvolvimento de um indivíduo ao longo da vida.

3 INCLUSÃO SOCIAL

Ao analisar a história, os recursos e intervenções desenvolvidos para apoiar a inclusão de pessoas com deficiência, observamos algum progresso no que diz respeito à sua inclusão no mercado de trabalho. A progressão tem assumido uma perspetiva social como um direito em que todos os cidadãos possam exercer ativamente sua cidadania (Rosa, 2017).

De acordo com um estudo publicado pelo Observatório da Deficiência e dos Direitos Humanos (Pinto & Neca, 2020), verificou-se um crescimento de 10%, o que sendo uma trajetória lenta, representa, contudo, uma perspetiva positiva de conquista de direitos, traduzida na melhoria dos respetivos indicadores de inclusão escolar, atividades, e empregabilidade de pessoas com deficiência. Compreender estas questões repercute os Direitos Humanos, enquadrando-os na legislação que assegura os direitos destas pessoas.

Para (Sassaki, 1997), a inclusão social de pessoas com deficiência e/ou necessidades especiais pode ser definida como um processo que implica que a sociedade se adapte de forma a poder incluir nos seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais. A inclusão social, para este autor, é, assim, "um processo biunívoco no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parcerias, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos" (p. 40).

Nas suas "Orientações para a Inclusão", a Unesco (2005) entende a inclusão "como um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos (…) através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades" (p. 10). A inclusão dará assim

> (...) prioridade à criação de oportunidades para uma igual participação de pessoas com incapacidades (físicas, sociais e/ou emocionais) sempre que possível (…) mas deixa aberta a possibilidade da decisão pessoal e da opção por acompanhamento e medidas especiais para os que delas precisarem (p. 12).

Em 2015, em Incheon, no Fórum Mundial de Educação, que deu origem à Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, os países e organizações subscritores da mesma comprometeram-se a implementar até aos anos 30, uma educação inclusiva e equitativa, de qualidade, ao

longo da vida, para TODOS. Entre os muitos propósitos enunciados, referimos os pontos 4.4. e 4.5, segundo os quais, se propõe:

Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo

> Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência (...) (p. 21).

O Manual para garantir a inclusão e equidade na Educação (2019) decorreu do Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação – Todo o aluno Importa, realizado na Colômbia, veio reforçar as medidas proclamadas em Incheon. De acordo com este documento, a escola deve ser entendida como promotora de inclusão, equidade e cidadania global, e da educação ao longo da vida, para o que será necessário (...) criar mudanças em todo o sistema para superar obstáculos ao acesso à educação de qualidade, participação, processos de aprendizagem e resultados, e garantir que todos os estudantes sejam valorizados e envolvidos igualmente (UNESCO, 2019, p. 10).

Estes são apenas três dos documentos norteadores da Inclusão, entre os vários que poderíamos referir.

Portugal, como país subscritor dos mesmos, publicou legislação, da qual destacamos o Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória, o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, (base orientadora para a participação ativa dos jovens na sociedade após 12 anos de estudo) (Educação, 2021) e os DL 55/2018, e 54/2018, de 6 de julho, que garantem uma educação voltada para a inclusão na sociedade e requisita que a provisão de apoio para os alunos seja planeada e administrada no Ensino Regular, juntamente com equipas multidisciplinares.

Através das orientações destes documentos, pretende-se viabilizar uma escola inclusiva que assegure ao aluno, independentemente de sua situação pessoal e social, respostas que lhe possibilitem a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.

A inclusão é, assim, um processo que respeita e valoriza a diferença, partindo do pressuposto de que todos devem participar na sociedade, como cidadãos de direito. Na mesma ordem de ideias, este processo de inclusão torna possível a cada indivíduo desenvolver as suas potencialidades e viver uma vida completa (Canha & Fernandes, 2015).

Segundo Leitão (2019), a inclusão visa proporcionar a todos e a cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagem possíveis. Não apenas alguns, mas todos os alunos necessitam e devem beneficiar da aceitação, da ajuda e da solidariedade dos seus pares, num clima onde ser diferente é um valor, porque constitui um desafio e uma oportunidade para que se (re)pensem respostas que vão ao encontro das capacidades individuais, mas também das suas necessidades. E isto é válido no âmbito da educação e no âmbito da sociedade.

4 A TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR

Os jovens, que são incluídos em projetos de atividades socialmente úteis, fazem a sua escolaridade obrigatória no Ensino Regular, ao abrigo de um PEI e, quando transitam para o 10º ano, a sua escolaridade prossegue com um Plano Individual de Transição (PIT).

O PIT destina-se aos alunos que frequentam a escolaridade obrigatória com adaptações significativas do currículo comum, ou seja, com medidas adicionais (DL 54/18, de 6 de julho). Estas são as medidas mais restritivas que a atual legislação contempla.

O PIT tem como objetivo promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, uma atividade profissional, e implementa-se 3 anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, tendo em conta os interesses, competências e expectativas do aluno e da sua família. Orientando-se pelos princípios da educabilidade universal, equidade, inclusão, flexibilidade e autodeterminação, deve ser datado e assinado por todos os intervenientes (pais e/ou encarregados de educação e, sempre que possível, pelo aluno) (DL 54/18, de 6 de julho, Cap. III, Artº 25º). A sua implementação é da responsabilidade de uma equipa, da qual, fazem parte, também e por norma, profissionais dos Centros de Recursos para a Inclusão.

As pessoas com deficiência, independentemente da sua natureza podem aprender muitas competências nos contextos quotidianos que frequentam, desde que lhes sejam dadas oportunidades e condições para o desenvolvimento dessas competências, nos contextos naturais, sejam estes no âmbito da família, da escola, da formação profissional ou no emprego. De entre outras condições, apostar nas suas potencialidades, é uma atitude da maior importância. No entanto, a transição para a vida pós-escolar necessita de apoios, exige técnicas de formação próprias, programas específicos de treino e, particularmente, da realização de experiências em contexto de trabalho. É neste sentido que os projetos de parceria entre a escola e os Centros de Recursos para a Inclusão são fundamentais, na medida em que estas instituições têm

um “know how” adquirido há largos anos e profissionais habilitados para ajudar a transição destes jovens.

5 ATIVIDADES SOCIALMENTE ÚTEIS

As Atividades Socialmente Úteis estão relacionadas com o processo de transformação de matérias-primas em produtos finais ou com a prestação de serviços de utilidade social, por exemplo: lavagem de veículos, cuidados prestados a animais, receção e atendimento (Rosa, 2017). Desenvolvem-se, habitualmente, em Instituições para Pessoas com Deficiência, na valência do Centro de Atividades Ocupacionais (CAO), que se destinam a um público com problemáticas complexas.

Os objetivos principais dos CAO são favorecer e assegurar condições que contribuam para que a pessoa com deficiência tenha uma vida com mais qualidade, permitindo-lhe sentir-se valorizada no desenvolvimento das suas capacidades, ou simplesmente mantê-la ativa, participativa, criativa e criadora.

Para corresponder a esta resposta social pretende-se que os clientes/utentes desenvolvam a sua criatividade através da confeção de produtos artesanais, que funcionam como estímulos sensoriais e motores, valorizam a pessoa, e contribuem para a inclusão, na medida em que dão visibilidade social através do comércio e da participação em eventos específicos.

As atividades socialmente úteis são promovidas pelos e nos CAO e são desenvolvidas na perspetiva de manter a pessoa com deficiência ativa e interessada, possibilitando-lhe o aumento da sua autoestima e da sua valorização pessoal e social, já que desenvolve a sua autonomia e as suas potencialidades, possibilitando-lhe uma eventual inclusão na comunidade ou, quando possível, inseri-la em atividades profissionais dentro da própria instituição.

Como protagonista neste processo de inclusão, o jovem com deficiência e a sua família devem ser orientados quanto à vocação e competências para determinada atividade socialmente útil, com expectativas que de facto vão possibilitar o exercício das atividades, contribuindo para aprimorar as suas habilidades e a sua autonomia.

6 METODOLOGIA

Este estudo decorre no âmbito do Mestrado em Educação Especial e integra-se num projeto piloto desenvolvido por uma Instituição para Pessoas com Deficiência, que designamos como Instituição X. Este Projeto tem como objetivo inserir um grupo de jovens adultos com DID em instituições de atendimento público e privado. Após uma

análise de mercado pelas várias zonas de residência dos jovens candidatos ao projeto e considerando as suas capacidades, a Instituição X em parceria com outras entidades procurou coletar tarefas simples, personalizadas, que estejam de acordo com as escolhas e expectativas de cada jovem, de modo a respeitar as suas competências.

Integrando este projeto piloto, como referimos, temos como objetivo geral analisar se as Atividades Socialmente Úteis que estes jovens com DID desempenham na comunidade contribuem para a sua inclusão social.

É um estudo de natureza qualitativa, cujas técnicas de recolha de dados são a pesquisa documental e a entrevista semi diretiva com as responsáveis pelo projeto (Psicóloga e Terapeuta Ocupacional). Os dados serão tratados através de análise de conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (2010). Como referimos na introdução, a pandemia que atravessamos impediu que pudéssemos concretizar o projeto inicial que tínhamos em mente para o nosso estudo, o qual, para além de entrevistas com as responsáveis referidas atrás, incluía entrevistas com os jovens e representantes das entidades que aceitaram recebê-los.

Relativamente ao contexto do estudo, este processa-se na Instituição X, que é constituída por personalidades de diversos setores da sociedade portuguesa e é uma continuidade de outras associações. Visa contribuir para o desenvolvimento de uma cultura social mútua através da participação no avanço de conhecimento nas áreas das Ciências da Funcionalidade Humana e do Design e Sociedade por meio de uma liderança responsável e compartilhada. Desde o século passado que busca dinamizar recursos especializados para apoiar as pessoas com deficiência, contribuindo com o reconhecimento da diversidade humana. Para atender a esta diversidade desenvolve planos de ações através de Programas e serviços orientados para responder às necessidades dos clientes.

O atendimento é direcionado a pessoas com condicionamentos da sua funcionalidade pela idade, deficiência, doença crônica e integra as áreas da investigação, saúde e reabilitação, formação profissional e empregabilidade, apoio personalizado, desporto, recreação, arte e cultura.

A instituição tem como visão distinguir a identidade da pessoa na sua dimensão física, psíquica e social. Como missão contribui para o bem-estar físico e mental das pessoas que se encontram em desvantagem e os seus valores são pautados no respeito pela dignidade da pessoa, competência no caminho da excelência e inovação para criar o futuro.

Como mencionámos, estas Instituições têm várias valências, entre as quais os CAO, que são respostas sociais de apoio para pessoas com deficiência, com vista à manutenção e desenvolvimento da sua autonomia pessoal e social (Rosa, 2017).

Um outro fator relevante neste processo é a mediação que a Instituição faz com as empresas parceiras na inclusão dos jovens. O seu acompanhamento em atividades laborais suscita que a sua inclusão siga um processo bem estruturado para que no desenvolvimento da sua autonomia e segurança, seja potencializada a aptidão do jovem de tal forma que se aproxime dos requisitos solicitados pelo empregador para determinada função (Prates, 2019).

7 CONSIDERAÇÕES

Como referimos na introdução, a investigação encontra-se em desenvolvimento e, por isso, os dados que temos são insuficientes para fazer uma reflexão sobre a mesma.

Consideramos que este estudo trará muita informação sobre o modo como os jovens que participam nas atividades socialmente úteis propostas pela Instituição X percecionam a sua inclusão laboral através das mesmas.

É importante dar-lhes voz, tal como é importante que a sociedade se consciencialize das suas capacidades e não se foque tanto nas incapacidades que têm. Não têm de ser ignoradas, mas não podem constituir um estigma.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtorno.* (M. Caxuxa, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

Antunes, N. L. (2018). *Sentidos.* Lisboa: Lua de Papel.

Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo* (4º ed.). Lisboa: Edições 70.

Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de Investigações em Ciências Sociais.* Malakoff: Dunod.

Canha, L., & Fernandes, C. (2015). *Sintra Inclui.* Sintra: Lousanense.

Decreto-Lei 54/2018. (6 de julho de 2018). *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06*. Acesso em 29 de 2 de 2020

Educação, D. G. (2021). *Direção Geral da Educação*. Acesso em 15 de 04 de 2021, disponível em Direção Geral da Educação: http//:www.dge.mec.pt

Pinto, P. C., & Neca, P. (2020). *Pessoas com deficiência em Portuga: indicadores de direitos humanos 2020.* Lisboa: ISCSP – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Acesso em 12 de 01 de 2021. http://www.iscsp.ulisboa.pt

Prates, J. (11 de 11 de 2019). A Integração Profissional de Pessoas com Deficiência Apoiada por medidas políticas. http://hdl.handle.net/10071/19076

Presidência do Conselho de Ministros. (6 de jul de 2018). Decreto-Lei n.º 55. *Diário da República, 129*, pp. 2928 - 2943.

Rosa, d. C. (09 de 2017). A transição para a vida ativa: A experiência de jovens integrados em Centro de Atividades Ocupacionais. Acesso em 10 de 01 de 2021.

Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos.* Rio de Janeiro: WVA.

Schalock, R. L. e M. J. T. (2021). *Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports, 12th Edition [Webinar]*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. https://www.aaidd.org/education/education-archive/2021/01/28/default-calendar/intellectual-disability-definition-diagnosis-classification-and-systems-of-supports-12th-edition

Silva, N. L., Furtado, A. V., & Andrade, J. F. (2018). A Inclusão no Trabalho sob a Perspectiva das Pessoas com Deficiência Intelectual. *Trends Psychol*, 1003-1016.

UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação.* Educação 2030 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508

UNESCO (2015). Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4.
https://inee.org/system/files/resources/245656por.pdf

UNESCO. (2005). *Orientações para a Inclusão - Garantindo o Acesso à Educação para Todos .* Paris: UNESCO.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ESTUDANTE SURDO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA EM SAÚDE COM VISTAS A SUA PROFISSIONALIDADE

Allana Resende P. Calaça[a], Carolina Eckrich Canuto[a], Sinara Pollom Zardo[a]

[a]Universidade de Brasília, UNB, Brasil

RESUMO

Este estudo envolve um diálogo entre a educação e o trabalho voltado a pessoas com deficiência na perspectiva de inclusão. Assim, seu objetivo foi compreender como os estudantes surdos se desenvolvem na educação profissional técnica de nível médio em saúde. A pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa de natureza aplicada, objetivo exploratório, por meio de uma pesquisa bibliográfica como procedimento. Os pressupostos da Teoria da Subjetividade de González Rey (2005) basearam o processo de construção da informação. Nesse sentido, foi realizado um levantamento bibliográfico na Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) e Scientific Eletronic Library Online (Scielo), na Revista de Educação Especial e na Revista de Educação Profissional e Tecnológica. Baseado na análise e organização dos artigos surgiram as seguintes ideias centrais: a inclusão do estudante surdo como direito assegurado e sua permanência na educação profissional**.** Evidencia-se nessa etapa a ausência de artigos sobre pesquisas com surdos na educação profissional técnica de nível médio em saúde. A partir da análise dos artigos levantados, o estudo possibilitou discutir sobre as estratégias pedagógicas que têm sido utilizadas no favorecimento do processo de ensino-aprendizagem e a carência de uma formação docente que considere a pessoa com deficiência. O diálogo viabilizado nesta pesquisa revelou a necessidade de desenvolver estudos sobre o surdo na Educação Profissional em saúde com vistas a sua profissionalização. E evidenciou a necessidade no desenvolvimento de implementos normativos e legislações que considere a singularidade no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação profissional em saúde; Estudante surdo; Educação inclusiva.

ABSTRACT

This study involves a dialogue between education and work aimed at people with disabilities from the perspective of inclusion. Thus, the objective was to understand how deaf students develop in technical vocational education at the medium level in health. The research was characterized by a qualitative approach of an applied nature, exploratory objective, through a bibliographic research as a procedure. The assumptions of González Rey (2005) Theory of Subjectivity based the information construction process. In this sense, a bibliographic survey was carried out in the Virtual Health Library (VHL) and Scientific Electronic Library Online (Scielo), in the Revista de Educação Especial and in the Revista de Educação Profissional e Tecnológica. Based on the analysis and organization of the articles, the following central ideas emerged: the inclusion of the deaf student as a guaranteed right and their permanence. It is evident at this stage the absence of articles on research with deaf people in technical professional education at the medium level in health. Based on the analysis of the surveyed articles, the study made it possible to discuss the pedagogical strategies that have been used to favor the teaching-learning process and the lack of teacher training that considers the person with disabilities. The dialogue made possible in this research revealed the need to develop studies on deaf people in Health Professional Education with a view to their professionalization. And it highlighted the need for the development of normative implements and legislation that consider the uniqueness in the teaching-learning process.

Keywords: Professional health education; Deaf student; Inclusive education.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho se constitui como um recurso essencial na promoção da integração de todas as pessoas na vida adulta e sociedade. Mas a questão orientadora deste estudo é como esse processo se organiza no estudante surdo? Nesse sentido, Santos (2010) discute a educação profissional evidenciando-a como uma modalidade da Educação Básica que favorece a inserção e a profissionalização de jovens e adultos no mercado de trabalho. A compreensão da deficiência é reconfigurada em uma perspectiva social, a partir das disposições da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, ONU/2006, a qual o Brasil é um dos Estados Partes desde 2008. Esse marco promoveu uma abordagem humanizada do conceito de deficiência e compromissos, nos quais cada estado parte assegura a provisão de uma assistência sem discriminação e segregação das pessoas com deficiência (Ferreira & Oliveira, 2006). Processualmente, há mais 20 anos tem se discutido sobre processos de inclusão educacional com o intuito de superar as marcas de uma educação excludente em fragmentos da população, que se deparam com limitações em acesso e aos diferentes níveis de ensino, como é o caso da comunidade surda (Anache, 2020).

Nesse sentido, Mitjáns Martínez e González Rey (2017) conceituam a Educação Inclusiva como uma “educação sem diferenciação” (p.100). Ambos discutem que o termo, educação inclusiva, favorece a orientação do profissional em relação aos estudantes que têm sido discriminados e desamparados no contexto histórico e educacional. Além disso, os autores consideram a perspectiva de inclusão com ênfase na diversidade de pessoas, envolvendo uma ação pedagógica que favoreça possibilidades ao processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento do estudante com deficiência.

No foco deste estudo, o estudante surdo é apoiado em suas necessidades pelo decreto n° 5.626/2005. Este regulamento aborda sobre a língua brasileira de sinais e prevê recursos e ações que as instituições de ensino federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal, públicas ou privadas devem implementar para adaptação de um atendimento especializado educacional aos estudantes surdos ou com deficiência auditiva.

Nesse sentido é importante ressaltar que a pessoa surda se constitui no contexto do seu desenvolvimento cultural-histórico. E, na busca de “[...] desvendar as manifestações do ser humano em suas diferentes ações no cotidiano da vida” (Mitjáns Martínez, Goulart, Tacca & Mori, 2020, p. 29) iremos embasar teoricamente esta pesquisa no referencial da Teoria da Subjetividade proposta por González Rey e seus colaboradores.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo compreender como os estudantes surdos se desenvolvem na educação profissional técnica de nível médio em saúde.

2 METODOLOGIA

Este estudo se constitui por uma abordagem qualitativa, pois aprofundará no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não detectável e não captável em equações, médias e estatísticas, como descreve Minayo (2001). Como parte dos estudos exploratórios e em relação aos procedimentos da pesquisa, está se desenvolverá como pesquisa bibliográfica (Gerhardt & Silveira, 2009; Gil, 2008).

A pesquisa bibliográfica é um procedimento que possibilita uma análise ampliada de aspectos do tema, em detrimento de pesquisa desenvolvida de modo pontual (Gil, 2008). Dessa forma, realizamos um levantamento da produção científica em relação ao ensino de estudantes surdos na educação profissional técnica de nível médio, focando na área da saúde.

As etapas metodológicas iniciaram com a identificação de um assunto de interesse para a pesquisa; organização de critérios de seleção e inserção de informações a serem construídas durante a pesquisa; análise dos estudos selecionados; revisão e interpretação dos resultados e apresentação da interpretação destes em diálogo com a Teoria da Subjetividade.

Na busca por produções científicas sobre a temática consideramos artigos científicos no idioma português e período dos últimos 10 anos (2010-2020). A pesquisa bibliográfica foi realizada na Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), no Scientific Eletronic Library Online (SciELO), como banco de dados; e, a partir da Revista de Educação Especial e da Revista Brasileira de Educação Profissional Tecnológica. Para tal, foram elencadas as seguintes expressões: educação profissional em saúde, educação inclusiva, estudante surdo e surdez.

Na busca inicial foram identificadas 252 produções científicas. Após a leitura dos títulos e resumos foram selecionados 38 trabalhos científicos que tratavam sobre o tema de uma maneira mais generalizada, pois não foi encontrado nenhuma produção que discutisse, especificamente, o objetivo desta pesquisa. Após uma leitura flutuante de todas as produções científicas percebemos que apenas quatro artigos envolveram a educação profissional técnica de nível médio em áreas diversas e cinco produções científicas discutiam sobre a deficiência no nível superior. Importa a este estudo as discussões que envolvem a educação profissional técnica de nível médio, neste intuito, nos atemos em analisar e discutir as quatro produções sobre a temática.

Durante o levantamento bibliográfico identificamos que foram encontrados muitos artigos que tratam sobre o tema da saúde na educação inclusiva de surdos em relação aos aspectos comunicacionais entre profissionais de saúde e indivíduos surdos, como: as dificuldades de comunicação e a assistência ao surdo na prática da saúde. Porém, nenhum artigo levantado trata sobre a temática do estudante surdo na educação profissional técnica de nível médio em saúde. Nessa perspectiva, discutiremos sobre a inclusão do surdo na educação profissional técnica de nível médio a partir da interlocução dos 4 artigos selecionados.

3 A INCLUSÃO DO SURDO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Os estudantes surdos possuem plena capacidade de interagir e compreender o ambiente onde trabalham e/ou vivem, desde que lhes sejam oportunizados os recursos necessários para o seu desenvolvimento, seja em qualquer contexto social (Silva & Oliveira, 2020). Assim, após compreender as peculiaridades dos estudantes surdos em relação ao seu processo de ensino aprendizagem, buscaremos nesse tópico abordar como a educação profissional se organiza para receber os estudantes surdos.

A Lei de Diretrizes e Bases descreve a estrutura da Educação Profissional em três níveis: o básico, o técnico e o tecnológico. Assim, na modalidade da educação profissional participam os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou qualificação profissional, o curso de educação profissional técnica de nível médio e curso de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. O nível técnico se refere à educação profissional técnica de nível médio e está disponível para aqueles que tenham finalizado ou ainda estejam cursando o Ensino Médio (Brasil, 2017).

A temática da inclusão escolar no âmbito da Educação Profissional não tem sido um tema recorrente nas produções científicas levantadas. Neste foco, foram encontrados por meio da revisão bibliográfica somente quatro artigos. A partir destes, essa discussão se desenvolverá em dois eixos de análise. No primeiro, dois trabalhos tratam de estudos desenvolvidos em Instituições Federais de Ensino e centralizam suas discussões sobre recursos usados para o favorecimento do processo de inclusão dos estudantes surdos: Freitas e Silva (2020), e Silva e Oliveira (2020). E os outros dois serão discutidos no segundo eixo de análise, os artigos de Silva e Dore (2016) e Rodrigues e Passerino (2018), em que salientam alguns aspectos que podem contribuir para a promoção do processo ensino-aprendizagem na perspectiva da inclusão e permanência destes na educação profissional técnica de nível médio.

3.1 Primeiro Eixo de Análise: A Inclusão como Direito Assegurado

No primeiro eixo temos o estudo de Freitas e Silva (2020), que tem como objetivo abordar os aspectos legais da educação especial até a perspectiva inclusiva desenvolvida atualmente no sistema educativo brasileiro. Os autores discutem sobre a mobilização da sociedade e os governos por uma educação inclusiva e em prol do estudante surdo. Nesse sentido, com a finalidade de superar a realidade excludente em que as pessoas com deficiência vivenciavam na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, esta instituição iniciou o implemento de políticas inclusivas e amplificou sua rede no ano de 2000. A partir desta proposta criaram os Núcleos de Atendimentos às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs); ofertaram cursos que favoreciam o atendimento especializado como os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) sobre libras e braile; e promoveram políticas de Tecnologia Assistiva (Freitas & Silva, 2020).

Dessa forma, esse estudo torna evidente que a implementação de programas inclusivos que favoreçam o acesso do surdo à profissionalização, ainda é recente nas Redes Federais de ensino. Todavia já apresentam uma progressão na organização de recursos pedagógicos que contribuem na promoção do processo de ensino-aprendizagem aos estudantes surdos.

O artigo científico de Silva e Oliveira (2020) também foi desenvolvido em uma Instituição Federal de Ensino e sugere recursos pedagógicos que podem ser implementados para favorecer o processo de ensino-aprendizagem. O estudo teve como finalidade compreender como o estudante surdo aprende um conceito complexo. Para tal, os autores discutiram um estudo de caso com um estudante surdo do Curso Técnico em Informática. Os autores concluíram que se organizados os procedimentos metodológicos singulares com a necessidade dos estudantes surdos, utilizando recursos que favoreça a inclusão, este poderá desenvolver a aprendizagem de conhecimentos complexos. Este também alerta para a necessidade de aprofundamento da problemática aqui apresentada.

Silva e Oliveira (2020) ainda pontuam que o surdo aprende muito através da visão e observação, mesmo quando não há linguagem oral ou de sinais. Essa relação se desenvolve de uma maneira diferenciada da criança que é ouvinte, que aprende ouvindo, como mediação social. Assim, além do AEE (Atendimento Educacional Especializado), esse estudo sugere instrumentos pedagógicos e procedimentos metodológicos que visam favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos. Dentre os recursos pedagógicos, propõe: organizar as atividades escritas com

palavras-chave em letra maiúscula ou negrito, evidenciando o comando das questões; usar ferramentas digitais em que o próprio estudante surdo busque imagens das palavras-chaves na internet, favorecendo um momento interativo para a sua aprendizagem; estratégias de repetição; uso de imagens simultâneas ao uso de libras e do português em forma de escrita; desenhos; vídeos com legenda e libras (Silva & Oliveira, 2020).

Tanto Freitas e Silva (2020) como Silva e Oliveira (2020) discutem sobre os recursos pedagógicos que podem ser singularizados para a promoção do ensino aos estudantes surdos. Porém Freitas e Silva (2020) trouxe uma abordagem de recursos mais estruturais, como os cursos de aperfeiçoamento, a disponibilização do curso de libras, os NAPNEs, entre outros. Já Silva e Oliveira (2020) contemplam em seu estudo recursos pedagógicos e práticos do docente em sala de aula, como os recursos imagéticos, a estratégia da palavra-chave, correlação simultânea em libras e português por meio de vídeos, entre outros.

Segundo a Diretriz Nacional para a Educação Básica e em consonância com os artigos citados, as redes de educação profissional devem contemplar recursos técnicos e financeiros que viabilizem o atendimento a pessoas com necessidades especiais, conforme o art. 3º do decreto nº 6.571/2008, revogado pelo decreto 7.611/2011. O Decreto 7.611/2011 assegura que a União oferecerá apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino na prestação de um atendimento especializado às pessoas com deficiência. Em seu artigo 5º, parágrafo 2º, o decreto versa sobre o apoio técnico e financeiro que inclui o aperfeiçoamento do AEE e recursos das salas multifuncionais, formação docente em especial na educação bilíngue para estudantes surdos, e adequações relativas à acessibilidades arquitetônicas e atitudinais de profissionais da educação em um perspectiva inclusiva (Brasil, 2011).

Além destes, a Diretriz Nacional Básica de Educação Profissional Técnica de Ensino Médio (2013) ainda regulamenta outros processos que podem contribuir para a organização de processos que favoreçam a aprendizagem do estudante com deficiência. São eles: “dilatamento de prazo para conclusão da formação, de certificação intermediária, ou antecipação de estudos, que não limitem o direito dos estudantes de aprender com autonomia, sob alegação da deficiência” (Brasil, 2013, p. 222). O documento ainda delibera que a decisão de escolha sobre a formação profissional surge a partir de um posicionamento do estudante com deficiência, apoiado pela família e pela escola. Essas possibilidades, no entanto, não foram discutidas nas produções científicas analisadas acima.

3.2 Segundo Eixo de Analise: Inclusão e Permanência

No segundo eixo dessa análise, abordamos o artigo de Silva e Dore (2016). Estes discutem sobre os aspectos motivacionais de evasão e permanência escolar de estudantes com deficiência em um centro de educação profissional técnica de nível médio. A pesquisa foi realizada por meio de uma análise descritiva de questionários respondidos por estudantes que evadiram de instituições federais de educação profissional no estado de Minas Gerais, período de 2007 a 2010. Os resultados demonstraram dificuldade de relacionar as atividades do estudo e trabalho, assim como limitações em aspectos concernentes a deficiência como: a acessibilidade, ausência de AEE, inclusive no âmbito domiciliar e hospitalar (Silva & Dore, 2016).

Além da dificuldade de conciliar o trabalho e o estudo, Silva e Dore (2016) descrevem que problemas com ausência aos acompanhamentos do AEE tem relação com processos de adoecimentos ou acidentes, que podem culminar na evasão de estudantes com deficiência. Nesse caso, para evitar essa evasão, o estudo sugere que a instituição de ensino ofereça AEE hospitalar ou domiciliar, nos casos de internação ou necessidade de repouso domiciliar prolongado (Silva & Dore, 2016).

A pesquisa também aponta, segundo as causas de evasão, a necessidade de um tradutor e intérprete de libras; “[...] apoio de um professor especializado ou equipe multiprofissional, a disponibilidade de sala de recurso multiprofissional e um ambiente com estrutura arquitetônica acessível” (Silva & Dore, 2016, pp. 209-210).

O estudo ressaltou avanços com relação ao número de matrículas de estudantes com deficiência, que elevou sutilmente, apesar da incidência ainda ser reduzida diante da demanda na sociedade. Outro aspecto favorável foi a acessibilidade de alguns prédios para a mobilidade das pessoas com deficiência. Por fim, o estudo sugere um aprofundamento para descobrir as barreiras que interferem na inclusão plena de todos os estudantes neste nível educacional (Silva & Dore, 2016).

Já Rodrigues e Passerino (2018) tiveram por objetivo analisar em seu artigo, como a inclusão de pessoas com deficiência em cursos profissionalizantes, se desdobra na formação de professores da Educação Profissional. A pesquisa foi realizada em dois municípios situados no estado do Rio Grande do Sul, a partir de uma metodologia qualitativa e por meio de estudos de caso do tipo casos múltiplos. As informações revelaram que a formação docente para a educação profissional transcende os conhecimentos técnicos (Rodrigues & Passerino, 2018).

Nesse sentido, tanto os docentes como os coordenadores relacionaram a necessidade de aspectos comportamentais como paciência, controle emocional, sensibilidade e não possuir um perfil técnico apenas. A pesquisa também ressaltou que para os docentes,

a aproximação com o deficiente oportuniza a ampliação da ação pedagógica (Rodrigues & Passerino, 2018). Ou seja, a prática da docência com as pessoas com deficiência vem da própria ação docente, não necessariamente de uma formação específica.

Apesar disso, o artigo evidencia a existência de diferenças entre as políticas de formação docente para a área profissional de nível médio, sendo realizada de maneira simplificada em relação a outras modalidades. Esse aspecto tem se mostrado como um desafio ao considerar que a Lei de Diretrizes e Bases pressupõe o "notório saber" como uma das referências para a dinâmica da formação docente no contexto da educação profissional. No estudo apenas uma professora possui licenciatura, dentre os docentes pesquisados (Rodrigues & Passerino, 2018). E o que seria um notório saber? A expressão "notório saber" me parece uma expressão tanto generalista para designar uma formação docente na Educação Profissional. Assim, apesar da pesquisa evidenciar a prática da docência no ensino de pessoas com deficiência, evidencia também como essa preparação docente tem sido preconizada de maneira simplista e valorizando as experiências práticas em detrimento da unidade teoria-prática.

Em relação a formação do profissional que possivelmente se habilitará para a docência, o decreto n° 5.626/2005 versa sobre a língua brasileira de sinais e regulamenta a inclusão obrigatória da disciplina de libras no currículo dos cursos de magistério, licenciatura e Fonoaudiologia para a formação de professores. Os demais cursos, como enfermagem, medicina, fisioterapia, nutrição e outros cursos superiores, que possivelmente podem formar futuros professores de cursos profissionalizantes técnicos em nível médio, a disciplina de libras é normatizada como uma disciplina optativa nos cursos bacharéis (Brasil, 2005). A questão dessa disciplina ser optativa em outros cursos superiores reduz as chances do estudante surdo ter um professor que se comunique com ele por meio da libras na Educação profissional. Assim, reduz também as chances deste estudante surdo de se comunicar em uma futura ocupação profissional. Portanto, promover a socialização de um estudante surdo, com vistas a sua profissionalidade seria ampliar a comunicação deste na educação profissional técnica de nível médio. Assim como, promover uma conscientização da sociedade em aprender libras e poder ampliar as condições para a socialização do surdo. Dessa forma, considero que a libras poderia obrigatoriamente compor o currículo de todos os cursos de formação profissional, seja ele da área de licenciatura ou não.

Em outra perspectiva e sobre a formação docente, Mitjáns Martínez e González Rey (2019) discutem que a Teoria da Subjetividade tem uma função importante no preparo do docente. Pois, não o considera como um processo findado em si mesmo, ou algo

“acabado” que pode gerar uma “aplicação” prática. A partir de suas concepções de aprendizagem, a preparação profissional

> [...] passa a funcionar como uma representação, uma cosmovisão de como “funcionam” os aprendizes, o que contribui para que o professor reflita sobre sua atuação pedagógica e seja capaz de delinear de forma coerente, consistente e criativa as estratégias mais adequadas para a aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos (Mitjáns Martínez & González Rey, 2019, p.26).

Assim, a partir da compreensão de concepções de aprendizagem que a Teoria da Subjetividade nos permite alcançar, o docente pode elaborar seu trabalho pedagógico segundo as necessidades de cada aluno, seja ele surdo ou não. De modo que, o estudante surdo seja compreendido como um ser em seus aspectos histórico e culturais e não de forma padronizada e reducionista. Dessa maneira, o docente então organiza seu trabalho pedagógico de maneira coerente com a realidade do estudante e condizente com suas reais necessidades.

Em suas considerações finais, Rodrigues e Passerino (2018) abordam que não acreditam em uma formação docente sob a perspectiva de “conhecer para atuar”, principalmente no que tange às questões que envolvem a deficiência. Para eles, essa ordem enaltece a deficiência e favorece a ideia de "intervir". Em detrimento, o estudo valoriza o conhecimento dos professores no processo de ensino-aprendizagem, de um modo geral, e a partir disso refletir seus modos de compreender seus espaços e relações de pedagógicas (Rodrigues & Passerino, 2018).Em consonância com Mitjáns Martínez e González Rey (2019), o caminho seria a perspectiva de uma formação docente pautada no processo de ensino-aprendizagem que lhes dê o suporte e recursos para que este favoreça o desenvolvimento desse estudante em ambientes pedagógicos e condições sociais diversificadas.

Em relação ao preconizado nas Diretrizes Nacionais de Educação básica e legislações revisitadas e discutidas até aqui, percebemos algumas divergências nas abordagens das duas produções científicas analisadas acima. Segundo Silva e Dore (2020), a educação profissional a partir do seu contexto de pesquisa, ainda se mostra carente em relação a implementação do AEE no âmbito domiciliar ou hospitalar, sala de recursos e intérpretes de libras para os surdos. Já Rodrigues e Passerino (2018) discutem sobre a formação do docente que atua na Educação profissional e reconhece que esta questão ainda precisa avançar.

No entanto, inspirada na Teoria da Subjetividade diria que a Educação Profissional vai além da compreensão tecnológica e da cultura do trabalho apresentada pela Diretrizes Nacionais de Educação Básica ou de uma mera transmissão de conteúdos. Diria que a Educação Profissional assume um conjunto de processos e experiências em movimento, nos quais as pessoas vão se constituindo no processo, a partir de dimensões individuais, sociais, culturais e históricas (Mitjáns Martínez, Goulart, Tacca & Mori, 2020).

O processo educativo, nesse caso, é abrangente e se configura na pessoa que participa dele. Por isso, não o concebemos como um processo em evolução ancorado em aspectos biológicos, comportamentais ou aspectos isolados. O concebemos em sua diversidade e na singularidade dos indivíduos que dele participam, implicados às vivências e experiências que estão além de momentos isolados e que se organizam em processos complexos em um constante ir e vir (Mitjáns Martínez, Goulart, Tacca & Mori, 2020).

Pensar sob a ótica da Teoria da Subjetividade significa pensar que a Educação Profissional não visa somente uma compreensão do mundo do trabalho e dos conhecimentos a ele relacionados, mas um entendimento do processo de aprendizagem singularizado que envolve as vivências e experiência do estudante surdo e suas especificidades no desenvolvimento de habilidade inerentes a sua inserção social. Esse processo de ensino-aprendizagem não se limita só a área tecnológica, mas uma aprendizagem que envolve as dimensões culturais e históricas do indivíduo e as dimensões do meio em que ele vive.

Nesse sentido, a Teoria da Subjetividade evidencia seu valor heurístico em favorecer uma compreensão do estudante surdo em suas singularidades. A partir do entendimento de uma constituição processual e singular do estudante com surdez, em que estas produções que a compõem são particulares, culturais e históricas, e emergem no curso dos seus processos de aprendizagem. Assim, a atenção docente as peculiaridades inerentes a diversidade humana, bem como o estabelecimento de uma via comunicativa dialógica podem favorecer o desenvolvimento de todos os estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do desenvolvimento dessa pesquisa discutimos sobre a vigência dos processos de inclusão a partir das produções científicas levantadas. Percebemos que são necessários avanços na compreensão do processo de ensino-aprendizagem e de

recursos pedagógicos na busca pela inserção efetiva dos estudantes surdos na educação profissional.

Esta pesquisa evidenciou a urgência na realização de mais estudos sobre a surdez no contexto da educação profissional técnica em nível médio em saúde, já que não foi encontrado nenhuma produção científica sobre o tema. Apesar disso, a pesquisa bibliográfica nos possibilitou conhecer as políticas relacionadas ao ensino de estudantes surdos, as estratégias pedagógicas que têm sido utilizadas no favorecimento do processo de ensino-aprendizagem no âmbito da educação profissional e a necessidade de formações docentes que considere a pessoa com deficiência e não somente a deficiência.

Nesse sentido, a educação profissional pode se estabelecer como uma ponte para que o cidadão surdo alcance o trabalho como meio de dignidade humana. Para a efetivação desse processo ainda temos um longo caminho a trilhar, pois as legislações ainda não são implementadas em sua integralidade. Um desdobramento dessa realidade é a ausência de estudos sobre como os surdos se desenvolvem na educação profissional técnica de ensino médio em saúde. Assim, evidencia a carência de pesquisas sobre a atuação, recursos oferecidos e estratégias utilizadas na área da educação profissional técnica de ensino médio em saúde.

Sobre esse aspecto e a partir da pesquisa bibliográfica realizada, é importante destacar algumas ações que podem favorecer o processo de ensino-aprendizagem do estudante surdo na educação profissional de nível médio em saúde. Dentre eles: uma formação docentes mínima em libras, objetivando o estabelecimento de relação dialógica; implementar em cada curso profissional de nível médio a elaboração de um manual técnico tanto para os estudante, quanto para o professor com as principais técnicas e símbolos principais de cada procedimento do curso profissionalizante; desenvolver um cuidado atento na elaboração das avaliações escritas, priorizando a utilização de palavras-chaves em caixa-alta; manter-se no campo visual dos surdos durante o processo de comunicação; promover independência e autonomia dos estudantes surdos, visando a sua atuação como profissionais no mercado de trabalho; e por fim, estar atento às expressões que estes possam desenvolver. E principalmente promover uma inter-relação de qualidade com o estudante surdo, traçando percursos para a compreensão de aspectos que estão imbricados ao contexto de aprendizagem e assim, elaborar intencionalidades favorecedoras de processos de desenvolvimento desses estudantes.

A luz da Teoria da Subjetividade, podemos considerar a complexidade das produções humanas e a integralidade do indivíduo, e a partir do nosso foco de pesquisa, o

estudante surdo que tem em sua constituição produções singulares em relação a surdez. Nessa perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem valoriza a singularidade humana, em oposição a padronização e homogeneização como característica educacional (Mitjáns Martínez & González Rey, 2017). Essa compreensão pode oportunizar um acompanhamento pedagógico equânime e favorecer a aprendizagem do estudante surdo na educação profissional, possibilitando sua profissionalização e inserção no mercado de trabalho.

Destaca-se assim, novas possibilidades visando ampliar o debate para a consolidação de um contexto de fato inclusivo. Baseado em uma ótica que prima por processos individuais e sociais como aspectos inseparáveis para avançar nesta temática. Além de problematizar os modos de organização social que configuram as instituições, e oferecer alternativas para sua compreensão que possam transcender os discursos hegemônicos na sociedade.

REFERÊNCIAS

Anache, A.A. (2020). Dimensão subjetiva da deficiência no processo de inclusão escolar. In: Mitjáns Martínez, A.; Tacca, M.C.V.R.; Puentes, R.V. *Teoria da Subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional*. Campinas, SP: Alínea.

Brasil (2005). Decreto-Lei Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dez. 2000. Brasília, 2005.

Brasil (2008). Decreto-Lei Nº 6571 de 17 de dezembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n° 9.94, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n° 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília.

Brasil (2011). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Brasil (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2013.

Brasil (2017). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394/1996 – Lei no 4.024/1961. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 58 p.

Freitas, C., & Silva, C. (2020). A educação das pessoas com deficiência no brasil e na rede federal de ensino com enfoque no aluno surdo: uma abordagem sobre os aspectos legais e históricos do processo de Inclusão Escolar. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, 1*(18), e7975. https://doi.org/10.15628/rbept.2020.7975

González Rey, F.L. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning.

Gerhardt, T.E., & Silveira, D.T. (2009). *Métodos de pesquisa. Universidade Federal do rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Gil, A. C. (2008) *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.

Minayo, M. C. S. (org.). (2001*). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes.

Mitjáns Martínez, A., & González Rey, F.L. (2017). *Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez.

Mitjáns Martínez, A., & González Rey, F.L. (2019). A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da teoria da subjetividade. In: Rossato, M.; Peres, V.L.A. *Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica*. 1ª ed. Curitiba: Appris, p. 47-68.

Mitjáns Martínez, A.; Goulart, D.M.; Tacca, M.C., & Mori, V.D. (2020). Teoria da Subjetividade: contribuições em diferentes campos e contextos. In: Mitjáns Martínez, A.; Tacca, M.C.; Puentes, R.V. *Teoria da Subjetividade: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional*. Campinas, SP: Alínea.

Rodrigues, G. F., & Passerino, L. (2018). A formação profissional da pessoa com deficiência e suas repercussões na formação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *24* (3), 407-426.https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000300007

Santos, J. (2010) *Educação Profissional & Práticas de Avaliação*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.

Silva, I., & Dore, R. (2016). A evasão de estudantes com deficiência na rede federal de educação profissional em Minas Gerais. *Revista Educação Especial, 1*(1), 203-214. https://doi.org/10.5902/1984686X19152

Silva, M., & Oliveira, H. (2020). Formação profissional integrada ao ensino médio: um estudo de caso com estudante surdo. *Revista Educação Especial, 33*, e4/ 1-23. https://doi.org/10.5902/1984686X39507

INCLUSÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DILEMAS E TENSÕES NA CONSTRUÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Sandra Pimentel[a], Sofia Freire[a]
[a]Universidade de Lisboa, Portugal

RESUMO

Compreender o processo de formação de um professor implica considerar que tanto as dimensões pessoais como as profissionais fazem parte desta construção. É fundamental considerar que cada indivíduo tem uma história de vida que carrega consigo e que influencia o seu desenvolvimento profissional, e também que a sua história profissional influência a sua vida pessoal, e que estas dimensões contribuem para a construção da identidade do professor. Sendo assim, o desenvolvimento desta identidade é definido pela integração de vivências pessoais e profissionais que vão formar o professor e, sob as tensões desta dicotomia, é que o professor se vê enquanto professor e como ele pensa que os outros o vêem. Este estudo busca compreender as motivações que levaram os professores a optarem pela educação especial, a sua concepção sobre seu papel na escola e sobre o conceito de inclusão, buscando identificar as possíveis barreiras para o desenvolvimento de suas actividades pedagógicas. Foram entrevistados 7 professores de educação especial que atuam desde o 1º ciclo do Ensino Básico até o Ensino Secundário. Os resultados mostram que as motivações para o ensino de educação especial são diversos, no entanto todos apresentam a mesma concepção de qual é o seu papel na escola e como deve ser a inclusão escolar. Foi observado que os professores reflectiram sobre suas práticas relacionando-as com a realidade do contexto escolar em que atuam, com as experiências ao longo da trajectória profissional e ainda com aquilo que aprenderam durante sua formação em educação especial.

Palavras-chave: Educação especial; Identidade docente; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

Understanding the process of teacher training implies considering that both personal and professional dimensions are part of this construction. It is essential to consider that each individual has a life history that he carries with him and that influences his professional development, and also that his professional history influences his personal life, and that these dimensions contribute to the construction of the teacher's identity. Thus, the development of this identity is defined by the integration of personal and professional experiences that will form the teacher and, under the tensions of this dichotomy, is that the teacher sees himself as a teacher and how he thinks that others see him. This study seeks to understand the motivations that led teachers to choose special education, their conception of their role in school and the concept of inclusion, seeking to identify possible barriers to the development of their pedagogical activities. Seven teachers of special education who work from the 1st cycle of Basic Education to Secondary Education were interviewed. The results show that the motivations for teaching special education are diverse, however they all have the same conception of what their role in school is and how school inclusion should be. It was observed that the teachers reflected on their practices, relating them to the reality of the school context in which they work, with the experiences along their professional trajectory and with what they learned during their training in special education.

Keyword: Special education; Teacher identity; School inclusion

1 DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO – REDEFININDO O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Com o objectivo de responder às necessidades educativas especiais de alunos com deficiências, novos conceitos e práticas começaram a surgir, a partir dos anos 60, na

Europa (Sanchez & Teodoro, 2006). Em 1959, na Dinamarca, foi publicada uma lei que incluía o termo "normalização", que remetia para a ideia de que o deficiente mental podia ter uma vida normal de acordo com suas possibilidades. Esta ideia estendeu-se pela Europa e Estados Unidos da América (Sanchez & Teodoro, 2006) e teve uma importância grande no tipo de respostas que os sistemas educativos começaram a dar a crianças que tipicamente não frequentavam a escola regular. Como referem Sanchez e Teodoro (2006), citando Jiménez (1997), "a generalização no meio educativo vai desencadear a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras, iniciando assim o movimento de integração escolar e a *desinstitucionalização* dos então chamados "deficientes" (p.65).

O movimento de integração consistiu, assim, no encaminhamento de crianças e jovens com deficiências para as instituições de ensino regular, permitindo o uso de novos espaços de socialização com outras crianças e alargando a sua possibilidade de aprendizagem. No entanto, as práticas pedagógicas direccionadas para estes alunos foram exportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, e continuaram a ser desenvolvidas, principalmente, pelos professores de educação especial, sob uma perspectiva individual de acordo com as características de cada aluno (Sanches & Teodoro, 2006).

Mais tarde, o documento inglês *Warnock Report* (1978) introduziu o termo "special educational needs". De acordo com este relatório, alunos com deficiência integrados no ensino regular não deveriam ser categorizados de acordo com critérios médicos; pelo contrário, as acções educativas pensadas para estes alunos deveriam ser alicerçadas em critérios pedagógicos (Sanchez & Teodoro, 2006). Este termo se consolidou com o *Education Act* (1981) que afirma que "(…) uma criança tem "necessidades educativas educacionais" se ela tiver uma dificuldade de aprendizagem que exija ser feita uma oferta de educacional especial para ela" (https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1981/60/enacted). Com efeito, uma vez integrados, esses alunos precisavam de acções pedagógicas que respondessem às suas necessidades educacionais específicas.

Contudo, ainda que o termo "necessidades educativas educacionais" significasse a ruptura com os rótulos dados às crianças e jovens baseados em diagnósticos médicos, esses ainda eram determinantes em termos administrativos e considerados pelos professores em suas práticas. E assim, o conjunto de acções pedagógicas elaboradas por professores especializados, pensando nos alunos com NEE, acabou por se institucionalizar como um subsistema dentro das escolas de ensino regular (Sanches & Teodoro, 2006). Para além disso, ainda que a integração escolar tivesse como objectivo,

questionar e combater o isolamento daqueles alunos que se encontravam nos centros de educação especial, inicialmente, as turmas de educação especial se consolidaram nas instituições de ensino regular e, posteriormente, os alunos passaram a ser atendidos nas turmas regulares em tempo parcial (Sanchez, 2005). Estas práticas da educação especial passaram a ser alvo de críticas, pois, mesmo com a intenção de integrar os alunos com NEE nas escolas regulares, eram adoptadas acções excludentes de alguns alunos (Sanchez, 2005).

Sendo assim, no início dos anos 90, a educação especial começou a ser questionada por pais, profissionais e pessoas com deficiências, que a consideram à parte do sistema regular de ensino (Sanches & Teodoro, 2006; Sanchez, 2005). Nos EUA, surge um movimento chamado "Regular Education Iniciative" (REI), "cujo objectivo era unificar a educação especial e a regular num único sistema educativo, criticando a ineficácia da educação especial" (Sanchez, 2005, p. 8). A proposta deste movimento era de que todos os alunos deveriam ser escolarizados em classes de ensino regular e receber uma educação capaz de promover uma aprendizagem eficaz. Logo em seguida a esse movimento, ainda nos anos 90, surge o movimento de inclusão.

Pode-se afirmar que este novo paradigma da inclusão teve início com a publicação de vários documentos de grande relevância internacional, entre eles: Programa Mundial de Acção Relativo às Pessoas com Deficiência (ONU, 1983), Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (ONU, 1994), e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que afirma que as escolas devem se modificar para atender a todas as crianças, independente de suas condições físicas, sociais, linguísticas e, neste sentido, o Enquadramento da Acção está relacionado a todas as crianças com deficiências ou com dificuldades escolares.

Portanto, este novo conceito de inclusão, consiste na adequação de todos os setores da sociedade de forma que qualquer situação de exclusão seja erradicada. Segundo Sassaki (2005) "... para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros" (p. 21). Com efeito, o conceito de inclusão não está relacionado apenas com o movimento educacional, mas também se enquadra nos contextos, social e político, uma vez que defende a participação de todos os indivíduos na sociedade da qual fazem parte, de forma responsável e consciente a fim de que sejam respeitados e aceites em suas diferenças (Freire, 2008). Considerando a equidade como princípio que visa abolir a desigualdade e, consequentemente, promover a igualdade de oportunidades, Rodrigues (2014) sustenta a inclusão por três motivos fundamentais:

1. Formar grupos de alunos de acordo com as suas competências e

potencialidades, acaba por criar grupos com características diferentes o que torna difícil elaborar um currículo que atenda a todos.

2. A heterogeneidade é um factor positivo e determinante para o sucesso da educação para todos. A heterogeneidade é o ponto de ligação entre a tarefa de trabalhar com todos os alunos (inclusão) oferecendo o necessário a estes alunos (equidade).

3. A inclusão promove a oportunidade à escola de repensar seus valores de maneira que possa se modificar e se tornar equitativa.

Para tanto, é preciso que a escola se modifique para alcançar os objectivos de uma escola inclusiva. Uma escola onde existe um currículo único, que busca homogeneizar os alunos, e que é organizada por idades e por níveis de aprendizagem, entre outros, será uma escola tradicional; esta não responderá a uma proposta inclusiva. Sendo assim, os princípios e práticas necessários para que uma escola se aproxime da proposta inclusiva, segundo Rodrigues (2014) citando Booth & Ainscow (2002) são:

a) Valorizar igualmente alunos e professores;

b) Aumentar a participação e reduzir a exclusão das culturas, dos currículos e das comunidades;

c) Reestruturar culturas, políticas e práticas nas escolas para que possam responder à diversidade dos alunos;

d) Reduzir os obstáculos à aprendizagem e participação para todos os alunos (e não só os que têm deficiências ou os que são identificados como elegíveis para os apoios da Educação Especial);

e) Ver as diferenças dos alunos como um recurso para apoiar a aprendizagem e não um problema que precisa ser resolvido;

f) Reconhecer o direito dos alunos a ter uma educação na comunidade em que vivem;

g) Melhorar as escolas para professores e alunos;

h) Enfatizar o papel das escolas na construção de uma comunidade, no desenvolvimento de valores e na melhoria dos sucessos;

i) Promover relações entre a escola e a comunidade;

j) Reconhecer que a inclusão na educação é parte integrante da inclusão na sociedade. (pp. 86-87).

Este processo de mudança é, de facto, um grande desafio, uma vez que as escolas ainda estão preocupadas e são pressionadas em ser cada vez melhores no que se refere a atender maior quantidade de alunos, subir nos *rankings* das melhores escolas e acolher os alunos que tenham maiores chances de obter sucesso na aprendizagem, e cada vez menos preocupadas em modificar seus valores e sistemas de funcionamento (Rodrigues, 2014).

Segundo Freire (2008) "a inclusão visa (…) garantir que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, acedam a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas (p. 9). Sendo assim, a educação inclusiva visa atender as dificuldades de aprendizagem de todos os alunos inseridos no sistema educacional, garantindo que estes todos vêem o seu direito a uma educação de qualidade concretizado (Sanchez, 2005).

Por muitos anos, a educação especial foi considerada uma forma de acomodar a diversidade à medida que os sistemas educacionais foram sendo pressionados a acolher uma população cada vez mais diversa (Florian, 2007). No entanto, segundo Florian (2007), a educação especial foi alvo de críticas por teóricos como Tomlinson (1982) e Skrtic (1986, 1991), pois acreditavam que esta não era uma estratégia de realização do direito à educação, mas sim uma negação deste direito, devido às suas práticas excludentes.

Gary (2014) apresenta um modelo que integra os conceitos de educação especial e educação inclusiva, incluindo estratégias e acções eficazes para educar todos os alunos. O autor faz uma definição dos dois conceitos a fim esclarecer e evitar confusões comuns entre os dois termos e assim, propõe o conceito de educação especial inclusiva. Citando Salend (2011), a educação especial é caracterizada pela avaliação e planeamento individual; instrução especializada; instrução intensiva; instrução direccionada a objectivos; práticas assentes em evidências; parcerias colaborativas e avaliação de desempenho do aluno. Por seu turno, a educação inclusiva é caracterizada por uma filosofia de aceitação e pertencimento dentro de uma comunidade; uma filosofia de colaboração entre estudantes, familiares, educadores e comunidade; celebração da diversidade e valor de todos os alunos; valorização da educação dos alunos em escolas de alta qualidade; valorização da educação dos alunos junto com seus colegas de idade; valorização da educação dos alunos nas salas de aula e em escolas da comunidade local. Após uma breve definição dos dois conceitos, Gary (2014) apresenta o modelo de

intervenção que une as duas ideias e que se direccionam para um mesmo objectivo. Segundo este autor, a educação especial inclusiva é a melhor estratégia de ensino para todas as crianças com necessidades educativas especiais e deficiências, no ambiente mais apropriado, em todas as etapas da educação escolar com o objetivo de alcançar o mais alto nível de possível de inclusão.

Tendo em vista que o contexto educacional tem progredido em direcção à uma perspectiva inclusiva, entende-se a necessidade de repensar o papel da educação especial nas escolas. Conforme conclui Florian (2007), três princípios podem estabelecer uma mudança da ideia do que é a educação especial, pensamento mais claro sobre o cumprimento do direito à educação; o desafio de crenças determinísticas sobre capacidade e uma mudança de foco, das deficiências de alguns alunos para a aprendizagem de todos os alunos. Esta mudança de foco, dos alunos com deficiência para todos os alunos, tem gerado polêmicas e tensões que envolvem os professores de educação especial e os de ensino regular. O professor de Educação Especial ainda é considerado, nas escolas, como o único responsável pelo processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas, uma vez que é ele quem tem a formação para atender a esses alunos (Siems, 2008). Por seu turno, este foco em todos os alunos e a maior responsabilização da escola regular por todos os alunos cria também tensões entre os professores. Os professores de educação especial, por sentirem medo de perder seu espaço já garantido nas escolas e os professores do ensino regular porque consideram-se incompetentes para lidar com alunos com deficiências. (Mantoan, 2003).

2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Compreender o processo de formação de um professor implica considerar que tanto as dimensões pessoais como as profissionais fazem parte desta construção. Assim, é fundamental considerar que cada indivíduo tem uma história de vida que carrega consigo e que influencia o seu desenvolvimento profissional, e que também a sua história profissional influência a sua vida pessoal, e que todos estas dimensões contribuem para a construção da identidade do professor (Fávero & Tonieto, 2009). A construção da identidade profissional assenta nesta relação do Eu pessoal com o Eu profissional (Day et al.,2006). E de fato, a forma como professor realiza seu trabalho está relacionado com o fato de conhecer-se a si mesmo; para além de que o seu desempenho profissional é construído a partir de experiências e circunstâncias advindas

de sua vida pessoal. Para Nóvoa (2000), existe uma estreita relação entre a forma de ensinar e o como é a pessoa ao ensinar:

> O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercermos o ensino [...]. Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (p. 17)

Neste sentido, pode se observar a importância da identidade profissional no desenvolvimento profissional docente. Nesta linha, afirma Marcelo (2009) que, "a identidade profissional […] é uma construção do seu *eu* profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional" (p.11). Um estudo biográfico realizado por Maclure (1993), sugere que a identidade não deve ser vista, simplesmente, como algo que o indivíduo possui, mas sim como algo que ele utiliza para se justificar e se apresentar aos outros nos contextos que interage. "A identidade é uma forma de argumento. Assim sendo é prático e téorico" (Maclure, 1993, p. 312). Segundo Flores (2015), a construção da identidade do professor envolve a combinação de eventos passados e presentes que podem estar, ou não, em conflito. Sendo assim, o desenvolvimento desta identidade é definido pela integração de fenômenos pessoais e profissionais que vão formar o professor e sob as tensões desta dicotomia é que o professor se vê enquanto professor e como os outros o vêem.

Portanto, no sentido de que a formação da identidade se dá partir de experiências vividas em contextos pessoais e profissionais, a questão orientadora deste estudo é identificar que aspetos afetam a construção da identidade docente do professor de

Educação Especial e, explorar como esta identidade pode influenciar as suas práticas a fim de construir uma escola, de facto, inclusiva. Esta questão é tanto mais relevante quanto o contexto atual e a tensão em torno do papel do professor de educação especial e da sua relação com o professor de ensino regular. Em particular com este estudo, pretendemos explorar as motivações que levaram à escolha da profissão - professor de EE, bem como as experiências formativas e a sua influência ao nível de mudanças das suas práticas e da sua compreensão sobre o que é inclusão.

3 OBJETIVOS E METODOLOGIA

Considerando os objectivos deste estudo, optou-se pela abordagem qualitativa como metodologia uma vez que, de acordo com (Creswell, 2003) “a pesquisa qualitativa é uma abordagem para explorar e compreender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve questões emergentes e procedimentos, os dados, normalmente, são coletados no ambiente do participante, a análise de dados é construída indutivamente de particularidades a temas gerais, e o pesquisador faz interpretações do significado desses dados” (p. 5). O objectivo da abordagem qualitativa é, pois, compreender as perspectivas dos sujeitos envolvidos no processo sobre suas acções individuais, atitudes e como se relacionam com as condições e contexto que atuam, isto é, as suas interacções sociais (Coutinho,2020). Deste modo, o que é considerado numa abordagem qualitativa são os significados que os sujeitos envolvidos atribuem para suas acções num determinado contexto.

3.1 Participantes

O presente trabalho foi realizado a partir de entrevistas com sete docentes de educação especial a atuar em escolas públicas de agrupamentos diferentes. O grupo é formado por dois professores do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com formações iniciais em diversas áreas: letras (2), educação visual e tecnológica (1), filosofia (1), educadora de infância (2) e professora de 1º ciclo (1). As idades dos professores variam entre 40 e 60 anos e tempo de experiência docente varia entre 10 e 30 anos de profissão. No que diz respeito ao tempo de docência em educação especial, há duas professoras com mais de 30 anos, uma professora com 10 anos, uma professora com 13 anos, dois professores com 8 anos e um professor com 9 anos. Quanto à formação especializada, os docentes frequentaram diferentes instituições de ensino superior e diferentes áreas de especialização sendo dois professores formados na área da

cegueira e cinco professores, na área cognitivo e motora. O grupo autorizou a gravação das entrevistas pela plataforma “Zoom”, por meio de um consentimento informado, assinado por eles e enviado por e-mail.

4 RESULTADOS

4.1 A escolha pela especialização em educação especial

As razões pelas quais os entrevistados escolheram a especialização em educação especial estão relacionadas tanto com aspetos afetivos, como circunstanciais. Assim, o desejo de trabalhar com alunos com necessidades educacionais específicas e a necessidade de buscar formação especializada após uma experiência com esses alunos, bem como o fato de precisar ter uma colocação numa escola para não ficar sem trabalho, foram algumas das razões apontadas pelos professores. No entanto, mesmo tendo motivações diversas para a escolha do ensino em educação especial, é de salientar que todos eles demonstraram desejo de continuar nesta área com o argumento de que é uma experiência muito rica, mesmo com todas as dificuldades relatadas, incluindo as relações com os outros professores do ensino regular que ainda têm uma ideia equivocada do que é o papel da educação especial na escola.

4.2 Mudanças na prática e nas concepções em educação especial provocadas pela especialização e pela experiência

A especialização em educação especial foi um fator importante do processo de desenvolvimento profissional dos professores deste estudo, uma vez que todos afirmam que após esta formação puderam refletir sobre o papel do professor de educação especial e repensar suas práticas em sala de aula, conforme excertos em baixo.

> *(…) “A especialização acaba por ajudar, não é? Já trabalhava com alunos com problemas, já tinha ali alguma prática, mas acho que acaba por ajudar sempre, estarmos mais informados (…)”.*
>
> *(…) “Sim. O repensar a prática foi até mais ao nível de consolidar as ideias, ou seja, na prática. Eu, sem saber, sem ter a noção do como eu já aplicava as coisas (…)”.*
>
> *(…) “Acho que o grande aspeto que eu retiro do mestrado e acho que foi o grande impulsionador, eu diria daquilo que da revisão que eu fiz do meu percurso, o*

mestrado teve em mim um efeito muito poderoso, colocou em perspectiva os anos todos que eu tinha pra trás. Eu nunca mais fui o mesmo".

(…) "*Sim, aprendi coisas novas, mas como eu digo foi uma formação de caráter teórico e uma coisa que já fiz há mais de 20 anos, eu não tenho noção de como as coisas estão agora".*

Estes resultados mostram que, mesmo tendo se formado em cursos de especialização de diferentes domínios dentro da área de educação especial e em momentos diferentes, com diferenças de mais de dez anos entre eles, estes professores tiveram a oportunidade de refletir e repensar suas práticas, seja confirmando o que já faziam antes da formação, seja mudando a forma de atuar na prática de sala de aula. Em todos os docentes fica clara a influência da experiência no seu dia a dia, principalmente no que diz respeito à concepção de que a educação é um direito de todos e que todos os alunos podem aprender quando lhe são dadas as oportunidades para isso.

4.3 O que é ser professor de educação especial

As respostas relacionadas à pergunta: "o que é ser professor de educação especial", mostraram que todos os professores acreditam na importância deste profissional na escola. Não apenas em relação ao aprendizado dos alunos, mas também como um elemento fundamental dentro da escola capaz de promover uma sensibilização em toda a comunidade escolar. Os excertos a seguir ilustram essa perspectiva.

(…) "É arranjar as formas mais eficazes, que nem sempre é a mesma até para a mesma problemática, alunos diferentes precisam de respostas diferentes apesar de ter a mesma problemática, e acho que é esse nosso papel, termos essa sensibilidade de adequar as nossas respostas no sentido de serem as mais eficazes possíveis para darem respostas às necessidades dos alunos, proporcionado-lhes o máximo de oportunidades possíveis".

(…)" O papel do professor de educação especial é central. Se não criarem essas pontes, se não puderem contribuir para os professores, os restantes, pensem um bocadinho suas práticas, o que estão a fazer com os alunos, como é que podem ajudá-los, se não formos efetivamente esse elemento, não sei... ".

(…)"Procurar soluções para os alunos se comunicarem, aprenderem, se desenvolverem e terem as mesmas hipóteses de sucesso que os outros."

(…) "Além de professora, sente-se psicóloga, assistente social, engloba muita coisa, não só a pedagogia para ensinar, envolve relacionamento com a família".

(…) "O papel do professor de educação especial tem que trabalhar mais em conjunto com o professor do ensino regular. O papel deve ser suporte para todos os alunos e apoiar o professor, ser uma mais valia para o professor do ensino regular".

Estão também associados a essa questão aspetos das relações entre os grupos de professores, como a necessidade de mudar o conceito e a visão que os professores de ensino regular têm em relação ao professor de educação especial, aspeto que, inclusive, apareceu com uma dificuldade para que a inclusão de fato ocorra nas escolas.

4.4 Concepções sobre inclusão

O conceito de inclusão não varia muito entre os docentes entrevistados. Todos pensam da mesma forma, ao afirmarem, de maneiras diferentes, que a inclusão é o direito de todos os alunos e está intimamente relacionada com o papel do professor de educação especial. A legislação também foi citada e criticada no sentido de que não atende a todos os alunos.

(…) "A inclusão escolar é, claramente a resposta para todos os alunos. Uma escola inclusiva procura responder a todos os alunos, ir ao encontro a que precisam pra ser bem-sucedidos".

(…) "O novo decreto fala muito em inclusão. Tem coisas boas, porque se calhar abrange mais alunos. Inclusão tem que ser uma diversidade, a prática pedagógica deve ser diversificada, aplicada a cada aluno. Acho que o decreto 54 está a perder muito. Há alunos que estão a ficar sem apoio, estão inseridos na turma. O professor do regular tem turmas muito grandes, não conseguem dar respostas a estes alunos todo e esses alunos precisavam ali de apoio de educação especial que não está a acontecer. Porque o 54 diz que os alunos que mais precisam de apoio são seletivos e os adicionais e está a deixar os outros

alunos de fora. O papel do professor de educação especial tem que trabalhar mais em conjunto com professor do ensino regular. O papel deve ser suporte para todos os alunos e apoiar o professor, ser uma mais valia para o professor".

(…) "O mais difícil é mudar a mentalidade dos professores, alunos e funcionários e dessa gente toda. Porque a partir do momento que se muda, as crianças, as atitudes destes professores, a forma eles agem e os comportamentos deles, a inclusão acontece".

(…) "Inclusão é um objetivo em constante construção. Implica mudança de mentalidade. Quanto maior investimento nos recursos, mais rápidas as mudanças, mesmo as mais velhas (professoras), acabam percebendo a importância das mudanças. Quando há o envolvimento da câmara, direções, maiores serão as mudanças. Maior envolvimento dos pais, de acordo com as possibildiades de cada um. A inclusão começa em casa ".

(…) Não pode ser confundida com fundamentalismo. Há miúdos que não podem estar na escola, a vertente é mais na área da saúde do que na educação. A inclusão não pode ser só no papel, tem que ser viável. A inclusão é fundamental, pois a presença desses miúdos é importante para os outros, na construção do cidadão.

O conceito de inclusão está relacionado, não só com a questão teórica da qual tiveram contato nos cursos de especialização e das leis que tornam obrigatória a inclusão escolar, mas também com a experiência que tiveram durante a trajetória profissional. A sensibilidade sobre a necessidade de apoiar os alunos com necessidades educacionais específicas, a consciência dos direitos destes mesmos alunos à educação e, principalmente, a percepção das mudanças necessárias em todo o contexto escolar, foram questões levantadas nas entrevistas e consideradas muito relevantes para este estudo.

5. CONCLUSÕES

Os resultados evidenciam que os motivos que levaram os docentes à escolha pela especialização em educação especial estão relacionados não só com a necessidade de se preparar para o trabalho com os alunos com necessidades educacionais específicas, mas também com questões de cunho pessoal e nomeadamente a necessidade de obter uma colocação em algum agrupamento escolar para não ficar sem trabalho. Mesmo tendo motivos diferentes para esta escolha, todos os docentes afirmam que após o ingresso nesta função, não pensam em retornar a lecionar nas suas áreas de formação inicial. Os relatos desses professores refletem, assim, a sua satisfação em trabalhar nesta área principalmente porque lhes foi dada a oportunidade de mudarem sua forma de pensar em relação à educação, passando a perceber que todos os alunos podem aprender se lhes forem dadas as oportunidades para tal. Este aspeto foi considerado por estes professores como bastante relevante para o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

A questão sobre a sua concepção do que é ser professor de educação especial gerou um movimento de reflexão que os remeteu ao trabalho que realizam no sentido de que não estão sozinhos e não devem trabalhar sozinhos. O trabalho colaborativo, para todos, surgiu como uma questão fundamental para o papel do professor de educação especial. Termos como “sermos pontes” e “ser um elemento agregador” refletem o quanto consideram importante esta função na escola. Considerando que o professor de educação especial não se envolve apenas com a aprendizagem do aluno em um movimento solitário, mas deve estar, também, dando suporte ao professor do ensino regular, orientando-o e mostrando-lhe os caminhos para que o seu aluno com necessidades educacionais específicas esteja incluído na turma. No entanto, relatam que este é um aspeto que ainda precisa ser muito trabalhado uma vez que o professor de ensino regular não entende o papel do professor regular dessa forma, salvo algumas exceções.

Alguns autores já apontam para este papel do professor de educação especial, indo ao encontro desta perspectiva refletida pelos entrevistados neste estudo. Segundo Correia (2008), o papel do professor de educação especial é, entre outros, dar consultoria aos professores, pais e todos os envolvidos no processo escolar, muito mais do que diretamente, dar apoio aos alunos com necessidades educacionais específicas. Mais especificamente “(…) colaborar com o professor da turma (ensino em cooperação); efetuar trabalho de consultoria (a professores, pais, outros profissionais de educação); fazer planificações em conjunto com professores de turma; trabalhar diretamente com

o aluno com NEE (na sala de aula ou sala de apoio a tempo parcial, se determinado no PEI do aluno)" (Correia, 2008. p.40)

Freire (2008), citando vários autores, confirma esta ideia quando afirma que o professor de educação especial não mais tem a função de elaborar estratégias para remediar as dificuldades dos alunos, a partir de diagnósticos feitos pelos mesmos, mas no sentido de colaborar, apoiar e aconselhar os professores do ensino regular e buscar responder às necessidades dos alunos da melhor forma possível, a partir das estratégias de ensino mais adequadas a eles. (Baptista,1999; Bénard da Costa, 1998; Farrel, 2006; Porter, 1995).

A visão de que o professor de ensino regular ainda vê o professor de educação especial como aquele único profissional que consegue ensinar os alunos com dificuldades porque ele, professor de ensino regular não tem a competência nem a formação para isso é um resultado que emerge, também, neste estudo. Este resultado está alihado com outros estudos, que sugerem que há uma tendência em considerar os professores de educação especial, como os únicos que podem atuar com pessoas com deficiências por serem os especialistas, (Siems, 2008).

Quanto à percepção sobre o conceito de inclusão, este ficou muito associado, ao papel do professor de educação especial. Ficou muito claro nas respostas que a inclusão só será de fato efetivada quando toda a comunidade escolar perceber o que pode ser feito pelo outro, considerando suas diferenças e esta consciência só vai acontecer a partir da sensibilização sobre qual deve ser o papel do professor de educação especial.

A análise de todos os aspetos mencionados nas entrevistas tinha como objetivo relacioná-los com a identidade do professor de educação especial a fim de fazê-los refletir sobre suas experiências de vida e profissional e a partir desta reflexão se perceberem enquanto docentes da área e sobre seu papel na escola. Esta percepção de "quem sou" e "como os outros me vêem", podem se tornam muito relevantes na medida em que, se reconhecendo como professores de educação especial e sabendo seu papel na escola, serão estes os sujeitos com a competência para promover a inclusão. Após a análise destes resultados o caminho que se pretende se seguir é aprofundar o estudo buscando relacionar os aspetos que forjam a identidade docente do professor de educação especial com a construção de seu papel na escola. É de se ressaltar que, a partir destas análises, pode-se perceber a importância das tensões colocadas pelos entrevistados, no que se refere ao cotidiano escolar e influencia diretamente no seu trabalho, uma vez que os permitiu, durante sua trajetória, repensar e e reformular sua prática docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Index para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Sintra: Cidadãos do Mundo.

Correia, L. (2008). Inclusão e necessidades educativas especiais – um guia para educadores e professores (2ª ed.). Porto Editora.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Creswell, J. W. (2003). *R*esearch Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (2ª edição). Thousand Oaks: Sage Publications.

Day, C., Kingtona, A., Stobartb, G., & Sammonsa, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identies. *British Educational Research Journal*, *32*(4), 601-616.

Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade professional: tensões e (des)continuidades, *Educação, 38*(1), 138-146.

Florian, L. (2007). Reimagining special education. In L. Florian (Eds.) *The Sage Handbook of Special Education*. London: Sage Publications.

Freire S. (2008) – Um olhar sobre a inclusão. Revista da Educação, Vol. XVI, 1, 5-20

Gary. H. (2015). Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities. *British Journal of Special Education, 42*(3), 235-256.

Jiménez, R.B. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

MacLure, M. (1993). Arguing for your self: identity as an organizing principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal, 19*(4), 311-322.

Marcelo. C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação, 8,* 7-22.

Nóvoa, A. (2000). Universidade e Formação Docente. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 7*.

Rodrigues, D. (2017). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In D. Rodrigues (Ed.), *Formação de Professores, Práticas Pedagógicas e Inclusão Escolar.* Lisboa. EDUFES.

Salend, S. J. (2011). *Criando salas de aulas inclusivas: eficazes e reflexivas práticas* (7ªedição). Boston, M.A: Pearson.

Sanchez, P.A. (2005). A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Revista da Educação Especial, 7*, 7-18.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação, 8,* 63-83.

Skrtic, T. M. (1991). *Por trás da educação especial: uma análise crítica da cultura professional e organização escolar*. Denver, CO: Loce Publishing.

Sassaki, K. R. (2005). Inclusão: o paradigma do século 21. *Revista da Educação Especial, 19*, 19-28.

Tomlinson, S. (1982). *Uma sociologia da educação especial*. Londres: Routledge & Kegan Paulo.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Paris: UNESCO.

A INCLUSÃO LABORAL E A SUA RELEVÂNCIA NO DIA A DIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Marta Alexandra Gonçalves Nogueira[a], Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar de Sousa[ab]

[a]ESECS, Politécnico de Leiria; Portugal

[b]CRID, CICS.NOVA. IPLeiria, Portugal

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo avaliar a inclusão laboral e a sua relevância no dia a dia da pessoa com deficiência (PcD). Optou-se pela metodologia mista, com recurso à pesquisa qualitativa e quantitativa. Participaram no estudo 50 trabalhadores com deficiência e 314 colegas de trabalho das mesmas, funcionários do Grupo Auchan Portugal, uma cadeia de hipermercados. Os resultados principais das entrevistas realizadas à PcD permitiram verificar que o orgulho em trabalhar é sentimento mais reportado no dia a dia de trabalho; que as situações que geralmente geram uma emoção intensa em contexto laboral são as chamadas de atenção pelo seu trabalho; e a indiferença, discriminação e exclusão que estas pessoas sentem. Também foi possível verificar que a maioria das PcD ingressou com recurso a entidades; sente-se integrada; há interação constante e colaborativa com a pessoa responsável e com os colegas; frequentaram formação profissional e não foi realizada nenhuma adaptação especifica. Os principais resultados dos questionários realizados aos colegas da PcD revelaram que a maioria considera que: a contratação de PcD contribui para a responsabilidade social da empresa; contratar uma PcD melhora a imagem da organização junto dos trabalhadores; as PcD podem desempenhar adequadamente as suas funções, desde que tenham as condições de trabalho adequadas.
As limitações deste estudo dizem respeito ao factor temporal, ao tamanho reduzido da amostra e ao tempo de permanência das PcD na empresa. Sugere-se novos estudos com uma amostra maior que englobe diferentes contextos de trabalho, assim como trabalhadores com vários tipos de vínculo contratual.

Palavras-chave: Deficiência; Inclusão; Trabalho.

ABSTRACT

This research aimed to evaluate labor inclusion and its relevance in the daily life of people with disabilities (PwD). A mixed methodology was chosen, using qualitative and quantitative research. Participated in the study 50 workers with disabilities and 314 co-workers of the same, employees of the Auchan Portugal Group, a chain of hypermarkets
The main results of the interviews carried out with PwD allowed us to verify that pride in working is the feeling most reported in the day-to-day work; that the situations which generally generate intense emotion in a work context are the calls for attention for their work; and the indifference, discrimination and exclusion that these people feel. It was also possible to verify that the majority of PwD entered through entities; they feel integrated; there is constant and collaborative interaction with the person in charge and with their colleagues; they have attended professional training and no specific adaptation has taken place. The main results of the questionnaires to PwD colleagues revealed that most consider that: hiring PwD contributes to the company's social responsibility; hiring a PwD improves the organization's image among the workers; PwD can adequately perform their functions, as long as they have the appropriate working conditions.
The limitations of this study concern the time factor, the small sample size, and the length of time PcD stay in the company. We suggest new studies with a larger sample that encompasses different work contexts, as well as workers with various types of contractual ties.

Keywords: Disability; Inclusion; Work.

1. INTRODUÇÃO

O emprego constitui uma componente bastante relevante da vida da maioria das pessoas. Além de proporcionar uma fonte de rendimento, o trabalho contribui para o desenvolvimento da identidade pessoal e serve como um meio da pessoa se relacionar com outras pessoas, desenvolver-se a si mesma e ser útil. Para a pessoa com deficiência (PcD), o emprego pode ser ainda mais importante, pois dá-lhe acesso a um papel socialmente valorizado e a oportunidade de integração social (Lysaght et al., 2012). Muitas pessoas com deficiência (PcD) são capazes de viver de forma independente e contribuir para a sociedade, inclusive inserindo-se no mercado formal de trabalho. Para estas pessoas, o trabalho tende a reforçar o seu lugar na sociedade, resultando num aumento da autoestima para enfrentar as barreiras sociais existentes (Prates, 2019). Como tal, dentro de um contexto social as PcD experienciam uma incompatibilidade entre as suas competências pessoais e as exigências ambientais. O que remete à importância do suporte e apoio, possibilitando o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais expressas no maior contacto social e, consequentemente, mais relacionamentos interpessoais, maior participação na escola e/ou comunidade.

A importância do trabalho para a PcD foi demonstrada pelos resultados do estudo de Jahoda et al (2009), em que 35 pessoas com deficiência na Escócia, percebiam a continuação de alguns benefícios, tais como o sentido de propósito para vida, autoconfiança, sentimento de autonomia financeira e o prazer de conhecer pessoas no local de trabalho. Porém, esses participantes relataram poucas oportunidades de relacionamento social que se estendiam, também, para fora do local de trabalho, além de uma ansiedade sobre a sua competência para atender às expectativas dos empregadores. Esse dado demonstra a necessidade de estreitamento das relações entre as empresas e as instituições profissionais. Os resultados do estudo de Pereira-Silva e Furtado (2013) apontam também nessa direção, isto é, de que o trabalho pode promover a inclusão social, bem como, o desenvolvimento de habilidades e competências das PcD. Nesse estudo qualitativo com pessoas com deficiência intelectual, foi verificado que o insucesso na sua inclusão se deveu sobretudo à falta de preparação profissional, questões pessoais e socioemocionais, tais como a dificuldade das empresas em receber PcD.

De acordo com Lima et al. (2013), os motivos que apontam para a necessidade de explorar a importância do trabalho na vida da PcD, são justificadas pelos efeitos que o trabalho provoca na vida destas pessoas, uma vez que elas saiem da condição de

isolamento social e da dependência de outros para criar os seus próprios vínculos em outros locais, com outras pessoas e desenvolvendo outras atividades. No estudo de Paiva et al., (2015), os resultados mostraram que o trabalho é visto pela PcD como necessidade, como prazer e realização, e como um meio que possibilita o desenvolvimento de relações pessoais. Ainda nesse estudo foi constatado que os obstáculos enfrentados pela PcD, estiveram mais relacionados com as condições ambientais da atividade, do que propriamente com a condição de deficiência. Posto isto, os autores concluíram que o acesso ao trabalho é uma ferramenta importante de inclusão da PcD. Também no estudo de Pereira-Silva et al. (2018), os resultados demonstraram que a inclusão laboral é um processo mais satisfatório do que insatisfatório para as PcD, podendo favorecer o desenvolvimento de autonomia, independência, satisfação pessoal, produtividade e responsabilidade.

Ressalta-se, portanto, a importância de investigar os aspetos emocionais, comunicacionais e sociais que se configuram como importantes para a inclusão das PcD no mercado de trabalho.

Nesse sentido, este estudo propôs-se como objetivo central a explorar a inclusão laboral e a sua relevância no seu dia a dia para as PcD. Como objetivos específicos, pretendeu-se 1) conhecer o grau de consciência que os trabalhadores com deficiência têm das suas emoções nas interações diárias no seu local de trabalho; 2) Analisar as interações comunicativas dos trabalhadores com deficiência em contexto laboral/organizacional; e 3) Verificar em que medida a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência melhorou o processo de inclusão.

2. METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado no Grupo Auchan Portugal, uma rede conhecida de hipermercados que assume um exemplo de boas práticas na área do recrutamento e inclusão de PcD.

2.1. Amostra

A amostra foi constituída por 50 PcD, funcionários dos hipermercados do Grupo Auchan de Norte a Sul do país, maioritariamente do sexo masculino (60%) e com idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos. Em relação ao tipo de deficiência, cerca de metade dos participantes tinha deficiência mental ou intelectual (50%); seguindo-se os participantes com deficiência física ou motora (32%); com deficiência visual (10%) e deficiência auditiva (8%). Participaram também neste estudo 314 colegas de trabalho

das PcD, a maioria do sexo feminino (74.4%) e com idades compreendidas entre os 30 e os 49 anos.

2.2. Recolha de dados

No presente estudo optou-se pela metodologia mista, com recurso à entrevista semiestruturada, aplicada aos trabalhadores com deficiência; e na metodologia quantitativa recorreu-se ao questionário, aplicado aos colegas de trabalho dos trabalhadores com deficiência. O guião de entrevista aplicado aos trabalhadores com deficiência era constituído por cinco blocos de questões, sendo que alguns desses blocos continham alíneas (bloco 2, 3 e 5). A parte inicial da entrevista continha a caracterização sociodemográfica do entrevistado (nome, idade, sexo, habilitações literárias, tipologia da deficiência e número de meses/anos de experiência de trabalho). O questionário aplicado aos colegas dos trabalhadores com deficiência, continha respostas fechadas e foi administrado via *Google Forms*. Na parte inicial, este questionário continha os dados sociodemográficos, as habilitações académicas, o estado civil e os dados socioprofissionais – cargo profissional, área de trabalho e local de trabalho. As possibilidades de resposta variavam segundo uma escala de 1 a 5 (1=discordo totalmente; 2=discordo; 3=nem concordo nem discordo; 4=concordo; 5=concordo totalmente). O questionário era constituído por quatro grupos de questões: o primeiro grupo continha 8 perguntas, o segundo 6 perguntas, o terceiro 6 perguntas e o último 7 questões. A entrevista e questionário foram criados de raiz, tendo em conta os objetivos.

O processo de recolha de informação ocorreu no período entre fevereiro de 2018 e março de 2020, com deslocação às várias lojas do país. As entrevistas aos trabalhadores com deficiência foram realizadas presencialmente em cada hipermercado, mediante agendamento prévio com o responsável de mercado e, com recurso a registo digital, com o consentimento informado de cada trabalhador. Os questionários administrados aos colegas de trabalho da PcD eram logo enviados para serem preenchidos conforme ia realizando a visita às lojas.

2.3. Análise de dados

O tratamento dos dados recolhidos incluiu a análise de conteúdo, a partir de categorias de análise pré-definidas, decorrentes da revisão da literatura e dos objetivos da investigação. Os questionários aplicados foram sujeitos a análise estatística e a análise de conteúdo. Para o tratamento qualitativo dos dados, foi utilizado o o *NVivo* 10.1.10.,

um *software* usado para investigações qualitativas e de métodos mistos (Bringer et al., 2004). Para o tratamento estatístico dos dados, foi utilizado o programa SPSS 24 (*Statistical Package for the Social Sciences*), sendo considerado uma ferramenta extremamente poderosa para manipular e decifrar dados recolhidos através de questionários (Gogoi, 2020).

3. RESULTADOS

3.1. Entrevista à PcD

Os resultados da entrevista realizada à PcD revelaram que o sentimento/emoção que mais caracteriza o dia-a-dia no trabalho da PcD foi o Orgulho, nomeadamente o orgulho em ter um emprego, em ser autónomo e ter a possibilidade de contribuir para a sociedade.

No que se refere à ocorrência de uma situação que habitualmente origina uma emoção mais intensa a maioria dos participantes referiu "Chamarem-no atenção pelo seu trabalho" (32%); a "Indiferença, discriminação e exclusão" (16%) e "Chatear-se com colega" (16%). Podemos verificar isto em alguns excertos das entrevistas: "*Chatear-me com colegas. Não lhes consigo responder, para evitar outras situações, conflitos*" (Operador de Hipermercado- Def. Motora); "*Quando são injustos comigo e me tratam com indiferença, em pequenas coisas como convidar alguém para ir beber café e essa pessoa não ir comigo, mas ir com outra colega*" (Telefonista- Def. Visual).

No que se refere à ocorrência de uma situação que habitualmente origina uma emoção mais intensa a maioria dos participantes referiu "Chamarem-no atenção pelo seu trabalho" (32%); a "Indiferença, discriminação e exclusão" (16%) e "Chatear-se com colega" (16%). Podemos verificar isto em alguns excertos das entrevistas: "*Chatear-me com colegas. Não lhes consigo responder, para evitar outras situações, conflitos*" (Operador de Hipermercado- Def. Motora); "*Quando são injustos comigo e me tratam com indiferença, em pequenas coisas como convidar alguém para ir beber café e essa pessoa não ir comigo, mas ir com outra colega*" (Telefonista- Def. Visual).

Relativamente à distribuição da questão "O que gostaria de ver modificado, de forma a proporcionar uma maior inclusão profissional do cidadão com deficiência", a maioria dos participantes referiu "Mais oportunidades de emprego" (52%); seguindo-se "Maior sensibilidade por parte das entidades empregadoras" (42%); e "Trabalho adaptado à pessoa e à sua deficiência" (40%). Podemos comprovar isto através de alguns excertos de entrevistas:

"*Deviam ajudá-las mais (as pessoas com deficiência). Podiam ajudar bastante*

essas pessoas que precisam, dar-lhes emprego. Se tivesse uma empresa contratava sim, ajudava, tentava ajudar dependendo da capacidade da pessoa, mas tentava ajudar no que fosse preciso." (Operador de Hipermercado- Def. Intelectual).

"*É como eu digo às vezes os colegas podiam-me tentar ajudar mais, comunicar, às vezes eu falo e ainda são arrogantes, falam de uma maneira para as pessoas. Não são comunicativos pessoalmente. Falam muito pelos telemóveis e esquecem-se, deixam de lado quem não tem telemóvel. Eu falo com educação, eu tento ser educado para os meus colegas assim como quero que eles sejam educados para mim*" (Operador de Hipermercado- Def. Intelectual).

3.2. Questionários aos colegas de trabalho da PcD

Da análise do questionário, os resultados mostraram que a maioria dos colegas de trabalho da PcD concordou (92,7%) que a contratação da PcD contribui para a responsabilidade social da empresa; sente-se integrado. Apenas uma pequena parte concordou (30%) que as PcD têm mais dificuldade em compreender ou executar uma tarefa; apenas uma pequena parte dos colegas das PcD concordou (23,5%) que as PcD têm uma produtividade mais baixa; a maioria dos colegas de trabalho das PcD concordou (79,3%) que podiam ver o lado positivo de ter uma PcD no local de trabalho; a maioria dos colegas das PcD concordou (72,3%) que contratar uma PcD melhora a imagem da organização junto dos trabalhadores; A maioria dos colegas de trabalho das PcD concordou (83,4%) que as PcD podem desempenhar adequadamente as suas funções, desde que tenham as condições de trabalho adequadas.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da entrevista realizada à PcD indicaram que a emoção que mais caracteriza o dia a dia no trabalho da PcD é o Orgulho, nomeadamente o orgulho em ter um emprego, em ser autónoma e ter a possibilidade de contribuir para a sociedade. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Voermans (2021) que teve como objetivo avaliar o valor do emprego competitivo em pessoas com deficiência intelectual, sendo que um dos sentimentos mais frequentemente reportados foi o de

orgulho em ser um membro que contribuir para a sociedade como qualquer outra pessoa.

As situações que habitualmente geram uma emoção intensa em contexto laboral foram "Chamarem-no atenção pelo seu trabalho"; a "Indiferença, discriminação e exclusão", originando um sentimento de tristeza e frustração. Resultados semelhantes foram encontrados por Lindsay et al. (2017) que verificaram que uma reação negativa por parte dos colegas de trabalho de PcD (discriminação) levou a que estes tivessem experiências e sentimentos negativos, como o aumento dos níveis de ansiedade, stress e dificuldades em permanecer no emprego.

Relativamente ao seu atual posto de trabalho a maioria dos participantes ingressou com recurso a entidades; sente-se integrado; frequentaram formação profissional e não foi realizada nenhuma adaptação específica. Também no estudo de Peñafiel et al. (2017) foi verificado que a maioria dos participantes com deficiência intelectual ingressou no mercado do trabalho através de entidades. Ainda nesse mesmo estudo, todos os participantes reportaram que foram preparados de acordo com a construção de um perfil profissional adequado às suas características pessoais. Da mesma forma, foram informados, orientados, formados e apoiados para que o desempenho das suas funções no ambiente de trabalho fosse correto e dotado da maior autonomia possível. Essa formação foi composta por aspetos teóricos e práticos. Para além da multiplicidade de exemplos práticos e de tarefas, todos os alunos realizaram estágios em empresas antes de começarem a trabalhar (Peñafiel et al., 2017). De acordo com Roesseler et al. (2017), as empresas que fornecem formação aos seus funcionários com deficiência, aumentam a probabilidade de criar um trabalho mais envolvente para esta população. De modo semelhante, Redig e Glat (2017), verificaram que a frequência de formação em contexto de trabalho no caso de funcionários portadores de deficiência motora, fez com que os mesmos tivessem um melhor desempenho e maior produtividade na empresa, contribuindo para uma maior inclusão e diminuição de preconceitos. No que concerne às adaptações específicas realizadas, foram encontrados vários estudos cujos resultados mostraram que não foram feitas adaptações no trabalho para as PcD, o que resultou numa maior dificuldade de estas executarem o seu trabalho adequadamente, o que não é benéfico para a sua integração (Andrade et al., 2017; Kim et al., 2020; Quinn et al., 2016).

Quanto ao que gostariam de ver modificado, de forma a proporcionar uma maior inclusão profissional da PcD, a maioria nomeou "Mais oportunidades de emprego", seguindo-se uma "Maior sensibilidade por parte das entidades empregadoras" e o "Trabalho adaptado à pessoa e à sua deficiência". Também no estudo de Gaspar (2019),

todos os participantes consideraram que as PcD tinham ainda muitos preconceitos e obstáculos a serem ultrapassados, nomeadamente no que diz respeito à produtividade e competências destas pessoas. Ainda nesse estudo, as principais dificuldades referidas pelas PcD foram a dificuldade de comunicação, os estereótipos, a desigualdade de oportunidades, as barreiras arquitetónicas e a mentalidade das pessoas. De acordo com Freitas et al. (2017), um dos principais obstáculos à inclusão de PcD no mercado de trabalho passa precisamente pela falta de conhecimento das capacidades destas pessoas e pela perceção negativa dos empregadores. Velarde-Talleri et al. (2018), concluíram no seu estudo que tanto as empresas que contratam PcD como aquelas que as excluem, consideraram a sua contratação como desfavorável para a organização. Tal facto chama a atenção para uma maior sensibilidade por parte das entidades empregadoras em relação à contratação e integração de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho.

Da análise do questionário, os resultados mostraram que a maioria dos colegas de trabalho da PcD concordou (92,7%) que a contratação da PcD contribui para a responsabilidade social da empresa. Também no estudo de Freitas et al. (2017), foi verificado que a contratação de PcD não se relaciona com os ganhos económicos ou de produtividade, e sim àqueles relativos à melhoria da imagem da organização face à sociedade, que passa a visualizá-la sob uma perspetiva mais otimista, como uma organização inclusiva. De modo semelhante, no estudo de Huang e Chen (2015), os empregadores e colegas de trabalho viam o emprego de PcD como uma abordagem nobre para cumprir obrigações sociais, como algo significativo que pode ajudar diretamente essas pessoas a ter uma vida produtiva e a proporcionar-lhes um meio de cuidar financeiramente das suas famílias.

Apenas uma pequena parte dos colegas de trabalho das PcD concordou (30%) que as PcD têm mais dificuldade em compreender ou executar uma tarefa. No entanto, vários estudos encontrados sobre o tema referem o contrário, como por exemplo o estudo de Ang (2017) cujos resultados mostraram que a grande parte das empresas consideraram que as PcD tinham dificuldades em compreender e executar tarefas no trabalho.

Apenas uma pequena parte dos colegas das PcD concordou (23,5%) que as PcD têm uma produtividade mais baixa. Na literatura encontrada sobre o tema, foram encontrados alguns estudos que mostraram que a maioria dos gestores e colegas de trabalho das PcD, consideram-nas improdutivas (Ferreira & Rais, 2016; Manaia, 2015; Silva et al., 2017), contrariando os resultados aqui apresentados. No entanto, também foram encontrados estudos que mostraram que as empresas e colegas das PcD´s as consideram profissionais bastante produtivos e comprometidos com as tarefas que lhes

são confiadas (Zappella, 2015; Leopoldino & Coelho, 2017; Vasconcelos & Maranhão, 2020). A maioria dos colegas de trabalho das PcD concordou (79,3%) que podiam ver o lado positivo de ter uma PcD no local de trabalho. Resultados coincidentes foram encontrados por Lorenzo e Silva (2020) que verificaram que a maioria dos colegas de trabalho das PcD apontou fatores positivos para a sua contratação. A maioria dos colegas das PcD´s concordou (72,3%) que contratar uma PcD melhora a imagem da organização junto dos trabalhadores. No estudo de Hahn et al. (2018), foi verificado que as empresas se beneficiam grandemente com ganhos de imagem com a contratação de PcD. Outro fator apontado é o clima organizacional: a empresa inclusiva reforça nos seus funcionários o espírito de equipa e, por fim, o aumento da produtividade. De acordo com Miranda e Sousa (2020), a inclusão de PcD nas empresas é capaz ainda de atrair novos tipos de consumidores, além de promover uma reabilitação social e psicológica, já que o sentimento de produtividade contribui para melhorar a qualidade de vida profissional. Loste (2017) enumera uma série de vantagens com a contratação de PcD, entre as quais se destaca a imagem da empresa: empresas inclusivas passam uma imagem de compromisso para os grupos de interesse (clientes, funcionários, investidores, acionistas, empresa em geral), o que representa um importante benefício intangível para o valor de uma organização. Para Scott et al. (2017), a contratação de PcD melhora a imagem da empresa junto aos funcionários, tendo um impacto muito positivo e promovendo uma cultura de inclusão. A maioria dos colegas de trabalho das PcD´s concordou (83,4%) que as PcD podem desempenhar adequadamente as suas funções, desde que tenham as condições de trabalho adequadas. De acordo com os resultados do estudo de Ré e Rodrigues (2019), a inclusão da PcD ocorrerá com êxito nas organizações, desde que haja uma preparação efetiva do ambiente e das pessoas. De modo semelhante, os resultados do estudo de Laer et al. (2020) mostraram que condições inadequadas no trabalho impedem a produtividade da PcD, ao fazerem com que o desempenho de tarefas específicas se torne mais difícil, além de gerarem perda de tempo.

5. CONCLUSÕES

A partir dos resultados encontrados conclui-se que o orgulho é sentimento mais reportado pela PcD no dia a dia de trabalho; que uma das situações que provoca uma emoção mais intensa na PcD diz respeito maioritariamente ao facto de a chamarem à atenção pelo seu trabalho e à indiferença, discriminação e exclusão. A maioria dos participantes ingressou com recurso a entidades; sente-se integrada; existe uma relação

constante e colaborativa com a pessoa responsável e com os colegas; frequentou formação profissional e não foi realizada nenhuma adaptação específica. Quanto ao que gostariam de ver modificado, de forma a proporcionar uma maior inclusão profissional da PcD, a maioria nomeou mais oportunidades de emprego; maior sensibilidade por parte das entidades empregadoras e trabalho adaptado à sua pessoa e à sua deficiência. A maioria dos colegas da PcD, concordou que a contratação de PcD contribui para a responsabilidade social da empresa; sente-se integrada; apenas uma pequena parte concordou que as PcD têm mais dificuldade em compreender ou executar uma tarefa; apenas uma pequena parte dos colegas da PcD concordou que as PcD têm uma produtividade baixa; maioria dos colegas de trabalho das PcD concordou que podiam ver o lado positivo de ter uma PcD no local de trabalho; a maioria dos colegas das PcD concordou que contratar uma PcD melhora a imagem da organização junto dos trabalhadores; a maioria dos colegas de trabalho das PcD´s concordou que as PcD podem desempenhar adequadamente as suas funções, desde que tenham as condições de trabalho adequadas.

Este trabalho permitiu-nos conhecer um pouco do processo de inclusão laboral das PcD, assim como a perceção dos seus colegas de trabalho. Para as PcD, o estudo deste tema torna-se instigante, visto que o trabalho tem sido considerado uma importante via de inclusão social dessas pessoas na sociedade. Observou-se, entre outros aspetos, a importância que o trabalho tem na vida delas, não apenas pelo seu caráter instrumental, de ganho material, mas também por outros aspetos mais subjetivos, como o sentimento de ser útil para a sociedade.

A principal limitação deste estudo está relacionada com o fator temporal, na medida em que foi imposto um prazo limite para a elaboração do mesmo. Outra limitação relaciona-se com o tamanho reduzido da amostra das entrevistas realizadas à PcD enquanto trabalhador. Além disso, o facto de a maioria dos trabalhadores com deficiência ter na sua maioria mais de 10 anos de trabalho na empresa, pode ter feito com que apresentassem um cenário mais positivo do que o real. Em novas investigações seria interessante contemplar uma amostra mais significativa, diferentes contextos de trabalho, assim como trabalhadores com vários tipos de vínculo contratual.

As reflexões contidas neste trabalho, além de apresentarem alguns fatores relacionados a inclusão laboral da PcD, revelaram a necessidade de desenvolvimento de novas pesquisas de caráter longitudinal. Sugere-se a realização de estudos mais aprofundados sobre as histórias da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, de forma a revelar toda a subjetividade que marca a participação desses sujeitos sociais no contexto do trabalho.

REFERÊNCIAS

Andrade, A., Silva, I., & Veloso, A. (2017). Integração profissional de pessoas com deficiência visual: Das práticas organizacionais às atitudes individuais. Revista Psicologia: *Organizações e Trabalho, 17*(2), 80-88. https://doi.org/10.17652/rpot/2017.2.1268

Ang, M. (2017). The Challenges and Benefits of Employing Persons with Disabilities: The Japanese Multinational Corporations' Perspective. International Journal of Innovation, *Management and Technology, 8*(5), 359-366. https://doi.org/10.18178/ijimt.2017.8.5.754

Bringer, J., Johnston, L., & Brackenridge, C. (2004). *Maximising transparency in a doctoral thesis: The complexities of writing about the use of QSR*NVIVO within a grounded theory study. Qualitative Research, 4.* 247–265. https://doi.org/10.1177/1468794104044434

Ferreira, L. & Rais L. (2016). Qual a relação entre diversidade e desempenho? Um estudo sobre a relação entre a proporção de pessoas com deficiência na produtividade das empresas brasileiras*. Revista Brasileira de Gestão de Negócios, 18*(59), 108-124. https://doi.org/10.7819/rbgn.v18i59.2769

Freitas, C., Pereira, J., & Honório, L. (2017). A inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: uma reflexão à luz da responsabilidade social empresarial. *Economia e Gestão, 17*(48), 98-108.

Gaspar (2019). *Perceção dos empregadores de pessoas com deficiência sobre a inclusão no mercado de trabalho* (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Bragança.

Gogoi, P. (2020). Application of SPSS Programme in the Field of Social Science Research. International *Journal of Recent Technology and Engineering, 8*(5), 2424-2427. https://doi.org/10.35940/ijrte.D9260.018520

Hahn, A.K., Jackson, C., Simone, S., & Nunes, N. (2018). Inclusão de pessoas com deficiência por empresas na região da Grande Florianópolis/SC. *Revista Metropolitana de Sustentabilidade,* 8 (2), 102-118.

Huang, I. & Chen, R. (2015). Employing People With Disabilities in the Taiwanese Workplace: Employers' Perceptions and Considerations. *International Rehabilitation Counseling Research, 59*(1) 43–54. https://doi.org/10.1177/0034355214558938

Jahoda, A., Banks, P., Dagnan, D., Kemp, J., Kerr, W., & Williams, V. (2009). Starting a new job: The social and emotional experience of people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities,* 22(5), 421-425. https://doi.org10.1111/j.1468-3148.2009.00497.x

Kim, E.J., Kim, I., & Kim, M.J. (2020). The Impact of Workplace Disability Facilities on Job Retention Wishes among People with Physical Disabilities in South Korea. *Sustainability, 12*, 2-13 https://doi.org/10.3390/su12187489

Laer, K., Jammaers, E., & Hoeven, M. (2020). Disabling organizational spaces: Exploring the processes through which spatial environments disable employees with impairments. *Sage Journals*. https://doi.org/10.1177/1350508419894698

Leopoldino, C., & Coelho, P. (2017). O processo de inclusão de autistas no mercado de trabalho. *Economia e Gestão, 17*(48), 141-156. https://doi.org/10.5752/P.1984-6606.2017v17n48p141-156

Lima, M., Tavares, N., & Brito, M. (2013). O sentido do trabalho para pessoas com deficiência. *Revista de Administração Mackenzie, 14*(2), 42-68.

Lindsay, S., McPherson, A., & Maxwell, J. (2017). Perspectives of School-Work Transitions among Youth with Spina Bifida, Their Parents and Health Care Providers. *Disability and Rehabilitation, 39*, 641–652. https://doi.org/10.3109/09638288.2016.1153161

Lorenzo, S.M., & Silva, N.R. (2020). Dificuldades para contratação de pessoas com deficiência nas empresas. *Revista Laborativa, 9*(1), 46-69. http://ojs.unesp.br/indexphp/rlaborativa

Loste, C. (2017) *La Discapacidad en la empresa. ¿Qué ventajas nos esperan?* https://es.linkedin.com/pulse/la-discapacidad-en-empresa-qu%C3%A9-ventajas-nos-esperan-christian-loste-

Lysaght, R., Cobigie, V., & Hamilton, K. (2012). Inclusion as a focus of employment-related research in intellectual disability from 2000 to 2010: A scoping review. *Disability & Rehabilitation, 34*(16), 1339–1350. https://doi.org/10.3109/09638288.2011.644023

Manaia (2015). *Inclusão de jovens com deficiência no mundo do trabalho: análise da participação familiar* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Miranda, E., & Souza, C. (2020). Dificuldades da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, 1*, 1-12.

Paiva, J., Bendassolli, P., & Torres, C. (2015). Sentidos e significados do trabalho: dos impedimentos às possibilidades do trabalho de pessoas com deficiências. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 15*(1), 218-239.

Peñafiel, C., Núñez, L., & Campos, S. (2017). Estudio de investigación social sobre la integración laboral de las personas con discapacidad intelectual desde la experiencia de Asindown. *Biblioteca Las Casas, 13*, 2-61. http://www.index-f.com/lascasas/documentos/e11271.php

Pereira-Silva, N., & Furtado, A. (2013). Inclusão no Trabalho: A Vivência de Pessoas com Deficiência Intelectual. Inclusão no trabalho: A vivência de pessoas com deficiência intelectual. *Interação em Psicologia, 16*(1), 95-100. https://doi.org/10.5380/psi.v16i1.23012

Pereira-Silva, N., Furtado, A., & Andrade, J. (2018). A Inclusão no Trabalho sob a Perspectivadas Pessoas com Deficiência Intelectual. *Temas em Psicologia, 16*(2), 1003-1016. https://doi.org/10.9788/TP2018.2-17Pt

Prates, J. (2019). *A integração profissional de pessoas com deficiência apoiada em medidas políticas* (Dissertação de mestrado). Instituto Universitário de Lisboa.

Quinn, M., Hunter, C., Sumanta Ray, S., Quadir, M., Sen, K., & Cumming, R. (2016). The Double Burden: Barriers and Facilitators to Socioeconomic Inclusion for Women with Disability in Bangladesh. *Disability, CBR & Inclusive Development, 27*(2), 128-149. https://doi.org/10.5463/dcid.v27i2.474

Ré, R., & Rodrigues, M. (2019). People with Disabilities at Work: Analysis of the Perception of People without Disabilities. Revista de Ciências Gerenciais, 23 (37), 32-38. https://doi.org10.1590/1980-54702020v26e0062

Redig, A. G., & Glat. R. (2017). Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 25*(95), 330-355. https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500869

Roessler R.T., Rumrill P.D.J., Rumrill S.P., Minton D.L., Hendricks D.J., Sampson E., Stauffer C., Scherer M.J., Nardone A., Leopold A., et al. (2017). Qualitative Case Studies of Professional-Level Workers with Traumatic Brain Injuries: A Contextual Approach to Job Accommodation and Retention. *Work, 58*, 3–14. https://doi.org/10.3233/WOR-16260

Silva, P., Neto, M., Brito, L., Barreto, L., & Gurgel, F. (2017). Os desafios para a inclusão de pessoas com deficiência em organizações da construção civil. *Holos, 33* (7), 311-327. https://doi.org/10.15628/holos.2017.4742

Scott, M., Jacob, A., Hendrie, D., Parsons, R., Girdler, S., Falkmer, T., & Falkmer, M. (2017). Employers' perception of the costs and the benefits of hiring individuals with autism spectrum disorde in open employment in Australia. *Plos One, 12*(5), 1-16. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0177607

Vasconcelos, F. & Maranhão, T. (2020). Os Desafios das Empresas em Contratar Pessoas com Deficiência: Revisão Sistemática da Literatura. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia, 14* (51), 754-773. https://doi.org/10.14295/idonline.v14i51.2633

Velarde-Talleri, A., X.Llinas-Audet, & M.Barboza-Palomino (2018). Inclusión de las personas com discapacidad en el mercado laboral peruano. *Equidad y Desarrollo, 32,* 57-78. https://doi.org/10.19052/ed.5045

Voermans, M., Taminiau, E., Giesbers, S., & Embregts, P. (2021). The value of competitive employment: In-depth accounts of people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 34*(1), 239-249. https://doi.org/10.1111/jar.12802

Zappella, E. (2015). Employers' attitudes on hiring workers with intellectual disabilities in small and medium enterprises: An Italian research. *Journal of Intellectual Disabilities, 19*(4), 1–12. https://doi.org/10.1177/1744629515580883

ACESSIBILIDADE NO ENSINO REMOTO: A TECNOLOGIA COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO ESCOLAR

Caroline da Rosa Cavalheiro[a], Adriane Medianeira Toaldo[a]

[a]Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) – Campus Santa Maria, RS, Brasil

RESUMO

A educação inclusiva tornou-se uma prática escolar cotidiana recentemente, com o advento de uma maior conscientização de educadores sobre a importância deste processo e de leis que preconizaram o acesso de pessoas com deficiência nas escolas, exigindo a adaptação de estruturas, modificando currículos e capacitando educadores e profissionais especializados. O ensino remoto, que até o advento da pandemia estava em fase de implantação, foi acelerado com a pandemia, exigindo que as instituições de ensino se adaptassem para atender os alunos neste período, inclusive os portadores de deficiência, através do acesso a tecnologias de informação e comunicação bem como as tecnologias assistivas. O presente trabalho, de natureza hipotético-dedutiva, analisa a acessibilidade no ensino remoto e a utilização da tecnologia como estratégia de inclusão escolar, evidenciando os avanços no atendimento a pessoas com deficiência. Concluiu-se que a tecnologia assistiva deve ser apropriada por educadores e por profissionais em atendimento educacional especializado no sentido de manter as pessoas com deficiência incluídas no processo de produção e divulgação do conhecimento, agora no mundo virtual.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Ensino remoto; Tecnologia assistiva.

ABSTRACT

Inclusive education has become an everyday school practice recently, with the advent of greater awareness of educators about the importance of this process and laws that advocated access to people with disabilities in schools, requiring the adaptation of structures, modifying curricula and empowering educators and specialized professionals. Remote education, which until the advent of the pandemic was in the implementation phase, was accelerated with the pandemic, requiring educational institutions to adapt to serve students in this period, including those with disabilities, through access to information and communication technologies as well as assistive technologies. The present work, of a hypothetical-deductive nature, analyzes accessibility in remote education and the use of technology as a strategy for school inclusion, evidencing the advances in the care of people with disabilities. It was concluded that assistive technology should be appropriated by educators and specialists in specialized educational care in order to keep people with disabilities included in the process of production and dissemination of knowledge, now in the virtual world.

Keywords: Inclusive education; Remote education; Assistive technology.

1 INTRODUÇÃO

A diversidade, anteriormente negada por paradigmas de cunho preconceituoso, está sendo vista como positiva por uma sociedade que aprendeu a valorizar o outro a partir de sua perspectiva. Atualmente, a inclusão tem sido a tônica de uma sociedade plural que visualiza como promissora a participação de todos, respeitadas as suas individualidades, no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e humanizada.

A escola inclusiva é um dos pilares deste processo, oportunizando espaço de convivência e aprendizado às pessoas com deficiência, considerando estas como aptas a compartilhar o processo de produção e divulgação do conhecimento, adequando suas estruturas, modificando currículos e formando profissionais e educadores para a assistência educacional especializada, inclusive com a criação das salas de recursos multifuncionais, que estão incorporando as tecnologias digitais para melhor atender estes alunos.

O ensino remoto, que até o advento da pandemia estava em processo de experimentação, se tornou obrigatório nas escolas, exigindo de professores e alunos adaptação ao mundo digital e às tecnologias de informação e comunicação, no sentido de preparar conteúdos e participar das aulas. Em relação às pessoas com deficiência, soma-se ainda a necessidade de haver tecnologias assistivas para facilitar o acesso ao conteúdo disponibilizado na rede.

Este trabalho tem como objetivo debater a acessibilidade no ensino remoto através da utilização da tecnologia como facilitadora do processo de inclusão escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com fulcro na abordagem hipotético-dedutiva, cujo texto foi construído sob a égide do procedimento bibliográfico, já que leva em conta os postulados teóricos existentes sobre a temática.

O estudo está dividido em cinco seções. Na primeira, a introdução, apresenta o tema, define-se o objetivo e a metodologia e a divisão dos temas objetos de estudo. Na segunda, explana-se sobre os fundamentos da educação inclusiva. No terceiro momento, aborda-se o ensino na era digital e as metodologias ativas. Na quarta parte, evidencia-se a importância da tecnologia para o acesso ao mundo virtual de pessoas com deficiência. Por fim, apresentam-se as conclusões do trabalho.

2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Não faz muito tempo que as pessoas com deficiência passaram a ocupar o espaço da escola regular, gerando o termo educação inclusiva, que consiste na inserção de alunos com necessidades educativas especiais no contexto do ensino regular, adaptando-se as estruturas para assistência deste público especializado. A inserção deste perfil de alunos no meio escolar exige mudanças com relação ao currículo, à avaliação e à flexibilização do ensino, visando tornar o espaço acessível aos sujeitos da educação inclusiva. É necessário entender as características das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para planejar

estratégias de atendimento às suas necessidades específicas no meio do ensino regular.

Uma condição básica da educação inclusiva é a formação de professores adequados para exercer esta função, tanto para aqueles das disciplinas do currículo como dos que possuem formação para a educação especial. Diversas competências profissionais passaram a ser exigidas neste novo modelo que envolve o trabalho com grupos diferenciados de alunos e com colegas docentes que trabalham como assessores no cenário do espaço da sala de aula, visto que agora há um trabalho compartilhado que faz com que circule o conhecimento (Andrade, 2008).

Os professores da educação regular estão enfrentando muitos desafios diante das necessidades formativas do educador do ensino regular que se encontra trabalhando em espaços educativos com inclusão escolar, sendo inevitável uma ressignificação do seu conhecimento e de sua prática, bem como uma formação permanente de atualização. no sentido de adquirir uma formação sólida, agregando conhecimentos que envolvem a capacidade de gestão de grupos de alunos diferenciados, buscando investir em posturas mais autônomas por parte dos alunos e capacidade de um currículo mais adaptado para a vida externa, quando este aluno sair da escola para a sociedade (Baptista, 2002).

Desta forma, considera-se essencial que se desenvolvam práticas de ensino que levem em conta a existência contínua de diferenças que caracterizam os grupos, observando as dimensões lógicas, intuitivas e sensoriais de cada grupo de alunos. Não há propriamente um modelo a ser seguido pelo professor, mas é importante despertar a atenção dos alunos através de atividades nas quais predominem a experimentação, a criação a descoberta e a produção do conhecimento (Christofari & Baptista, 2008).

Da mesma forma que os discentes considerados regulares, também é importante reconhecer que os sujeitos da educação inclusiva não são pessoas desprovidas de conhecimento, mas já chegam na escola com uma determinada bagagem, que deve ser aproveitada e direcionada para os fins escolares. Também não é um sujeito parado no tempo, mas possui a capacidade de aprender, desde que sugestionado e incentivado pelo docente, respeitando a sua coordenação de tempo, sabendo-se que devem ser oferecidas alternativas de percursos para que o aluno possa utilizar da sua maneira, com os seus próprios recursos (Andrade, 2008).

Assim, cabe ao professor valorizar as diferenças que existem em cada aluno e identificar a ação do educador para este processo, lembrando que os processos são grupais e que cada participante deve encontrar seu vínculo no contexto deste processo coletivo de aprendizagem. Como se disse antes, trata-se de uma ressignificação completa de

professores que foram educados em outro modelo, mais repetitivo e fragmentado. A atuação escolar atual, tanto de alunos do sistema regular quanto de educação especial, envolve uma compreensão mais holística e dinâmica do processo educativo, no qual o aluno seja protagonista do processo de produção do conhecimento, de forma interativa e ativa (Andrade, 2008).

Diante dessa nova abordagem, há uma mudança significativa no currículo, que se transforma em um projeto vivo e dinâmico de trabalho, aberto e flexível, fruto das mudanças e transformações do próprio contexto escolar. Ao elaborar o projeto de ensino, os educadores devem ter em mente os acontecimentos que são significativos nas vivências compartilhadas culturalmente, permitindo que as trocas de experiências constituam o norte da ação pedagógica (Baptista, 2002).

O currículo da educação inclusiva toma a forma de um projeto educativo em construção permanente, no qual são levados em conta a particularidade dos alunos, seus interesses, suas ideias, visando integrá-los em um processo educacional que tenha como meta principal a superação de desafios através da utilização de princípios ativos de produção de conhecimento. O objetivo, em qualquer tarefa solicitada, consiste em inserir o aluno diante de uma atividade que é capaz de mobilizá-lo para se chegar a um nível superior de conhecimento, demonstrando a capacidade de aprendizagens precisas (Baptista, 2002).

A metodologia utilizada na educação inclusiva deve ser do tipo situação-problema, criando-se condições e oferecendo instruções e materiais que sejam capazes de instigar o aluno para que consiga resolver a atividade. Para ele, o problema apresentado deve ter sentido e estar relacionado com a sua vida, para que obtenha frutos práticos do seu aprendizado (Baptista, 2006).

Percebe-se, desta forma, que os fundamentos da educação inclusiva estão sedimentados no respeito às especificidades de cada aluno, não havendo modelos pedagógicos prontos. Mas uma coisa é certa: a escola precisa se inventar e reinventar para atender os diferentes estudantes que agora fazem parte do cotidiano escolar.

Delineados os contornos relativos aos fundamentos do ensino-aprendizagem de modo inclusivo, mister se faz abordar, na sequência, o processo pedagógico por meio das tecnologias digitais, o qual, por conta da pandemia, trouxe vários desafios.

3 O ENSINO REMOTO, UM MODELO QUE FOI ACELERADO PELA PANDEMIA

Em 11 de março de 2020, foi decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a pandemia derivada do novo Coronavírus (Covid-19), cuja doença é causada pelo vírus conhecido pela denominação Sars-CoV-2, que teve início em 2019. O termo pandemia consiste em uma doença contagiosa amplamente disseminada no contexto social.

O advento da pandemia acelerou um processo que estava sendo construído gradativamente através da educação a distância com a utilização da tecnologia. Porém, de uma hora para outra, instituições de ensino, professores e alunos se viram obrigados a lidar com uma nova realidade, o ensino remoto, adaptando-se os modelos de ensinar e de aprender. Toda mudança tecnológica implica em profundas alterações nos processos de interação social e de construção da aprendizagem. Neste sentido, as novas oportunidades de educação oferecidas pelo ensino remoto, cujas características são de colaboração e interação, criaram espaços de promoção de novas formas de aprendizagem (Barros, 2011).

A educação tem sido um dos setores mais beneficiados com a chamada cultura digital, sendo capaz de potencializar os saberes construídos pela humanidade, agora de uma forma mais cooperativa e coletiva, utilizando as redes que são formadas por sujeitos em constante interação, gerando uma produção colaborativa em ambientes virtuais. A característica mais marcante deste novo período é a capacidade de empoderamento dos estudantes em meio a diversidade tecnológica que produz um saber diferenciado daquele que se via no passado, no qual o aluno era sujeito passivo do conhecimento e o professor o protagonista do processo de ensino.

Diariamente, surgem novos aplicativos educacionais acessíveis e instantâneos, que podem ser utilizados em diferentes plataformas e aparelhos, potencializando a capacidade de ensinar e de aprender. Quando estes instrumentos são desenvolvidos por educadores e utilizados por professores e gestores da educação, produzem resultados muito significativos, desenvolvendo o potencial cognitivo dos alunos. A geração de estudantes e professores que utilizam estas tecnologias interativas tem como características mentes abertas e criativas, próprias de uma era de inovações, na qual o saber se torna mais importante porque foi produzido de forma compartilhada (Moran, 2007).

Durante muito tempo, os educadores defenderam uma educação que constituísse um processo de formação integral das pessoas, que propiciasse a aquisição de conhecimentos com liberdade, autonomia, ética e solidariedade, individualidade e

responsabilidade. Mas isto era uma tarefa quase impossível no mundo analógico, pois havia uma desigualdade flagrante entre o conhecimento do professor e dos alunos, o que impedia uma relação horizontal. Porém, esta realidade mudou com a educação digital, que permite maior participação e empoderamento dos sujeitos participantes, na medida em que estes atuam da produção de conhecimento. Trata-se de uma nova realidade, na qual não existem hierarquias e as informações estão disponíveis, alterando o papel de professores e estudantes que, em um momento são produtores e em outro são receptores de conhecimento (Valente et al., 2017).

Neste formato, mudou também o papel do educador, que passou a ser um mediador, oferecendo aos seus estudantes a experiência de trabalhar com conteúdos e de saber separar as informações que são pertinentes. O professor-mediador da era digital tem assumido novas características, adequando suas metodologias para situações em que predominam a participação, a criação, a invenção, sem os limites espaciais e temporais da sala de aula e dos espaços formais de educação e integrando diferentes espaços de produção do saber.

Neste novo cenário, cumprem papel importante as metodologias ativas, que constituem formas de produção do saber baseadas na tecnologia e na interação entre os participantes, gerando novas formas de ensinar e de aprender. As metodologias ativas têm como pressuposto a estimulação do protagonismo do aluno, para que este possa assumir o controle do próprio aprendizado. Através delas, são oferecidas atividades desafiadoras, que estimulam o aluno a ser crítico e a pensar a partir de sua história e cultura, gerando reflexão e maior capacidade de interação.

Nas metodologias ativas, o professor-mediador escolhe e orienta as atividades, as quais são executadas através de aplicativos disponíveis online, desafiando sua capacidade de realizar as tarefas. Através deste processo, o estudante se converte na figura central do processo educativo, responsável pela sua própria evolução na aquisição do conhecimento. O professor, por sua vez, assume seu papel como mentor, orientando e auxiliando o aluno em suas dificuldades (Ferreira & Kempner-Moreira, 2017).

Diversos são os modelos de metodologias ativas. Cita-se, por exemplo, a técnica da sala de aula invertida, na qual cria-se uma relação triangular entre estudante, professor e conteúdo, cuja interação promove a ampliação das relações de aprendizagem. Os materiais são postados em uma plataforma digital e os alunos ficam responsáveis por apresentar o conteúdo em sala de aula (Filatro, 2018). Na gamificação, outro modelo de metodologia ativa, utilizam-se jogos no processo de aprendizagem, que são muito eficientes pela sua capacidade de despertar a atenção dos alunos pelo seu espírito de participação e competição (Gee, 2010).

Uma terceira opção de metodologia ativa consiste na aprendizagem baseada em problemas (ABP), que estimula o aluno a resolver situações reais ou fictícias, para que o aluno possa produzir soluções fundamentadas e personalizadas, desenvolvendo seu senso crítico e a capacidade de enfrentar desafios da realidade (Souza & Dourado, 2015). A aprendizagem por pares (*peer instruction)* também apresenta grande potencial de aprendizagem por estimular a interação entre os alunos, desenvolvendo competências colaborativas a partir dos questionamentos elaborador pelo professor (Pereira, 2017).

Restou evidenciado acima que, a tecnologia digital permite que possa surgir um novo tipo de estudante, mais participativo e empoderado, construtor de saberes. Porém, permanece como importante a figura do professor que, com seu conhecimento e experiência, atue como mediador neste processo, orientando na escolha de conteúdos, tarefa essencial diante da enorma quantidade de informações disponíves na rede. Na educação inclusiva, as tecnologias também exercem papel primordial no processo de ensino.

4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO REMOTO MEDIADA PELA TECNOLOGIA

Os parâmetros definidos para a educação inclusiva devem encontrar ressonância no ensino remoto, através de recursos desenvolvidos para este público específico. Felizmente, os softwares estão cada vez mais interessantes, autoexplicativos e dinâmicos, tornando a navegação e a utilização de aplicativos mais fáceis e interativos, permitindo que diferentes públicos possam acessar a rede mundial de computadores.

No entanto, sabe-se que, dependendo do tipo de representação gráfica existente estas podem ser um fator excludente para um grande número de estudantes com necessidades especiais, impossibilitando que pessoas com deficiência participem deste ambiente ou que diminuam as suas chances de interação. Neste sentido, considera-se necessário que os conteúdos disponíveis nos sites, redes sociais e ambientes virtuais tenham consonância com os modelos e regras da acessibilidade (Wagner et al., 2014).

A tecnologia digital tem procurado desenvolver aplicativos que possibilitem uma vida mais autônoma para pessoas com deficiência. Esta área de conhecimento é conhecida como tecnologia assistiva (TA) que juntamente com a tecnologia de informação e comunicação (TIC), reside na preocupação em oferecer um conjunto de recursos e serviços que possa contribuir para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais destes indivíduos, no sentido de promover uma vida mais autônoma e com participação

comunitária, por meio da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle do ambiente, habilidades de aprendizado e trabalho, alimentação, higiene e monitoramento da saúde. A tecnologia assistiva tem sido considerada uma prioridade no processo de inclusão de pessoas com deficiência no mundo digital (Dusik & Santarosa, 2012).

Assim, tem-se que as TIC e as TA são consideradas como essenciais para a inclusão social das pessoas no mundo digital. Se para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis, para as pessoas com deficiência, ela torna as coisas possíveis. As mais conhecidas são os teclados virtuais e os softwares com comando de voz, disponíveis para as pessoas que não conseguem se comunicar de forma convencional. Porém, o fato de existir uma gama de diferentes deficiências, próprias de cada indivíduo em contextos distintos, gera a necessidade de haver tecnologias assistivas para cada pessoa com deficiência específica, pois o que pode servir para uma não se adapta para outra (Dusik & Santarosa, 2012).

A tecnologia assistiva no mundo digital possui o condão de facilitar o acesso das pessoas com deficiência ao conhecimento, no contexto da unidade escolar, principalmente quando a instituição possui uma Sala de Recursos Multifuncionais, estrutura apontada como essencial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com a Resolução n. 4, de 2009, em seu artigo 13, a escola deve proporcionar a criação deste espaço educativo para facilitar o aprendizado através do AEE (Brasil, 2009).

Os objetivos da Sala de Recursos Multifuncionais consistem em servir de suporte à acessibilidade desenvolvida em sala de aula, utilizando os recursos da tecnologia assistiva para ampliar as habilidades funcionais dos alunos, promovendo sua autonomia e participação, de forma a articular os recursos tecnológicos com a dinâmica do professor (Brasil, 2009).

Desta forma, fica evidente a necessidade de a escola providenciar a incorporação da tecnologia assistiva no sentido de prover acessibilidade ao conhecimento dos estudantes com deficiência, através de um trabalho compartilhado entre os professores especializadas e do ensino regular. Neste sentido, deve haver um diálogo entre a educação especial e a tecnologia assistiva para que haja formas inovadoras na maneira de organizar as práticas educativas (Manzini, 2005).

Assim, a tecnologia assistiva participa da vida escolar, procurando oferecer respostas a questionamento inclusivos, manifestando a preocupação sobre como formas diferentes de escrever, ouvir, falar e se movimentar pode estar presentes e participar do processo educativo, fazendo com que estudantes com as mais diferentes necessidades motoras e cognitivas possam participar ativamente do processo escolar. É claro que este tipo de

tecnologia não pode ficar restrita à sala de aula ou a sala de recursos multifuncionais, devendo acompanhar o aluno com deficiência em todas as horas do seu dia a dia, assim como os alunos fazem, expandindo a escola para seus outros meios ambientes.

Salienta-se, também a necessidade de que se estabeleçam parâmetros para a acessibilidade aos conteúdos da rede através da tecnologia assistiva. Em 1999, houve a criação de um conjunto de diretrizes para acessibilidade ao conteúdo, desenvolvido pelo W3C (World Wide Web Consortiu), atualmente na versão atualizada de 2012, que prevê princípios norteadores de acesso, por qualquer pessoa, ao conteúdo disponibilizado na rede mundial de computadores. São quatro os princípios: a) percepção: todas as informações e conteúdos devem ser perceptíveis aos usuários; b) operação: os elementos da interface devem ser possíveis de operar; c) compreensão: deve haver entendimento sobre os conteúdos disponíveis; d) robustez: o conteúdo deve estar apto a receber tecnologias atuais e futuras (Wagner et al., 2014).

Alguns pontos devem ser ressaltados na utilização da tecnologia assistiva na educação inclusiva. Os professores e especialistas em atendimento escolar especializado devem conhecer os recursos técnicos que cada equipamento disponibilizado, para assim explorá-los com toda a plenitude. Eles também devem adaptar suas práticas pedagógicas para estes aparelhos, a fim de motivar ainda mais os alunos. Também devem aproveitar as competências tecnológicas que os alunos possuem para inseri-los nas atividades (Rodrigues, 2012).

Portanto, observa-se que no campo da educação inclusiva as tecnologias digitais também exercem papel importante, seja para os docentes quanto para os discentes, os quais devem incorporar em suas práticas pedagógicas e buscar um aperfeiçoamento constante sobre os recursos disponíveis para que o processo de ensino-aprendizagem seja facilitado e os estudantes incluídos no sistema educacional.

4 CONCLUSÕES

A inclusão da pessoa com deficiência no mundo escolar, principalmente na era digital, tem como objetivo valorizar as diferenças individuais, levando em conta as políticas educacionais que consideram fundamental o acesso ao conhecimento no ensino regular, devendo ser atendidas em suas particularidades através de serviço de apoio especializado, partindo do pressuposto que todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar.

Por educação inclusiva não se entende apenas aceitar as pessoas com deficiência no contexto da escola, mas agir no sentido de potencializar estes sujeitos, considerando-

os como participativos, capazes de interagir e de participar do processo de produção do conhecimento. A inclusão, a partir da escola e estendida para outras instâncias sociais, pressupõe a participação ativa desta pessoa que também é considerada um cidadão, exercendo seus direitos no processo democrático.

A inclusão escolar faz parte da criação de um ambiente de diversidade e muda o paradigma das práticas pedagógicas cujo foco deve estar na potencialidade do sujeito e não em sua deficiência. Este processo coaduna com a educação digital, que tem como pressupostos o empoderamento do aluno, promovendo a sua participação e sendo crítico.

Um ponto forte da inclusão escolar digital está nas metodologias ativas, que possuem o condão de promover o acesso ao conhecimento de forma interativa e colaborativa, despertando nos alunos seu potencial cognitivo em parceria com outros estudantes e com o professor-mediador. Acredita-se que as metodologias ativas produzam resultados igualmente significativos para os alunos com deficiência.

O outro ponto a ser citado é a capacidade de as tecnologias assistivas serem desenvolvidas para atender diferentes pessoas com deficiência, suprindo as diferentes necessidades em termos visuais, auditivos, cognitivos ou de locomoção. Ambientes virtuais de aprendizagem, adaptados para este público, proporcionam aprendizagem, troca de experiências e interatividade, gerando um crescimento intelectual potencializado, de forma cooperativa e colaborativa.

Assim, cabe ao professor da rede regular e aos especialistas do atendimento a pessoas com deficiência se apropriarem destes recursos de tecnologia assistiva para cumprirem seu papel como mediadores e incentivadores da produção e divulgação do conhecimento no contexto da escola.

REFERÊNCIAS

Andrade, S. (2008). Inclusão escolar e formação continuada de professores: relações e contrapontos. *Poiésis, 1*(1), 86-100.

Barros, D. M. V. et. al. (2011). *Educação e tecnologias*: reflexão, inovação e práticas. Lisboa: [s.n.].

Baptista, C. R. (2002). Educação inclusiva. *Ponto de Vista, 3/4*, 161-172. 2002.

Baptista, C. (2006). *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

Brasil. Ministério da Educação. (2009). Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional

Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação.

Christofari, A., & Baptista, C. (2008). Políticas de inclusão escolar na rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: processos educativos e avaliação da aprendizagem. Atos de pesquisa em educação, 3(3), 412-427.

Dusik, C. L., & Santarosa, L. M. C. (2012). Mousekey, teclado virtual silábico-alfabético: Tecnologia Assistiva para pessoas com deficiência física. In: In: Giroto, C. R. M., Poker, R. B., & Omote, S. *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas (pp. 83-95)*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Ferreira, E. D., & Kempner-Moreira, F. (2017). Metodologias ativas de aprendizagem: relatos de experiências no uso do *peer instruction***.** *XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária***.** Mar de Plata, Argentina.

Gee, J. P. (2010. *Bons jogos + boas aprendizagens*. Lisboa: FNAC.

Manzini, E. J. (2005). Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: SEESP/MEC.

Moran, J. (2007). *A educação que desejamos:* novos desafios e como chegar lá. Campinas, Papirus, 2007.

Pereira, F. I. (2017). Aprendizagem por pares e os desafios da educação para o senso crítico. *Int. J. Activ. Learn.*, *1*, 6-12.

Rodrigues, D. (2012). As tecnologias de informação e comunicação em tempos de educação inclusiva. In: Giroto, C. R. M., Poker, R. B., & Omote, S. *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas (pp. 25-40)*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Souza, S. C., & Dourado, L. (2015). Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *Holos*, *31*(5), 182-200.

Valente, V. A., Almeida, M. E. B., & Geraldini, A. F. S. (2017). Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Rev. Diálogo Educ.*, *17*(52), 455-478.

Wagner, R., Rodrigues, L. P., & Santarosa, L. M. C. (2014). Inclusão digital por meio da acessibilidade a redes sociais (pp 158-166). In: Santarosa, L. M. C. *Tecnologia e acessibilidade*: passos em direção à inclusão escolar e sociodigital. Porto Alegre: Evangraf;

CONCEPÇÕES DE DEFICIÊNCIA NO PÚBLICO UNIVERSITÁRIO E SEUS IMPACTOS NA INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Lucia Pereira Leite[a], Giovana Rezende Vieira[a], Lauren Cristine Aguiar Nunes[a]
[a]Universidade Estadual Paulista, UNESP - Bauru – SP, Brasil

RESUMO

Considerando a universidade pública como um espaço formador de uma parcela da população brasileira, investigar a concepção de deficiência vigente nesse local, pela percepção dos estudantes, se configura em uma das formas de se obter dados relevantes sobre o fenômeno na atualidade. Objetivos: investigar a concepção de deficiência prevalente nos estudantes de uma universidade pública brasileira, comparando os resultados de acordo com determinadas características. Método: foi aplicada a Escala Intercultural de Concepções de Deficiência (EICD), composta de 43 assertivas, divididas entre três concepções de deficiência (metafísica/religiosa, biológica e social), numa amostra de 1874 estudantes (805 graduandos e 1069 pós-graduandos). Resultados: foi realizado tratamento estatístico dos dados, os quais mostraram que os universitários da graduação, do gênero feminino e da área de Humanas tendem a concordar mais com a concepção social. Já os universitários da área de Biológicas e do gênero masculino tendem a concordar com a concepção biológica. Os universitários da área de Exatas tendem a discordar menos com a concepção metafísica. No grupo como um todo, verificou-se tendência à concordância com as concepções biológica e social. Conclusões: o estudo instiga possíveis ações e reflexões a serem travadas no ambiente universitário, de forma a expandir o conhecimento dos universitários acerca da deficiência e promover ações de valorização das diferenças humanas.

Palavras-chave: Concepção; Deficiência; Universidade; Psicologia da Educação.

ABSTRACT

Considering the public university as a space that forms part of the Brazilian population, investigating the concept of disability in force at this location, according to the students' perception, is one of the ways to obtain relevant data about the phenomenon today. Objectives: to investigate the concept of disability prevalent among students at a Brazilian public university, comparing the results according to certain characteristics. Method: the Intercultural Scale of Conceptions of Disability (EICD) was applied, composed of 43 statements, divided between three conceptions of disability (metaphysical / religious, biological and social), in a sample of 1874 students (805 undergraduates and 1069 graduate students). Results: statistical treatment of the data was carried out, which showed that undergraduate students, females and Humanities tend to agree more with the social conception. Biological and male university students tend to agree with the biological conception. University students in the Exact area tend to disagree less with the metaphysical conception. In the group as a whole, there was a tendency to agree with biological and social concepts. Conclusions: the study instigates possible actions and reflections to be carried out in the university environment, in order to expand the students' knowledge about disability and promote actions to value human differences.

Keywords: Conception; Disability; University; Educational psychology.

1. OBJETIVO DO ESTUDO

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/15 (Brasil, 2015), se configura como marco histórico, reiterando no seu texto um novo conceito de deficiência, adotado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que a designa como um fenômeno relacional, complexo e multideterminado, de modo a responder às

reivindicações deste grupo identitário. No entanto, vale ressaltar que não bastam políticas para que haja a inclusão das pessoas com deficiência, pois concepções excludentes ainda podem atravessar a vida desses sujeitos, já que "[...] historicamente a sociedade brasileira acumula um perfil excludente marcado por estigmatizações que revelam certa incapacidade de prover condições para inclusão social deste público [público alvo da Educação Especial]." (Dussilek & Moreria, 2017, pp. 318).

Dessa forma, estudar como a deficiência é compreendida pelos estudantes universitários, visto que esta compreensão é promotora de práticas e atitudes (Diniz, 2007) de futuros profissionais de distintas áreas do saber, é o interesse deste artigo. A partir da investigação das concepções de deficiência apresentadas por universitários, pode-se refletir sobre as reais possibilidades e desafios da inclusão da pessoa com deficiência no relacionamento com seus colegas de sala, no Ensino Superior de um modo geral e, num sentido mais amplo, nas relações que estabelece na sociedade. Portanto, o texto em tela retrata os resultados de um estudo científico que buscou: 1) investigar a concepção de deficiência prevalente nos estudantes de uma universidade pública brasileira e 2) comparar os resultados de acordo com determinadas características dos universitários, como nível de formação (graduação e pós-graduação), grande área de conhecimento, período do curso, idade e gênero.

2. MÉTODO

2.2 Participantes

O presente estudo foi realizado com 1874 estudantes de uma universidade pública do estado de São Paulo, Brasil. Dentre eles, 805 frequentavam cursos de graduação e 1069 matriculados em cursos de pós-graduação. Sendo que 55,3% dos graduandos nasceram entre os anos de 1997 e 2000, enquanto 42,4% dos pós-graduandos com nascimento entre 1990 e 1995. Portanto, verificou-se que grande parte da população dos graduandos tinha entre os 20 e 23 anos e dos pós-graduandos, entre 25 e 30 anos. Outro aspecto interessante da amostra foi que 45,9% dos graduandos se encontravam nos dois primeiros anos do curso, enquanto 19,4% estavam no 3º ano e 34,8%, nos últimos anos (4º, 5º e 6º). Os pós-graduandos mantiveram a mesma tendência, sendo 75,8% da amostra nos 1º e 2º anos, enquanto 14,9% estavam no 3º ano e 9,4%, nos 4º, 5º ou 6º anos. Foi percebida uma maior participação do público feminino, com 64,1% dos graduandos e 61,4% dos pós-graduandos.

Em relação às grandes áreas do conhecimento, foi verificado que 45,1% dos graduandos estavam realizando cursos da área de Humanas, enquanto 30,3% estavam

na área de Biológicas e 24,5% na de Exatas. Na pós-graduação, 41,3% estavam na área de Biológicas, 40,9% na de Humanas e 14,4% na de Exatas. Vale ressaltar que 3,5% dos pós-graduandos não declararam qual programa de pós-graduação estavam matriculados. Por último, pode-se dizer que houve pouca participação dos universitários dos cursos de Exatas na pesquisa em questão.

Instrumento de coleta de dados

2.3 Coleta de Dados

A coleta de dados ocorreu pela aplicação da Escala Intercultural de Concepções de Deficiência – EICD (Leite, Cardoso & Oliveira, no prelo), constituída tanto de questões para obtenção de informações sociodemográficas, quanto de enunciados referentes às três principais vertentes de concepções de deficiência: biológica, social e metafísica (A elaboração da EICD contou com a colaboração de integrantes de grupos de pesquisa vinculados a programas de pós-graduação de IES paulistas, espanholas e portuguesas).

Foi aplicada em ambiente virtual, por meio da ferramenta *Google Forms*[6] (O Formulário Google se configura, atualmente, como um dispositivo de administração de pesquisas de larga escala de fácil acesso, democrático e gratuito, e faz parte do pacote Google Drive, um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos). A escala é constituída de 43 enunciados, distribuídos em: 17 enunciados para a concepção biológica, 15 para a social e 11 para a metafísica, sendo que para cada um tem-se cinco alternativas de resposta (tipo *Likert*), das quais somente uma poderia ser assinalada pelo respondente, ordenada com os valores ordenados com pontuações distintas, variando de discordo totalmente (1), discordo parcialmente (2), nem concordo nem discordo (3), concordo parcialmente (4) a concordo totalmente (5). Trata-se de uma revisão ampliada da Escala Concepções de Deficiência (Leite & Lacerda, 2018).

As entre três concepções de deficiência (metafísica, biológica e social) foram construídas historicamente (Pessotti, 1984; Silva, 1986; Omote, 1996; Aranha, 2001; Diniz, 2007; Bonfim, 2009; Piccolo & Mendes, 2013) e podem ser compreendidas da seguinte forma:

2.3.1 Concepção metafísica

Atribui a causa da deficiência a um fenômeno sobrenatural. Ou seja, concebe a deficiência enquanto uma condição ligada ao plano espiritual e/ou sobrenatural, relacionada a uma manifestação do divino e/ou cármico.

2.3.2 Concepção biológica

Entende a causa da deficiência ao próprio organismo, ao seu conjunto de limitações ou déficits biológicos. Tem-se como norma um padrão orgânico médico, no qual a deficiência é entendida somente como falha ou mau funcionamento orgânico.

2.3.3 Concepção social

A causa da deficiência é tratada como resultado de interações da pessoa com deficiência com o seu contexto social, econômico e político. Entende que uma característica orgânica e/ou comportamental é considerada vantajosa ou desvantajosa de acordo com o contexto.

Por fim, o link para acesso à EICD foi disponibilizado no sistema de rede integrada da universidade pelas suas pró-reitorias de graduação e pós-graduação, respectivamente, de modo que todos os estudantes da universidade tivessem acesso à pesquisa. Ao receber a mensagem eletrônica o estudante era convidado a participar, e, em caso de interesse, era redirecionado ao formulário do estudo, que continha no início o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Somente após leitura e anuência, o respondente tinha acesso à EICD. Após o período de aplicação, as respostas do formulário virtual foram acessadas e separadas em função dos objetivos do estudo.

3. RESULTADOS OBSERVADOS

Estatisticamente, a amostra foi caracterizada como normal e, com isso, optou-se pela utilização de testes paramétricos para a realização das análises inferenciais, as quais serão expostas adiante. Para uma análise geral do posicionamento de toda a amostra de universitários diante das três concepções de deficiência, vale expor primeiramente que as médias apresentadas em cada concepção demonstraram uma tendência à concordância com as concepções biológica e social e discordância com a concepção metafísica.

Na leitura dos dados, foi interessante notar que os estudantes, por estarem em uma instituição de ensino que preza por conhecimentos produzidos cientificamente, se aproximaram mais de concepções de deficiência que surgiram a partir dos avanços científicos, como as concepções biológica e social. Entretanto, vale destacar que pelo desvio padrão, foi igualmente percebida uma quantidade significativa de universitários que se distanciaram do posicionamento predominante do grupo, demonstrando falta de coesão entre os universitários em relação às concepções de deficiência.

Além disso, cabe dizer que os universitários demonstraram apenas tendência à concordância com as concepções biológica e social, o que significa que muitos universitários assinalaram alternativas intermediárias, ou seja, “discordo parcialmente”, “nem concordo e nem discordo” ou “concordo parcialmente”, diante dos enunciados correspondentes a tais concepções. Pode-se inferir que isso demonstra a dificuldade que os universitários possuem em conceituar o que é deficiência. Tais resultados podem ter se dado pelo fato de a deficiência ser um fenômeno invisível socialmente, marginalizado (Bonfim, 2009), havendo pouco debate crítico sobre a sua ocorrência e suas implicações. Isso implica em gerar conceitos rasos e superficiais sobre a deficiência na sociedade em geral e como na amostra estudada, que se configura como uma parcela da sociedade em formação para atuação profissional.

Numa análise mais detalhada, ao examinar as especificidades deste grupo universitário, decidiu-se dividir a amostra em subgrupos, para verificar o seu posicionamento diante do fenômeno estudado e observar possíveis diferenças ou correlações. A amostra foi subdividida em gênero (feminino e masculino), ano de nascimento, nível de formação (graduação e pós-graduação), grande área (Humanas, Biológicas e Exatas) e período do curso (seriação do curso). Os dados obtidos nos subgrupos serão apresentados em função daqueles que apresentaram relações estatisticamente significativas ($p \leq 5$). No mais, cabe ressaltar que as variáveis ano de nascimento e período do curso não demonstraram relação significativa com nenhuma concepção de deficiência ($p > 0,05$), o que significa que a concordância ou discordância com determinada concepção independe da idade e do período em que se encontra no curso (início, meio ou final da formação).

3.1 Concepção metafísica

A partir do teste ANOVA, verificou-se que os universitários da área de Exatas possuem menor discordância com a concepção metafísica ($p=0$) do que os universitários das demais grandes áreas. Ou seja, apesar dos universitários dos cursos da área das Ciências Exatas ainda estarem em posição de discordância com a concepção metafísica, eles demonstraram menor discordância frente a tal modo de interpretar à deficiência. Considerando que, nos resultados, não houve uma relação significativa entre o período do curso e as concepções, supõe-se que as grandes áreas tanto atraem sujeitos que concebem a deficiência a partir de uma determinada perspectiva, quanto contribuem para a manutenção dessa perspectiva durante a formação acadêmica. Isto significa que os ingressantes dos cursos de Exatas já podem apresentar, desde o início

do curso, uma visão de mundo pautada em crenças místicas e/ou religiosas e, no decorrer da formação, não ampliam e transformam tal percepção.

Esta hipótese se faz possível, já que nos cursos da área de Exatas costumam ser oferecidas disciplinas de análises estatísticas e lógica, as quais não costumam abarcar discussões e reflexões complexas e crítico-reflexivas sobre fenômenos sociais. Com isso, esses universitários podem ter uma compreensão da deficiência mais próxima a do senso comum, muitas vezes, amparadas em preceitos religiosos e, durante a graduação ou pós-graduação, não possuem espaços para que estas crenças sejam desconstruídas. Portanto, é possível questionar como os estudantes com deficiência são tratados por seus pares nos cursos de Exatas.

3.2 Concepção biológica

Ainda levando em conta a grande área de conhecimento, pelo teste ANOVA, os cursos da área de Biológicas demonstraram maior concordância com a concepção biológica de deficiência (p=0). Portanto, como discutido anteriormente, desde o ingresso na universidade, os estudantes já possuem conceitos relativos à deficiência. Por matricularem-se em cursos de Biológicas perspectivas pautadas pela normalidade biomédica podem ser reforçadas e/ou reiteradas por conta das disciplinas teóricas e/ou práticas e por projetos que são oferecidos ao longo da formação. Na área de Biológicas, costumam ser oferecidas disciplinas direcionadas às determinações orgânicas e estruturais, podendo favorecer a concepção de deficiência enquanto uma anormalidade individual, pautada numa disfunção do organismo que a apresenta.

Outra especificidade dos universitários, que chamou atenção nos resultados, foi a identidade de gênero. A partir do teste *T Student*, os universitários do gênero masculino apresentaram maior concordância com a concepção biológica (p=0,03) do que os do gênero feminino. Ao analisar a concepção de masculinidade hegemônica na nossa sociedade, percebe-se que nela há a valorização do controle sobre a natureza, da racionalidade e do individualismo (VICENTE; SOUZA, 2006), elementos estes que também constroem a concepção biológica da deficiência, já que esta concepção entende a deficiência enquanto desvio (ou no mal) do funcionamento do organismo, que demanda reabilitação, medicalização e outros tratamentos focados no sujeito tendo em vista aproximá-lo da "normalidade" (Prychodco, 2020).

3.3 Concepção social

Utilizando novamente o teste da ANOVA, verificou-se que os cursos de Humanas tendem a concordar significativamente com a concepção social (p=0). Portanto, nestes

cursos, os universitários ingressantes já podem apresentar uma concepção de mundo pautada pelas construções sociais. Além disso, na área de Humanas, costumam ter uma grande oferta de disciplinas (eletivas ou optativas) voltadas à compreensão das relações sociais, contribuindo para um entendimento da diferença humana e das suas (des)valorizações enquanto um produto social.

No emprego do teste *T Student*, percebeu-se que estudantes do gênero feminino apresentam maior concordância com a concepção social (p=0,004) do que os do gênero masculino. O interessante deste resultado é que, no contexto político e econômico do Brasil, tanto as mulheres quanto às pessoas com deficiência sofrem opressões e desigualdades, ambas caracterizadas como grupos minoritários. De acordo com Diniz (2003), os estudos sociais sobre deficiência foram reformulados a partir de críticas de teóricas feministas com deficiências: "[...] os estudos sobre deficiência partem do mesmo pressuposto político e teórico do feminismo – o de que a desigualdade e a opressão contra grupos vulneráveis devem ser combatidos" (Diniz, 2003, p.1). Assim, atravessadas por relações sociais injustas e desiguais, as universitárias podem compreender os fenômenos sociais enquanto produtos relacionados e impregnados em um contexto que os determina, inclusive estabelecendo papéis sociais distintos a homens e mulheres.

Por fim, novamente por meio do teste *T Student*, pode-se verificar outra relação estatisticamente significativa: os graduandos apresentaram maior concordância com a concepção social (p=0,007) do que os pós-graduandos. Cabe dizer que isto não significa que os pós-graduandos discordam ou tendem a discordar da concepção social. Eles tendem a concordar com a concepção social (a média dos pós-graduandos na concepção social foi de 46,24), entretanto, a tendência à concordância foi maior no grupo de graduandos e essa diferença observada foi estatisticamente significativa. Este dado pode ser analisado tanto pela grande área predominante no grupo dos graduandos, quanto pelo momento histórico que esses graduandos viveram.

Em relação à grande área, verificou-se que a maior parte dos graduandos (45,1%) era da área de Humanas e, como exposto, tal área demonstrou tendência à concordância com a concepção social. Portanto, essa relação significativa da área de Humanas com a concepção social também pode ter sido expressa na relação em questão: graduandos e concepção social. Já na pós-graduação, a participação dos universitários das áreas de Humanas e Biológicas foi equilibrada, 40,9% e 41,3% respectivamente, e consequentemente, não houve uma relação estatisticamente significativa deste grupo com uma concepção específica de deficiência.

Ao analisar o momento histórico dos graduandos, percebe-se que a maioria nasceu próximo da virada do século XXI, portanto, com a trajetória educacional pautada nos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96, Brasil), a qual atualiza as premissas da Educação Especial presente de modo acoplado à rede regular de ensino. A virada do século XXI foi marcada pelas latentes discussões sobre a inclusão escolar e a reforma no sistema educacional (Mendes, 2011). Além disso, os graduandos, durante a infância ou pré-adolescência, foram ainda atravessados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPI, em 2008, a qual teve como objetivo orientar a prática da educação inclusiva nas escolas comuns, perpassando por todos os níveis de ensino - infantil ao superior.

Tal mudança de paradigma, primeiramente norteada pelo viés da integração para a inclusão, é processual e complexa, demandando tempo para ser apropriada. No entanto, infere-se que o processo de apropriação das mudanças sociopolíticas, ocorridas em um espaço curto de tempo, diferem nesses dois subgrupos: graduandos e pós-graduandos. Os pós-graduandos, em sua maioria, vivenciaram o início desta mudança somente na pré-adolescência ou adolescência. Já os graduandos podem ter tido, desde a infância, experiências escolares mais próximas de práticas inclusivas - com a presença de alunos com alguma deficiência nas suas salas de aula e, provavelmente, vivenciaram mais destas experiências do que os pós-graduandos. Acredita-se que tais experiências podem explicar em parte os motivos dos graduandos terem demonstrado maior concordância com a concepção social da deficiência.

4. CONCLUSÕES

Durante o desenvolvimento do estudo, retratado sinteticamente neste texto, percebeu-se que, dentre os universitários, há determinados subgrupos que apresentam concordância com a concepção social de maneira mais significativa: os graduandos, em especial dos cursos de Humanas e do gênero feminino. Dessa forma, pode-se refletir sobre a tendência destes universitários, se comparados aos demais, em apresentarem uma perspectiva mais inclusiva em relação às pessoas com deficiência, considerando o fenômeno marcado por estruturas sociais, ou seja, não é necessariamente que por um sujeito apresentar atributos estruturais e/ou comportamentais diferentes, faz dela uma pessoa de menor valor social. E, entendem igualmente, que a sociedade, ao reconhecer a diferença humana, deve se ajustar a todos, independente de quão necessidades específicas para o convívio comum, na fruição de seus direitos enquanto cidadão. No entanto, sabe-se que esse processo se encontra em construção, visto a

sua complexidade. Essa constatação foi percebida no estudo em tela, visto que se constatou respostas intermediárias aos itens da EICD, gerando tendências a concordância ou discordância.

Por outro lado, gera-se uma inquietude frente às percepções e possíveis atitudes dos demais universitários, uma vez que aqueles que se caracterizaram como sendo do gênero masculino e dos cursos da área de Ciências Biológicas tendem a maior concordância com a concepção orgânica da deficiência e aqueles que se caracterizaram como matriculados nos cursos de Exatas apresenta menor discordância com a concepção metafísica da deficiência. Desse modo, pode-se questionar: são dirigidas, com mais frequência, ações de exclusão ou de assistencialismo ou benevolência às pessoas com deficiência nesses cursos? As pessoas com deficiência encontram-se em menor número nessas áreas de formação? Homens estão menos expostos à deficiência do que mulheres?

A análise minuciosa das especificidades das percepções dos universitários é importante, pois ao aprofundar em análises de fenômenos multideterminados, verificou-se na amostra estudada embates nos posicionamentos frente à deficiência, revelando que os espaços do ambiente universitário carecem de proposições para que a inclusão social possa ser mais efetiva nesse nível de ensino.

Destarte, julga-se que todo e qualquer curso de formação - principalmente os de graduação - devem inserir conteúdos curriculares que promovam o debate sobre um grupo social expressivo, porém que ainda, muitas vezes, encontra-se no entorno, o de pessoas com deficiência, que na atualidade no Brasil pelos dados censitários confere a quase 10% da população. Ao se pensar que políticas afirmativas se fortaleçam na promoção de uma sociedade inclusiva, é pertinente que futuros profissionais, nas diferentes áreas de atuação, possam nos bancos da universidade pública debaterem e produzirem conhecimentos relativos à deficiência ou a pessoas que se encontram nessa condição.

Por último, cabe dizer que um dos desafios da análise aqui produzida foi a pouca produção científica encontrada sobre concepções de deficiência nas grandes áreas do conhecimento. Verificam-se diversos estudos que analisam as concepções de deficiência em cursos específicos de formação, porém não se discute sobre as grandes áreas do conhecimento de forma mais ampla. Assim, faz-se necessária a elaboração de pesquisas mais aprofundadas acerca desta variável.

A replicação desta pesquisa em demais instituições de ensino superior (IES) pode trazer dados mais robustos e generalizáveis para a reflexão sobre a inclusão da pessoa com

deficiência neste nível de formação, bem como para a discussão a respeito da formação de futuros profissionais para a atuação com as pessoas com deficiência.

Agradecimento

Estudo derivado de pesquisas que receberam financiamento das agências brasileiras: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp (Proc. 2017/12721-5) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (Proc. 305575/2017-1 e iniciação científica).

5. REFERÊNCIAS

Aranha, M. S. F. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho***,** v. 11, n. 21, p. 160-173.

Bonfim, S. M. M. (2009). A Luta por Reconhecimento das Pessoas com Deficiência: aspectos teóricos, históricos e legislativos. Dissertação (Mestrado) – *Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro.

Brasil. Presidência da República (2015). Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Brasil. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial - SEESP. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: MEC.

Diniz, D. (2003). *Modelo social da deficiência:* a crítica feminista. Brasília: Letras livres (Série Anis, n. 28).

Diniz, D. (2007) *O que é deficiência.* São Paulo: Editora Brasiliense (Coleção Primeiros Passos).

Dussilek, C. A., & Moreira, J. C. C. (2017). Inclusion in higher education: a systematic review of the conditions presented to students with disabilities. *Research, Society and Development*, *6*(4), 317-341. https://doi.org/10.17648/rsd-v6i4.124

Leite, L. P., Cardoso, H. F. & Oliveira, T. *Intercultural scale of conceptions of diability: constructins and psychometric studies.* Rev. Bras. Educ. Esp. (no prelo).

Leite, L. P., & Lacerda, C. B. F. de. (2018). A construção de uma escala sobre as concepções de deficiência: procedimentos metodológicos. Psicologia USP, 29(3), 432-441. https://doi.org/10.1590/0103-65642018109

Mendes E. G. (2011). Breve historia de la educación especial en Brasil. *Revista Educación Y Pedagogía*, *22*(57), 93-109. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842

Omote, S. (1996). *Perspectivas para conceituação de deficiências.* Revista Brasileira de Educação Especial, v. 2, n. 4, p. 127-135.

Pessotti, I. (1984). *Deficiência Mental: da superstição à ciência.* São Paulo: T. A. Queiroz.

Piccolo, G. M., & Mendes, E. G. (2013). *Sobre formas e conteúdos: a deficiência como produção histórica.* Perspectiva, v. 31, n. 1, p. 283-315. https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n1p283

Prychodco, R. C., & Cols. (2020). *Influência dos modelos biomédico, social e biopsicossocial nas concepções e práticas de intervenção direcionadas à inclusão escolar.* Tese de Doutorado. Unicamp, Brasil.

Silva, O. M. (1986). *Epopéia Ignorada – A História da Pessoa Deficiente no Mundo de Ontem e de Hoje.* São Paulo: CEDAS, 1986.

Vicente, D. D. & De Souza, L. (2006). *Razão e sensibilidade: ambiguidades e transformações no modelo hegemônico de masculinidade.* Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 58, n. 1, p. 21- 34. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672006000100004&lng=pt&tlng=pt

A EDUCAÇÃO E A SENSIBILIZAÇÃO PARA A SAÚDE MENTAL: PROJETO MOSSMENTAL

Ana Baião[a], Cláudia Luísa[a], Cláudia Evangelista[b], Nídia Gonçalves[b]

[a]Universidade do Algarve, Portugal

[b]ASMAL, Portugal

RESUMO

A Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, em concreto o Curso de Educação Social e de Educação Básica participaram numa iniciativa a convite da Associação de Saúde Mental do Algarve - ASMAL.
O Projeto MOSSMental - Mostra de Olhares sobre a Saúde Mental, foi um projeto de investigação-ação, dinamizado pela ASMAL em 2020 e cofinanciado pelo INR – Instituto Nacional de Reabilitação, fundamental para sensibilizar e educar os jovens para a problemática da doença mental, pois pretendia envolvê-los numa dinâmica de construção de uma imagem mais positiva da pessoa com doença mental numa ótica de combate ao estigma. Como futuros educadores devem ter competências numa área que cada vez é mais expressiva na nossa sociedade, fruto das situações desafiantes que vivemos.
O projeto decorreu em quatro fases, sendo a primeira a dinamização de duas palestras, pelos técnicos da ASMAL, sobre temáticas alusivas às doenças mentais com maior incidência na faixa etária juvenil (ex. depressão/suicídio, quadros ansiosos, bullying, distúrbios alimentares, psicoses tóxicas) numa ótica de sensibilização e psicoeducação para prevenção de comportamentos de risco nos jovens. A segunda fase foi a dinamização de oficinas de Artes Plásticas pelos técnicos da ASMAL; a terceira fase contou formadores especializados convidados pela ASMAL que dinamizaram workshops de Arteterapia e Dançaterapia. A quarta fase foi a Mostra de Olhares MOSSMental, onde os trabalhos realizados pelos cerca de 80 estudantes envolvidos no projeto foram expostos e apresentados, dando-se posteriormente a divulgação/disseminação dos resultados alcançados através das redes sociais.
Os resultados foram muito diversificados e importantes para a sensibilização dos jovens sobre a problemática da saúde mental e para o conhecimento sobre a deficiência e seus contornos.

Palavras – chave: Educação; Saúde mental; Jovens; Sensibilização.

ABSTRACT

The Higher School of Education and Communication of the University of Algarve, in particular the Social Education and Basic Education Course participated in an initiative at the invitation of the Association of Mental Health of the Algarve – ASMAL.
The MOSSMental Project – Perspectives on Mental Health, was a research-action promoted by ASMAL in 2020 and co-financed by INR - National Institute of Rehabilitation, essentially to create awareness and educate young people about the problem of mental illness, fighting stigma as it intended to involve them in a dynamic of building a positive image of the person with mental illness. As future educators, they must have skills in an area that is increasingly expressive in our society, because of the challenging situations we live in.The project took place in four phases, the first of which was two lectures by ASMAL technicians about themes related to mental illnesses with a greater incidence in the youth age group (eg depression / suicide, anxious conditions, bullying, eating disorders, psychoses toxic) in the frame of sensitization and psychoeducation to prevent risky behavior in young people; The second phase was the promotion of Plastic Arts workshops by ASMAL technicians; the third phase counted on specialized trainers invited by ASMAL who promoted Art Therapy and Dance Therapy workshops. The fourth phase was the Mostra de Olhares MOSSMental, where the works carried out by the approximately 80 students involved in the project were exposed and presented, with the dissemination of the results achieved through social networks subsequently taking place.

The results were very diverse and important for raising young people's awareness of the mental health issue and acquired knowledge about disability and its contours.

Keywords: Education; Mental health; Youth; Awareness.

1 INTRODUÇÃO

Não há saúde sem saúde mental. Em 2016, a Organização Mundial de Saúde - OMS refere-se a saúde mental como “um estado e bem-estar no qual o indivíduo realiza as suas capacidades próprias, pode manejar as dificuldades normais da vida, pode trabalhar de forma produtiva e frutuosa e é capaz de prestar uma contribuição para a comunidade”. Apesar dos avanços científicos serem notórios na área da saúde mental e dos seus determinantes, a verdade é que se trata de um campo muito vasto e complexo, onde existem ideias erradas e mitos associados, o que por vezes agrava a situação de doença de cada indivíduo.

A nível europeu, Portugal é um dos países com maior prevalência de perturbações mentais, destacando-se as perturbações de ansiedade e as perturbações de humor (Wang et al., 2011)

A negligência para as questões de saúde mental continua a existir, apesar da evidência sobre a alta prevalência de distúrbios mentais, e os custos substanciais que estes distúrbios impõem aos indivíduos, famílias, comunidades, e sistemas de saúde quando não tratados. Cerca de uma em cada cinco crianças sofre de uma perturbação mental. Perturbações regularmente observadas em cuidados primários incluem a perturbação do défice da atenção e hiperactividade, perturbações de conduta, delirium, perturbação da ansiedade generalizada, perturbações depressivas, perturbação pós-traumática de stress e perturbação de ansiedade de separação. (Organização Mundial de Saúde, 2009). Os estudos têm revelado também que a maioria dos adolescentes e jovens não procuram nem recebem a ajuda ou o tratamento adequado. A identificação e o tratamento precoce de dificuldades emocionais em adolescentes e jovens são uma prioridade tanto para os profissionais de saúde como para os educadores (Santor et al., 2007).

No entanto, este reconhecimento precoce e a procura de ajuda só vão ocorrer se os jovens e a sua família, professores e amigos souberem quais são as alterações precoces provocadas pelas perturbações mentais e quais as ajudas disponíveis, quer seja a nível local, como por exemplo no sistema nacional de saúde.

A literacia em saúde mental é fundamental, as ações de sensibilização e informação revelam-se necessárias e urgentes, principalmente em contexto escolar. O aumento da

literacia em saúde mental levará a um reconhecimento precoce e correto das perturbações mentais, proporcionando comportamentos de procura de ajuda adequados e melhores resultados no futuro.

Neste sentido, a capacitação dos jovens e da sociedade para a doença mental pode ser efetivada através de projetos de sensibilização diversos, como por exemplo em contexto escolar, como o que iremos apresentar – O Projeto MOSSMental.

1.1 Descrição do projeto MOSSMental

O projeto MOSSMental nasceu da necessidade de existir uma maior sensibilização para a temática da doença mental junto das camadas mais jovens, que por falta de conhecimento e de contato com esta população, têm uma perceção reduzida do potencial criativo e de execução dos indivíduos com doença mental. É muito comum que esta falta de conhecimento, contato e informação, dê origem ao estigma, à falta de oportunidades de integração e de respeito pela condição e pelo valor humano do doente mental.

O sucesso do projeto "Reabilitar em Cena", onde o trabalho desenvolvido pelo Grupo Teatro do Sótão da Asmal foi apresentado a jovens do ensino secundário em Faro, inspirou a criação do MOSSMental uma vez despertou o interesse dos envolvidos, alunos e docentes, para a importância da sensibilização e do desenvolvimento de ações que promovam a interação entre estas populações tão distintas.

Como principais benefícios, para os jovens, a promoção de espaços em que se partilhe conhecimento e se favoreça o diálogo no âmbito da sensibilização e psicoeducação, possibilita elevar o grau de conhecimento e consciência sobre a doença mental e as suas consequências, estimulando vários tipos de diálogo entre pares, que fomentem uma redução do impacto negativo da representação social da doença mental, e conduzam a uma melhor aceitação deste tipo de problemática, no intuito de prevenir ações extremas como automutilação e o suicídio.

O projeto tem como objetivos estimular a interação entre jovens e pessoas com doença mental, promovendo a integração, a valorização das competências e uma imagem mais positiva dos indivíduos com esta problemática; potenciar o diálogo e a reflexão junto dos jovens, para os estimular a criar formas de partilhar a sua visão sobre a doença mental, a divulgar posteriormente através das redes sociais; promover um aumento do conhecimento sobre a problemática da doença mental como forma de prevenção de comportamentos de risco.

O grande propósito deste projeto é aproximar e promover o diálogo e as dinâmicas integradas entre escolas da comunidade local (Faro) e a ASMAL, numa ação conjunta

que visa criar formas de comunicar e divulgar várias visões sobre a problemática da doença mental, numa linguagem direcionada ao público mais jovem, com uma perspetiva mais positiva e dignificante do potencial e valor humano do indivíduo com doença mental.

2- PARTE PRÁTICA

O projeto MOSSMental é um projeto exploratório de investigação-ação, composto por quatro fases distintas. A intervenção foi articulada com os primeiros anos do curso de Educação Social e de Educação Básica, nos meses de novembro e dezembro de 2020, na Escola Superior de Educação e Comunicação.

A 1.ª fase consistiu na dinamização de duas palestras, pelos Técnicos da ASMAL, sobre temáticas alusivas às doenças mentais com maior incidência na faixa etária juvenil (ex. depressão/suicídio, quadros ansiosos, *bullying*, distúrbios alimentares, psicoses) numa ótica de sensibilização e psicoeducação para prevenção de comportamentos de risco nos jovens. Nesta fase foi lançado o desafio aos jovens estudantes para elaborarem um trabalho, utilizando a sua linguagem formativa, que exprima o seu olhar sobre a doença mental. Participaram cerca de 80 estudantes divididos em dois momentos, tal como nos mostra a Figura 1.



Figura 1 – Palestra de sensibilização

A segunda fase foi contemplada no momento da palestra inicial, onde foram apresentados fotografias e vídeos, das sessões de oficinas de Artes Plásticas e Performativas, pelos Técnicos e utentes da ASMAL, que devido a pandemia não se puderam deslocar presencialmente a ESEC, tal como previsto inicialmente.A terceira fase foi a realização dos Workshops de Arteterapia e Dançaterapia, dinamizados por formadores convidados da área, com o intuito de dar a conhecer estas técnicas de intervenção e aprender a compreender, através da experiência os benefícios psíquicos

e emocionais para os participantes. As figuras 2,3, 4 e 5 são ilustrativas desses momentos.



Figura 2 - Workshop Dançaterapia



Figura 3 - Workshop Dançaterapia



Figura 4 - Workshops de Arteterapia



Figura 5 - Workshops de Arteterapia

Por último, na 4ª fase do projeto MOSSMental, os participantes foram convidados a apresentar um trabalho final, que poderia ser um breve vídeo, um poema, um cartaz, entre outras, desde que contemplasse o tema da saúde mental. Esses trabalhos foram apresentados numa palestra final, tal como nos mostra a Figura 6.

Posteriormente, procedeu-se à divulgação dos trabalhos realizados pelos jovens estudantes envolvidos no projeto, nas redes sociais (https://www.instagram.com/asmal_inr/ - projeto MossMental), de forma a chegar a comunidade em geral e aos jovens em particular.



Figura 6 – Seminário final do projeto

Um dos trabalhos apresentados no seminário final foi o **Poema "MossMental",** de Ana Rita de Jesus e Beatriz Santos.

A saúde mental é um assunto sério

É a grande base para o bem-estar geral

Não é um grande mistério

Não há saúde sem saúde mental

A saúde mental tem várias realidades

Capacidade de adaptação e de sonhar

Superação de crises sem dificuldades

Reconhecer sinais de mal-estar

Para além destas há muitas mais

Por isso é preciso ter atenção

Deve-se pedir ajuda aos profissionais

Pode ser a salvação

Há várias causas que a comprometem

Podem ser pessoais ou constitucionais

Coisas que no psicológico interferem

São até mesmo as circunstanciais

Em Portugal há incapacidade produtiva

A principal causa são as perturbações mentais constantes

Além disso, somos há anos em estimativa

O maior consumidor europeu de tranquilizantes

Pode haver desequilíbrios ao longo da vida

A intervenção precoce pode prevenir complicações

Também pode facilitar a recuperação devida

Só se precisa de pedir ajuda sem reclamações

A prevenção começa na gestação

Sendo esta uma fase de extrema importância

Quando é desenvolvida na vida adulta, atenção

Houve sinais durante a infância

Para prevenir a doença mental indesejada

Assuma os seus erros sem se arrepender

Evite culpar os outros e a si próprio até de rajada

Mas aproveite a experiência para aprender

O que causa a morte nesta doença é triste

É principalmente o suicídio veja bem

Este é um evento raro mas que quando existe

Aparecem outras tentativas e depressão também

3 – ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após a implementação das várias atividades foi necessário perceber os resultados das mesmas junto dos estudantes que participaram (80 no total). Os resultados foram fruto da aplicação de um inquérito por questionário anónimo, ao qual responderam 34 indivíduos do total de participantes e foi possível concluir que:

- 88,2% dos inquiridos se manifestou muito satisfeito com as ações realizadas no projeto e 8,8% manifestou-se satisfeito;
- 73,5% dos inquiridos revelaram-se muito satisfeitos e 23,5% satisfeitos relativamente ao conteúdo informativo e de sensibilização transmitido através das palestras MOSSMental;
- 82,4% dos inquiridos revelaram-se muito satisfeitos e 14,7% satisfeitos relativamente aos workshops de arteterapia e dançaterapia, realizados no intuito

de dar a conhecer mecanismos de intervenção terapêutica que contribuem para desenvolvimento de competências e valorização pessoal;

- 85,3% dos inquiridos revelam-se muito satisfeitos e 11,8% satisfeitos com os trabalhos realizados no âmbito de sensibilizar os jovens para a doença mental;
- 85,3% dos inquiridos considera-se muito satisfeito e 14,7% satisfeitos, relativamente à pertinência do projeto MOSSMental na sensibilização para a doença mental, redução do estigma e valorização da pessoa com experiência em doença mental;
- 58,8% dos inquiridos revela-se muito satisfeito e 41,2% satisfeito no que respeita à frequência e tipo de publicações realizadas para divulgação do projeto MOSSMental nas redes sociais - Instagram e Facebook;
- 94,1% dos inquiridos considera muito importante e 5,9% considera importante a realização deste tipo de projetos, no âmbito da sensibilização para a saúde mental e prevenção de comportamentos de risco;
- 82,4% dos inquiridos gostariam muito e 8,8% gostariam de voltar a estar envolvidos num projeto no âmbito da promoção para a saúde mental.

De forma a complementar a avaliação quantitativa também foi colocada uma questão aberta, que permitisse avaliar os workshops de Arteterapia e Dançaterapia, onde é possível verificar, através de três testemunhos aleatórios, o nível de satisfação dos estudantes.

3.1 Workshop de Arteterapia - "As colheres das emoções"

"Gostei muito deste workshop, com uma simples colher de pau tive a possibilidade de colocar muitos dos sentimentos que senti ao participar nesta atividade. Foi fantástico!" (A1)

"Gostei bastante desta atividade, por nos permitir expressar a nossa criatividade a partir da construção de uma colher das emoções. Fez-nos trazer para fora as nossas emoções e personalidade, ajudando a conhecer-nos mais a nós próprios e ao grupo." (A2)

" Ao "cozinhar" todas as emoções que estavam à flor da minha pele, não só no dia da sessão, mas que têm estado também ao longo dos últimos tempos, fez com que eu soubesse parar um pouco o meu tempo e, de certa forma, não ignorasse algumas das emoções que tinha e tenho vindo a ignorar e assim dei a devida atenção a cada uma delas durante e pós sessão da terapia, uma reflexão

e uma arte que me ajudou bastante. Na demonstração das minhas emoções e na dos meus colegas, pode-se constatar a variedade de emoções existentes e o quão importante cada uma delas é porque, querendo ou não, fazem parte de nós. Na minha opinião, sente-se um alívio quando depositamos as nossas próprias emoções nas colheres de pau e vemos a importância delas e a importância de sabermos lidar com cada uma delas, ao longo do nosso percurso de vida." (A8)

No que diz respeito ao **Workshop de Dançaterapia,** as opiniões também foram muito positivas, pois todos gostaram da atividade, tal como se pode verificar pelos testemunhos seguintes.

"Achei esta atividade muito interessante, senti-me completamente envolvida com os movimentos livres, os olhares e gestos partilhados para entender o próximo e ser entendida. Foi libertador e gratificante!" (A5)

"Nunca tinha experienciado uma dinâmica do género. Gostei muito, principalmente da forma como a formadora dinamizou as atividades de forma a interagirmos todos uns com os outros, mesmo com os que ainda não tínhamos tido oportunidade de interagir. Achei superinteressante a forma como a dança terapia ajuda nos diversos contextos e quão enriquecedor pode ser na convivência com os outros, perceber os gestos corporais, etc. Certamente que irei aplicar o que aprendi num futuro próximo. Obrigada." (A18)

"Este foi o meu workshop preferido, porque desde pequena estou ligada à dança e à música, e saber que existe uma terapia que une a dança e a psicologia, onde posso desenvolver a minha criatividade, e mais tarde poder aplicar estas técnicas para promover a saúde física e mental, é muito interessante." (A23)

A avaliação da qualidade global do projeto com base nas opiniões manifestadas através dos inquéritos e das questões abertas, permitem-nos avaliá-lo como muito bom, muito pertinente e muito importante para o aumento de informação e sensibilização dos jovens para a doença mental e prevenção de comportamentos de risco.

4 - CONCLUSÕES

O Projeto MOSSMental, fruto de uma parceria estabelecida entre a ASMAL e a ESEC, permitiu que um grupo de estudantes participassem de um conjunto de iniciativas de sensibilização e capacitação sobre a problemática da doença mental. A satisfação e o empenho dos estudantes foi notória durante a apresentação das dinâmicas que criaram e que se encontram disponíveis nas redes sociais, para consulta futura.

Sendo a educação a arma mais poderosa de transformação social, projetos como este são fundamentais para empoderar os jovens, suas famílias e a comunidade em geral sobre a temática da doença mental. Quebrar estereótipos e promover atitudes positivas por parte dos jovens face a promoção da saúde mental é urgente, pois no mundo atual são muitos os desafios e os problemas que enfrentam.

Concluímos, que apesar deste ser um projeto exploratório, fizemos a diferença na vida dos seus participantes. Por outro lado, é desejável que a sociedade, onde se destacam as famílias e as escolas promovam iniciativas similares, de forma a sermos uma sociedade mais esclarecida e, por conseguinte, mais inclusiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Organização Mundial de Saúde. (2009). Integração da saúde mental nos cuidados de saúde primários - Uma perspectiva global. https://www.who.int/eportuguese/publications/Integracao_saude_mental_cuidados_primarios.pdf

Santor, D.; Poulín, C.; LeBlanc, J., & Kusumakar, V. (2007). Facilitating Help Seeking Behavior and Referrals for Mental Health Difficulties in School Aged Boys and Girls: A School-Based Intervention.*Journal of Youth and Adolescence*, 36(6): 741-752.

Wang, P., Aguilar-Gaxiola, S., AlHamzawi, A., Alonso, J., Angermeyer, M., Borges, G., & Kessler, R. (2011). Treated and untreated prevalence of mental disorder worldwide. In G. Thornicroft, G. Szmukler, K. Mueser, & R. Drake (Eds.), Oxford Textbook of Community Mental Health (pp. 50- 66). New York: Oxford University Press.

ESTUDO DE CASO: PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO E EFEITOS DA PANDEMIA

Beatriz Barreto[a], Joana Russo[a], Maria Moreira[a], Maria Vaz[a], Rita Santos[a], Maria Helena Martins[a]

[a]Universidade do Algarve, Portugal

RESUMO

A Perturbação do Espetro do Autismo (PEA) é uma Perturbação do Neurodesenvolvimento caraterizada por défices persistentes na comunicação social e interação social transversais a múltiplos contextos. A intervenção com estas crianças deve ser o mais precoce possível e ter em atenção a família, que deve ser orientada para desenvolver capacidades para estimular o desenvolvimento da criança. A situação de crise pandémica e o isolamento social em que vivemos atualmente tem condicionado a atuação dos profissionais de Intervenção Precoce na Infância (IPI), exigindo quer dos técnicos, quer das famílias uma maior flexibilidade e articulação. O presente estudo tem como objetivo geral analisar as implicações da pandemia por Covid 19, no desenvolvimento de uma criança com PEA e na sua família. Recorreu-se a Estudo de Caso, em dois momentos: antes da pandemia e durante a pandemia. É uma investigação-ação, qualitativa, compreensiva e interpretativa. As técnicas para recolha de dados foram as entrevistas semiestruturadas, realizadas aos pais e terapeuta, a consulta documental e observação da criança no contexto de terapia ocupacional. A análise dos dados foi realizada através da *Grounded Theory*. Os resultados permitem constatar que a intervenção à distância tem dificultado o desenvolvimento da criança, sendo esta privada de acompanhamento essencial para o seu desenvolvimento, ao nível escolar e terapêutico. Esta interrupção da intervenção junto da criança culminou no retrocesso de algumas competências já adquiridas e na estagnação de outras. Conclui-se que é importante investir em modelos de parceria e *emporwerment* dos pais para promover o desenvolvimento de competências nas crianças.

Palavras-chave: Perturbação do Espectro do Autismo; Pandemia; Intervenção Precoce; Desenvolvimento.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by persistent deficits in social communication and interaction across multiple contexts. The intervention should be as early as possible, and the family should be guided to develop skills to stimulate the child's development. The pandemic crisis and the social isolation in which we currently live have conditioned the actions of Early Childhood Intervention professionals, requiring greater flexibility and articulation from both the technicians and the families.

This study aimed to analyze the implications of the Covid 19 pandemic on the development of a child with ASD and its family. A Case Study was used in two distinct moments: before and during the pandemic. This is an action research of a qualitative, comprehensive, and interpretive nature. The techniques for data collection were semi-structured interviews with the parents and the therapist, document consultation and observation of the child in the occupational therapy context. Data analysis was carried out using the Grounded Theory methodology. The results show that the intervention at a distance has been hindering the child's development, as he was deprived of essential monitoring, at school and therapeutic level. This interruption culminated in the regression of some skills already acquired and the stagnation of others. We conclude that it is important to invest in partnership models and parental empowerment to promote the development of skills in children.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Pandemic; Early Intervention; Development.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo incide no estudo de caso de uma criança que é acompanhada na Intervenção Precoce por uma Equipa Local de Intervenção de Faro-Olhão. Esta criança está diagnosticada como suspeita de apresentar uma Perturbação do Espetro do Autismo (PEA).

O objetivo geral do presente estudo consiste em analisar as implicações da atual situação pandémica por Covid 19, no desenvolvimento de uma criança atendida em Intervenção Precoce, com PEA e na sua família.

Ao longo do processo de desenvolvimento existem diversas perturbações que podem desenvolver-se, nomeadamente, ao nível do neurodesenvolvimento e condicionar o normal desenvolvimento da criança. As Perturbações do Neurodesenvolvimento têm início durante o período do desenvolvimento, manifestando-se muitas vezes antes da criança iniciar a escolaridade obrigatória. (DSM-5, 2014).

De entre a diversidade destas perturbações, insere-se a Perturbação do Espetro do Autismo. De acordo com o DSM-5 (2014), esta é caraterizada por défices persistentes ao nível da comunicação e interação social, transversais a múltiplos contextos. Estes são manifestados por défices na reciprocidade social-emocional, défices nos comportamentos comunicativos não verbais utilizados na interação social, e défices em desenvolver, manter e compreender relacionamentos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Enquadramento Histórico: Perturbação do Espetro do Autismo

Uma das definições mais marcantes desta perturbação foi a proposta por Rutter, em 1978, que se baseou essencialmente em quatro critérios: 1) défice e desvios da norma social não só devido ao défice mental; 2) problemas de comunicação resultantes não só do défice mental associado; 3) comportamentos desajustados, como movimentos estereotipados e maneirismos e 4) início antes dos 30 meses de idade. Atualmente, a PEA integra o capítulo das Perturbações do Neurodesenvolvimento (DSM-5, 2014).

A PEA é definida do ponto de vista comportamental, como tendo etiologias múltiplas e graus variados de severidade comunicacional. As suas principais caraterísticas são: i) respostas anormais a estímulos auditivos; ii) pouco ou nenhum contato visual com as pessoas; iii) ausência ou atraso de linguagem nos primeiros anos de vida; iv) comportamento baseado em rotinas e resistência a mudanças; v) dificuldades no desenvolvimento das habilidades físicas, sociais e de aprendizagem; vi) autodestruição

ou comportamentos agressivos com outras pessoas; vii) choro ou riso incontroláveis e sem motivo; viii) reação exagerada a estímulos sensoriais, como luz, dor ou som (Pereira, 2011).

Apesar do autismo ser resultado de uma perturbação no desenvolvimento embrionário, não é possível o diagnóstico pré-natal do mesmo, nem se manifesta por traços físicos, sendo o seu diagnóstico possível, nas primeiras semanas ou meses de vida. O primeiro sinal de alerta para este diagnóstico é, geralmente, a perturbação da interação.

Como foi referido anteriormente, o diagnóstico do autismo é realizado baseando-se nos critérios clínicos descritos no DSM-5. No entanto, não existem procedimentos que confirmem isoladamente o diagnóstico, ou seja, procede-se à exclusão de outros quadros patológicos, compilando-se um número suficiente de informações que permitam definir um quadro clínico mais seguramente (Assumpção & Kuczynski, 2011). A utilização de instrumentos padronizados para avaliação de autismo é considerada fundamental como recurso alternativo que complemente as informações já adquiridas (Gadia et al., 2004; Léon & Osório, 2011).

Após o diagnóstico, a criança deverá ser acompanhada por uma equipa de intervenção precoce. As melhores práticas de Intervenção Precoce estão relacionadas com a intervenção começar o mais cedo possível, logo que se saiba o diagnóstico (idealmente entre os 2-4 anos), utilização de avaliações interdisciplinares e a realização de programas individualizados que deverão ser transversais a todos os contextos (Paynter et al., 2012, citado por Reis, Pereira, & Almeida, 2016). A intervenção em PEA depende da orientação teórica que se sustenta, no foco da intervenção e na intensidade no contexto em que decorrem e na evidência da eficácia dos programas elaborados (Reis, Pereira, & Almeida, 2016).

No entanto, um conjunto de práticas deve ser comum a todas as orientações teóricas como: a multidisciplinaridade das equipas, a participação ativa dos membros da equipa na definição do Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP), o foco da intervenção na funcionalidade da criança, as prioridades da criança e da família são relevantes para o processo, as rotinas familiares e da criança devem ser vistas como oportunidades naturais de intervenção por parte da equipa; a colaboração entre a família e profissionais deverá ser efetiva e constante para que os objetivos e os resultados pretendidos possam ser alcançados e o plano de intervenção deve ser individualizado e sensível às prioridades e diversidade das famílias (Reis, Pereira, & Almeida, 2016).

Em Portugal, de acordo com o Decreto-Lei 281/09, o profissional deve exercer um papel facilitador da participação ativa da família em todo o processo de apoio na IP, sendo necessária a perspetiva da interdisciplinaridade, assegurando a promoção da

autoeficácia das famílias. Assim, a IP baseia-se na prática centrada na família, uma vez que a sua participação no apoio da ELI é fundamental para a construção de um PIIP adequado à criança e à própria família (Cossio, Pereira, & Rodriguez, 2017).

A investigação realizada na área da IP demonstra que crianças com PEA apresentam maior evolução quando as respostas são dadas de forma precoce e intensiva (Dawson & Osterling, 1997; Siklos & Kerns, 2007, citados por Magalhães, 2014. O diagnóstico e a intervenção precoces são essenciais na diminuição dos sintomas da PEA e na promoção da qualidade de vida da criança e da sua família (APA, 2014).

Os modelos de intervenção, nomeadamente as práticas centradas na família, permitem o fornecimento de recursos e apoios necessários para que as famílias sejam dotadas de competências necessárias que permitam o desenvolvimento da criança, proporcionando oportunidades de aprendizagem e competências fundamentais para o seu desenvolvimento (Magalhães, 2014). Adquirir estas competências requer tempo, energia e conhecimento, sendo crucial o apoio dos profissionais à família, que necessita de se fortalecer, quer a nível prático de lidar com a criança, quer a nível emocional (Trivette & Dunst, 2000, citados por Magalhães, 2014.

A comunicação consistente e verdadeira entre profissionais e família, melhor acesso e coordenação entre os serviços e a participação da família nas tomadas de decisão em relação aos apoios fornecidos à criança são as variáveis que contribuem para uma resposta mais eficaz às necessidades da criança e da família (Becker-Cottrill, McFarland, & Anderson, 2003, citados por Magalhães, 2014).

Após vários anos de investigação, são notáveis os testemunhos consideráveis de que a Intervenção Precoce acelera e reforça o desenvolvimento da criança, permitindo também um melhor funcionamento familiar. Assim, os gastos da sociedade com a educação especial e outros serviços reabilitativos são reduzidos (Sociedade Portuguesa de Neonatologia - SPN, 2008).

3. METODOLOGIA, DESENHO DO ESTUDO E PROCEDIMENTOS

3.1 Tipo de estudo e objetivo

Este estudo empírico pretende como objetivo geral analisar as implicações da atual situação pandémica por Covid 19, no desenvolvimento de uma criança atendida em Intervenção Precoce, com PEA e na sua família. Neste sentido, aborda-se a temática da Perturbação do Espetro do Autismo, explora-se a importância e a aplicação da Intervenção Precoce na Infância.

Para atingir este objetivo, recorremos a entrevistas realizadas a uma terapeuta ocupacional, que trabalha na Intervenção Precoce com a criança em estudo, e ao seu respetivo encarregado de educação, neste caso a mãe da criança.

3.2 Participantes

Recorreu-se a um desenho transversal e à amostragem não probabilística por conveniência. A amostra é constituída por três participantes (*N* = 3), que aceitaram voluntariamente participar na investigação: a terapeuta ocupacional (designada por P.), a criança do género masculino (designado por L) com 5 anos de idade, e a mãe (designada por C.) e que tem 43 anos de idade.

Em relação ao recrutamento dos participantes, a terapeuta ocupacional foi convidada a participar via email e o encarregado de educação via telefónica, sendo que estes aceitaram participar no nosso estudo, tendo-lhes sido enviado posteriormente o Consentimento Informado.

A reunião via Zoom com a terapeuta ocupacional foi gravada e, posteriormente, reproduzida por escrito o mais fiel possível, de modo que a partir da leitura seja possível analisar com precisão os dados fornecidos, tal como a entrevista à mãe da criança que foi realizada via telefónica.

3.3 Metodologia

3.3.1 Entrevistas semiestruturadas

Para a realização deste estudo, foi utilizado um guião de entrevista semiestruturada, constituída por 25 questões, 6 abertas e 19 fechadas, aplicado tanto à terapeuta ocupacional como ao encarregado de educação da criança.

É de salientar que algumas questões foram surgindo ao longo da entrevista, conforme o desenvolvimento do diálogo. As perguntas base formuladas na entrevista foram as seguintes: “Existiram alguns progressos na evolução da criança desde a última vez que estivemos com ele?” “Como é que a criança reagiu quando a escola fechou?”; “Os técnicos recomendaram algumas estratégias para realizarem em casa com o L.?”; “Notaram algumas consequências negativas do desenvolvimento da criança devido ao período de confinamento?”; “Atualmente a criança está a ser acompanhado regularmente? Se sim, qual é o tipo de acompanhamento? Quantas vezes por semana? “; “Como é que acha que está a reagir às terapias?”; “Como é que o L. reagiu ao nascimento da sua irmã? Como é que é a sua relação com esta?”.

3.3.2 Grounded theory

A análise dos dados foi realizada através da metodologia de G*rounded Theory* (Glaser & Strauss, 1967, citados por Strauss & Corbin, 1994).
Em primeiro lugar, foi efetuada uma leitura de todos os dados recolhidos, posteriormente procedeu-se à análise do discurso dos participantes e, em segundo lugar, definimos as temáticas de análise, nomeadamente: (i) acompanhamento realizado no período de confinamento; (ii) evolução/progressos ao nível do desenvolvimento; (iii) adaptação a novas rotinas; e (iv) acompanhamento atual.
Por fim, foi realizada uma alocação entre os discursos produzidos e as temáticas mencionadas, procedendo-se à seleção da informação mais relevante a apresentar.

4 RESULTADOS

Neste tópico apresentam-se os resultados e a sua análise, tento como referência as temáticas definidas, nomeadamente, os dados da anamnese, acompanhamento realizado no período de confinamento, evolução/progressos ao nível do desenvolvimento, adaptação a novas rotinas e acompanhamento atual.

4.1 Anamnese

A criança foi referenciada à Equipa Local de Intervenção de Olhão do Sistema Nacional de Intervenção Precoce (ELI-SNIPI) pela Dra. N., com o diagnóstico de atraso de desenvolvimento psicomotor, principalmente nas áreas da linguagem, socialização e possível Perturbação no Espetro do Autismo.
Durante o acolhimento os pais referiram que, o que mais os preocupava era o facto do L. antes do ano (10 meses), conseguir dizer algumas palavras (mamã, papa, papá) e a partir dos 14 meses ter regredido, assinalando nesta altura um retrocesso nas aquisições do desenvolvimento.
Segundo os mesmos, a criança iniciou o sorriso social com 2 meses de idade, sentou-se sem apoio aos 5 meses, não gatinhou e começou a marcha autónoma aos 12 meses. Neste momento ainda usa fralda, porque não consegue manifestar a necessidade de ir à casa de banho atendendo a que não fala. Quando perguntam aos pais se acham que o L. entende o que os estes lhe dizem estes referem que por vezes acham que não, associando ao facto de a criança ser muito distraída e “estar sempre no mundo dele”.
Em relação aos hábitos de sono, o L. dorme com a mãe na mesma cama, pois esta tem receio que a criança precise de algo e não consiga pedir.

No que diz respeito à autonomia da criança, esta necessita de ajuda no vestir e despir e no banho, na grande maioria das vezes prefere comer com as mãos. Quando questionados sobre a maneira como a criança manifesta as suas necessidades, os pais dizem que a criança os leva pela mão até onde quer. Acrescentam ainda que não sabe partilhar, não colabora em pequenas atividades da vida diária (exemplo, arrumar os brinquedos) e, quando contrariado, reage com birras ficando muito agitado e batendo no adulto.

Durante o acolhimento, foi aplicada pelos técnicos uma escala de avaliação de desenvolvimento, a Escala *Growing Skills* (SGS II), quando o L. tinha 42 meses (3 anos e 6 meses). De acordo com os resultados a que tivemos acesso o L. apresentava a área da fala e linguagem ao nível dos 3 meses, a audição e linguagem nos 8 meses, a interação social sensivelmente nos 12 meses, as competências visuais e o desenvolvimento cognitivo ao nível dos 18 meses, as competências locomotoras, manipulativas e autonomia pessoal ao nível dos 24 meses.

4.2 Acompanhamento realizado no período de confinamento

Como resposta ao tópico do acompanhamento realizado durante o período de confinamento, a terapeuta referiu que as educadoras da IPI tinham o papel de acompanhar os pais e as crianças através de chamadas telefónicas e de videochamadas. Referiu também:

> "*Neste miúdo ainda dei algumas estratégias principalmente em termos do movimento, com uma bola para ver se começava a regular-se em cima da bola. Coisas que os pais, como estiveram a assistir às minhas sessões já sabiam, mas reforcei para realizarem essas mesmas estratégias com o miúdo em casa"*.

Acrescentou que a "*educadora tentou articular com a família visitas lá a casa, de forma a assegurar a continuação da intervenção, a família recusou e numa segunda tentativa tentou-se fazer o acompanhamento de forma online*", no entanto, os pais referiram que não tinham condições para o fazer.

A mãe de L. assinalou também que a equipa de IPI, a contactou algumas vezes com o objetivo de lhe fornecer estratégias para realizar com a criança e também para saberem como estava o desenvolvimento da criança.

A nível de estratégias a mãe refere que a aconselharam *"a falar muito e brincar com o L., ler livros e realizar alguns exercícios*". Esta refere que *"falo muito com ele e o L. já*

diz muitas palavras", mas que não é fácil realizar atividade com ele porque, recentemente, nasceu a sua irmã.

4.3 Evolução ao nível do desenvolvimento

A terapeuta referiu que *"o último contacto com a criança foi dia 7 de março de 2020*", e considera que desde a última observação realizada à criança, este "*revelou uma evolução bastante grande: começou a procurar mais, revelando uma intenção de comunicar e começou a adquirir alguma linguagem*".

A terapeuta afirma ainda que: "*foi um ano perdido, é um miúdo que necessitava do contacto com os pares e, neste momento, não tem acesso a isso a não ser com o seu primo e irmã".*

Contudo, segundo a mãe, o L. já interage muito com os tios, diz algumas palavras, como "*mãe*", "*dói*", "*quero água*", "*cão*", "*não*", "*pai*", acrescenta que *"faz muitas birras, não se consegue controlar, do nada começa a chorar", ainda usa fralda, não faz desenhos… eu tento dar-lhe os lápis, ele agarra, dá três gritos e larga tudo*".

A mãe refere ainda que L. grita e corre muito sem motivo, quando quer comer "puxa" a mãe, a mãe pergunta-lhe onde está o nariz ou a boca e este aponta para ela, mas nele não. O L. tenta imitar a irmã a comer, mas entorna tudo e come com as mãos, não toma banho sozinho, "*dou-lhe a esponja e ele brinca e espalha a água toda, agora já vai ajudando a lavar-se, mas não o posso deixar sozinho*", não consegue vestir-se nem se calçar. Só entende ordens muito simples como "*Por exemplo, vai buscar o copo, vai buscar o livro"*, reconhece poucos objetos (copo, sumo, colher), ainda mama e não dorme sozinho.

Quando é contrariado, grita e fica muito zangado e vai embora. No entanto, a mãe refere que também teve alguns progressos, como por exemplo, "*quando sente que o pai está a chegar a casa, vai para a porta à espera e depois agarrasse a ele e quer colo*".

A mãe complementa que está muito preocupada com a "falta de escola", referindo que *"está difícil, porque para o ano as coisas já são a sério e o L. não vai conseguir, ele não é uma criança como os outros, precisa de muita atenção e ajuda"*.

4.4 Adaptação a novas rotinas

Neste tópico, P. afirmou que comunicou com os pais duas semanas após o início do confinamento e estes referiram que a criança estava muito mais agitada. Em relação ao nascimento da irmã, a terapeuta ocupacional referiu que os pais comentaram que "*ele é muito fofinho e carinhoso com ela*", no entanto a terapeuta ainda não observou tal interação.

A mãe referiu que o confinamento tornou o filho mais "*chorão, ele gosta de brincar na rua, e neste momento é muito difícil*".
Quanto ao nascimento da irmã mais nova, afirma que "*reagiu muito bem, a irmã puxa por ele, ele senta-se ao pé dela e ri para ela, mas rapidamente vai para outro sítio*".

4.5 Tipo de acompanhamento atual

Ao nível do acompanhamento atual, a terapeuta afirma que L. já não está a ser acompanhado na equipa de IPI e a família não renovou a sua matrícula escolar. Esta refere que este acompanhamento seria essencial para o desenvolvimento da criança.
P. refere que o centro de saúde "*ficou sem o ginásio onde realizávamos as sessões de terapia ocupacional, e como ele é um miúdo que precisa muito desse tipo de estimulação, da parte sensorial, eu encaminhei-o para a APPC em Faro*".
Acrescenta que L. está a ser avaliado por uma psicóloga e depois irá continuar a intervenção em Terapia Ocupacional.
De acordo com estes dados, conclui-se que a criança se encontra em fase de adaptação, pelo que existem poucos elementos para avaliar progressos ou retrocessos. De assinalar, contudo, que a mãe mencionou que deixou de manter o contacto com a terapeuta, pelo que L. ficou sem qualquer tipo de acompanhamento. Face a este aspeto, considera que seria muito benéfico este tipo de acompanhamento e acrescenta que a escola não era benéfica para o L., pois não proporcionava estimulação e atenção necessária para o bom desenvolvimento da criança, considerando até que a criança regrediu durante o período em que frequentou a escola.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) é um projeto que pretende contribuir para a minimização de atrasos desenvolvimentais ou para apoio a crianças em situação de risco na primeira infância, permitindo uma intervenção adequada a cada situação e tentando potenciar ao máximo as capacidades de cada criança.
A IPI desempenha um papel fundamental para a maximização das capacidades das crianças com PEA, porém, é necessário que estes programas de intervenção atendam a algumas características indispensáveis para a sua eficácia, como por exemplo, a formulação de um plano altamente individualizado. Efetivamente, as habilidades comunicativas e sociais são, geralmente, as mais afetadas nesta perturbação, pelo que

a intervenção deve focalizar-se nas mesmas, de forma que a criança desenvolva competências para iniciar uma interação e procure afeto.

A aquisição de meios não simbólicos, como gestos e vocalizações, para comunicar intenções, também deve ser contemplada como um dos objetivos centrais da intervenção. A estimulação destas áreas deve de ser feita de acordo com o desenvolvimento atual da criança (Lampreia, 2007).

Importa ainda assinalar que todas estas estratégias necessitam de ser inseridas no contexto natural da criança, ou seja, no seu ambiente escolar e familiar, através da inclusão das mesmas no processo de intervenção. O ambiente escolar deve ser adequado e estruturado para possibilitar o desenvolvimento da socialização, linguagem/comunicação e autonomia. Segundo Jordan (2000, p. 22, citado por Fonseca, 2017), o papel central da educação pode remediar e melhorar a qualidade de vida das pessoas com autismo. "É consensualmente considerado que os ambientes educacionais regulares oferecem às crianças com perturbações do espectro do autismo (PEA) uma igualdade de oportunidades, e uma melhor preparação para a vida" (Hewitt, 2005, p .5, citado por Fonseca, 2017).

Conforme o que a literatura acima tem vindo a demonstrar, a interação entre pares é essencial para promover a estimulação necessária e um ambiente adequado de forma a ajudar a criança a desenvolver-se positivamente. Por outro lado, a IPI apresenta também um papel fulcral para um melhor desenvolvimento psicomotor, social e cognitivo das crianças com PEA.

No presente estudo caso, a criança foi privada dos meios acima referidos, essenciais para o seu desenvolvimento, devido à atual situação pandémica, situação esta que culminou no retrocesso de algumas das competências já adquiridas de L. e na estagnação de outras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a literatura especializada da área o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem com maior rapidez, nos primeiros anos de vida da criança. Assim sendo, a intervenção com a criança com PEA deverá ser realizada o mais precocemente possível, de modo a potencializar o desenvolvimento e a otimização de todas as suas competências.

A criança descrita no presente estudo foi diagnosticada aos 4 anos, ou seja, teve um diagnóstico precoce que já pode ser considerado tardio. Se, L. tivesse sido diagnosticado, por exemplo aos 2 anos, seria mais provável que apresentasse já neste

momento um melhor desenvolvimento a nível da linguagem, sensório-motor e comportamentos mais regulados, bem assim como o controlo dos esfíncteres.

Nesta etapa final importa refletir sobre a importância da investigação nesta área de forma a analisar e avaliar as implicações das intervenções, permitindo, neste sentido ultrapassar as dificuldades detetadas e implementar intervenções com planos de ação adequados às realidades e contextos de cada criança. É nosso entender que esta investigação pode constituir-se como uma mais-valia no sentido de permitir, a partir dela, estruturar uma intervenção que responda às necessidades desta criança.

Outra mais-valia deste projeto é a consciencialização da comunidade científica para as possíveis sequelas a nível do desenvolvimento das crianças, tanto na atualidade como futuramente, caso não sejam tidas em consideração as necessidades de cada criança e cada família.

O presente estudo apresenta como limitações a carência de uma dimensão objetiva em relação ao desenvolvimento atual da criança, uma vez que a informação recolhida resultou de uma entrevista realizada à mãe. Poder-se-ia minimizar a subjetividade das informações recolhidas relativamente ao quadro desenvolvimental da criança através da realização de entrevistas aos profissionais que acompanham a criança atualmente na APPC.

Identificamos como outra limitação a impossibilidade de realizar, novamente, uma observação em contexto terapêutico, de modo a averiguar possíveis evoluções, retrocessos ou estagnações. Seria fundamental, também, proceder-se à realização de uma observação naturalista em contexto educativo e familiar, para averiguar as interações da criança com os pares e a família, nomeadamente, com a irmã mais nova.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais,* Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Araújo, Á. C., & Lotufo Neto, F. (2014). A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5. *Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva*, *16*(1), 67-82. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v16n1/v16n1a07.pdf

Castro, A. D. S. R. (2016). *Estudo da eficácia de um Programa de Intervenção Precoce em crianças dos 3 aos 4 anos, com Perturbação do Espectro do Autismo, de ambos os sexos* (Master's thesis, Universidade Fernando Pessoa). http://hdl.handle.net/10284/5384

Cohen, H., Amerine-Dickens, M., & Smith, T. (2006). Early intensive behavioral treatment: Replication of the UCLA model in a community setting. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *27*(2), S145-S155. https://doi.org/10.1097/00004703-200604002-00013

Cossio, A. D. P., Pereira, A. P. D. S., & Rodriguez, R. D. C. (2018). Benefícios da intervenção precoce para a família de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. http://dx.doi.org/10.5902/1984686X

Cossio, A. D. P., Pereira, A. P. D. S., & RODRIGUEZ, R. D. C. C. (2017). Benefícios e nível de participação na intervenção precoce: perspetivas de mães de crianças com perturbação do espetro do autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *23*(4), 505-516. https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000400003

Fonseca, M. D. L. G. C. (2017). Inclusão de uma criança com perturbações do espectro do autismo no Jardim de Infância (Master's thesis, Instituto Politécnico de Lisboa). Inclusão de uma Criança com Perturbação do Espectro do Autismo no Jardim de Infância / (ipl.pt)

Helt, M., Kelley, E., Kinsbourne, M., Pandey, J., Boorstein, H., Herbert, M., & Fein, D. (2008). Can children with autism recover? If so, how?. *Neuropsychology review*, *18*(4), 339-366. https://doi.org/10.1007/s11065-008-9075-9

Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Brazilian Journal of Psychiatry*, *28*, s3-s11. https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002

Lampreia, C. (2007). A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo. *Estudos de Psicologia (Campinas), 24(1), 105–114. https://doi.org/*10.1590/s0103-166x2007000100012

Magalhães, L. I. D. S. (2014). *Intervenção precoce na perturbação do espetro do autismo: preocupações e apoios das famílias* (Master's thesis, Universidade do Minho) http://hdl.handle.net/1822/40974

Malheiros, G. C., Pereira, M. L. C., Mansur, M. C., de Carvalho Mansur, O. M. F., & de Paula, L. R. D. O. (2017). Benefícios da intervenção precoce na criança Autista. *Revista Científica da Faculdade de Medicina de Campos*, *12*(1), 36-44.Vista do BENEFÍCIOS DA INTERVENÇÃO PRECOCE NA CRIANÇA AUTISTA (fmc.br)

Reis, H. I. S., Pereira, A. P.S., & Almeida, L. S. (2016). Da avaliação à intervenção na perturbação do espetro do autismo. Revista Educação Especial, 29(55), 269-280. http://dx.doi.org/10.5902/1984686X19423

Sallows, Glen O.; Graupner, Tamlynn D. (2005). *Intensive Behavioral Treatment for Children With Autism: Four-Year Outcome and Predictors. American Journal on*

Mental Retardation, 110(6), 417. https://doi.org/10.1352/0895-8017(2005)110[417:ibtfcw]2.0.co;2

Strauss, A., & Corbin, J. (1994). *Grounded Theory methodology*. *Handbook of qualitative research*, (Charpter 17, pp. 273-285). Thousand Oaks, CA: SAGE.

CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO TEXTUAL PARA A PROFICIÊNCIA LEITORA DE ALUNOS COM DISLEXIA

Catarina Mangas[a]
[a]ESECS, CICS.NOVA – iACT / CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal

RESUMO

A dislexia é uma dificuldade de aprendizagem específica que, genericamente, está associada a uma decifração e fluência leitoras empobrecidas, resultado de um défice de consciência fonológica, inesperado face a outras capacidades cognitivas. Apesar de não ser impeditiva do desenvolvimento da proficiência leitora e do sucesso escolar, a dislexia traduz-se em consequências académicas, pessoais, emocionais e sociais, o que implica uma atenção redobrada por parte das escolas, dos professores e dos técnicos, no sentido de haver uma referenciação precoce destes casos, uma diferenciação das práticas pedagógicas e um apoio especializado que assegure o desenvolvimento das competências de leitura e do nível de literacia dos aprendentes.
No sentido de aumentar a eficácia da leitura de alunos com dislexia, importa, portanto, adotar um conjunto de estratégias e ferramentas específicas em sala de aula. Neste âmbito, o artigo pretende sintetizar um conjunto de recomendações a ter em conta na fase de preparação de um texto dirigido a estes alunos, ao nível da organização da mancha gráfica, do seu realce e da sua estrutura. Estes princípios são sustentados pela evidência de que a forma como os textos são apresentados tem um efeito significativo na acessibilidade ao seu conteúdo, sendo possível melhorar o processo de decifração e, consequentemente, a compreensão da informação escrita. A formatação textual, sendo não só importante para alunos com dislexia, mas também para crianças e jovens sem dislexia, poderá ser considerada uma medida de suporte à aprendizagem e inclusão dirigida a todos os alunos.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Leitura; Dislexia; Formatação Textual.

ABSTRACT

Dyslexia is a specific learning difficulty, which is generally associated with poor reading decoding and fluency, resulting from a deficit of phonological awareness, unexpected regarding other cognitive abilities. Although it is not an impediment to the development of reading proficiency and academic success, dyslexia has academic, personal, emotional and social consequences. Thus, increased attention from schools, teachers and other education staff is necessary, in order to have an early referral of these cases, a differentiation of pedagogical practices and specialized support to ensure the development of learners' reading skills and literacy level.
In order to increase the reading effectiveness of students with dyslexia, it is therefore important to adopt a set of specific strategies and tools in the classroom. In this context, the article aims to summarise a set of recommendations to be taken into account in the preparation phase of a text addressed to these students, in terms of the organisation of the graphic layout, its highlighting and its structure. These principles are supported by the evidence that the way texts are presented has a significant effect on the accessibility of their content, being possible to improve the decoding process and, consequently, the understanding of written information.Text formatting, which is not only important for students with dyslexia, but also for children and young people without dyslexia, can be considered a measure to support learning and inclusion for all students.

Keywords: Inclusive education; Reading; Dyslexia; Text formatting.

1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais e culturais permitiram o reconhecimento e valorização de todas as pessoas, independentemente das suas características, tornando-se a inclusão

imperativa quando associada a uma das principais estruturas organizativas da sociedade pós-moderna, a escola. A escola inclusiva valoriza e potencializa as capacidades dos alunos ao melhorar o acesso e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, através de respostas multinível asseguradas por uma multiplicidade de estratégias, atividades, recursos, projetos e processos adequados às necessidades de todos (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva, 2009).

No caso da dislexia, e ainda que se lhe associem múltiplas dificuldades, as necessidades dos alunos com esta característica centram-se, maioritariamente, no acesso à informação escrita, sendo a leitura a principal área deficitária. Todas as medidas que possam melhorar esta tarefa, tão elementar para o sucesso escolar e pessoal das crianças e jovens são, portanto, de considerar pelos profissionais e técnicos especializados que com elas trabalhem, quer seja na formação elementar, quer numa intervenção de nível reeducativo ou remediativo.

Pelo exposto, facilmente se compreende que a planificação dos textos que são dirigidos aos alunos com dislexia (e aos seus pares) é uma tarefa elementar e primordial do processo de ensino-aprendizagem. O artigo pretende, neste sentido, sintetizar as recomendações apontadas na literatura acerca das regras de formatação de textos dirigidos a alunos com dislexia e refletir sobre os seus contributos para o aumento da proficiência leitora, quer ao nível da decifração do código escrito quer da sua compreensão.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Abordar a Educação Inclusiva implica retornar ao Relatório Warnock, elaborado em 1978, que, a partir de um estudo que envolveu crianças com deficiência física e intelectual, propôs a dissolução da perspetiva médica relativamente à deficiência, estabelecendo um paradigma educativo que possibilitasse um desenvolvimento total de todas as crianças. Realçou a necessidade de adaptações curriculares, de materiais/espaços, de instrumentos avaliativos e a importância da oferta de apoio pedagógico, da redução do número de alunos por turma e da formação dos professores, dentre outros aspetos relevantes para a efetivação do processo inclusivo (Becker & Anselmo, 2020).

Com base no Relatório, a Organização das Nações Unidas publica, em 1994, a Declaração de Salamanca, que procurou materializar os pressupostos do documento, da Convenção sobre a Educação para Todos e da Convenção dos Direitos da Criança,

através da implementação de práticas educativas que assegurassem o acesso de todas as crianças a um sistema de ensino que estivesse em consonância com as suas necessidades e particularidades.

Mais recentemente, em setembro de 2015, a mesma Organização aprovou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, que reforçam os princípios anteriores, ao preverem que todas as crianças e jovens tenham acesso livre, equitativo e de qualidade a um ensino que promova aprendizagens relevantes e eficazes. No mesmo ano, em Portugal, a Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa reafirma esse compromisso, estabelecendo medidas políticas internacionais para os quinze anos seguintes, "Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos […] comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, disparidades e desigualdades no acesso, participação e resultados da aprendizagem". Nesse momento, o quadro legal que se encontrava em vigor no nosso país, parecia não acompanhar os princípios internacionais, iniciando-se, por isso, uma discussão que culminou na publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018, que veio sustentar práticas pedagógicas inclusivas através de um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão (universais, seletivas e adicionais) dirigidas a todos os alunos.

No Capítulo 1 do Artigo 3º do referido Decreto-Lei, pode ler-se que o processo de ensino-aprendizagem deve guiar-se pelos princípios da educabilidade universal, equidade, inclusão, personalização, flexibilidade, autodeterminação, envolvimento parental e interferência mínima, o que só será possível numa escola com autonomia e flexibilidade curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho) que considere o perfil dos alunos e as suas competências à saída da escolaridade obrigatória (Martins, 2017), procurando articular e valorizar os seus conhecimentos, capacidades e atitudes. Para tal é fundamental que se conheça em profundidade cada aluno, através de um trabalho sistemático e transdisciplinar que responda às diferenças individuais, garantindo percursos educativos de sucesso por meio de adaptações curriculares e de recursos mais acessíveis. Há, desta forma, um respeito e consideração pelas individualidades e pelos direitos humanos, o que contribuirá, certamente, para uma experiência educativa mais eficaz e mais participativa, que terá benefícios nas aprendizagens e no desenvolvimento pessoal das crianças/jovens.

3 DISLEXIA

As Dificuldades ou Perturbações de Aprendizagem Específicas, de origem neurobiológica, incluem transtornos ao nível da leitura (precisão, ritmo e compreensão), da escrita (ortografia, gramática, pontuação e clareza ou organização do discurso escrito) e do cálculo (sentido numérico, memorização de factos aritméticos, cálculo e raciocínio matemático precisos), sendo inesperadas em relação à idade e a outras habilidades cognitivas do sujeito (American Psychiatric Association, 2014). Uma das dificuldades mais comuns é a dislexia que, em Portugal, se prevê que afete cerca de 5% da população (Vale, Sucena, & Viana, 2010).

Apesar do elevado número de pessoas com dislexia, a sua delimitação e sentido não são totalmente consensuais, o que gerou, em 2002, uma intensa discussão na Associação Internacional de Dislexia que, tendo por base um conjunto alargado de perspetivas, a definiu como:

"Dyslexia is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can impede growth of vocabulary and background knowledge" (International Dyslexia Association, 2002, s.p.)

A dislexia é, portanto, um transtorno que condiciona o reconhecimento preciso e/ou fluente das palavras, resultante de um défice na componente fonológica da linguagem, que tem efeitos evidentes na decifração e na compreensão da leitura. Surgem, assim, dificuldades na identificação e manipulação dos sons da fala (consciência fonológica), associação entre os nomes das letras (grafemas) e os respetivos sons (fonemas), memorização dos sons/palavras (memória fonológica) e capacidade para nomear objetivos, cores, letras (nomeação rápida) (Branum-Martin, Fletcher, & Stuebing, 2013; Gooch, Snowling, & Hulme, 2011).

A par das dificuldades na área da linguagem podem, ainda, surgir outras consequências secundárias, quer ao nível académico, quer pessoal, emocional ou social, como quadros de ansiedade, depressão, falta de motivação ou autoestima (Moura, Pereira & Simões 2018; Snowling, Hulme & Nation, 2020).

Sendo uma perturbação que implica tão variado espectro de consequências, facilmente se depreende que a escola inclusiva e os profissionais que nela trabalham a devem conhecer em profundidade, no sentido de poderem aplicar medidas de apoio à

aprendizagem e à inclusão que vão ao encontro das especificidades de cada aluno. Todos os fatores que podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem devem, portanto, ser considerados, nomeadamente os que podem aumentar o envolvimento e motivação dos alunos nas tarefas de leitura - “Even technically sound instructional techniques are unlikely to succeed unless we can ensure that, most of the time, students are engaged and motivated to understand what they read” (Sedita, 2011, p. 532) – podendo a forma como a informação escrita é apresentada contribuir para esse intento.

4 FORMATAÇÃO TEXTUAL PARA ALUNOS COM DISLEXIA

Como ficou claro pelo atrás exposto, a dislexia é uma perturbação que está particularmente associada a dificuldades de leitura. Neste sentido, facilmente se depreende que uma intervenção junto de crianças/jovens com dislexia implica uma cuidada preparação dos textos que lhe são disponibilizados, tendo em consideração um conjunto de recomendações que a literatura aponta ao nível da organização da mancha gráfica, do seu realce e da sua estrutura. Embora cada caso possa ter características e necessidades particulares, em função do seu nível de proficiência leitora, de escrita e, até, de soletração, procurar-se-ão, nas páginas seguintes, sintetizar as principais perspetivas apontadas pelos estudos desenvolvidos nos últimos anos.

4.1 Suporte

Quando se prepara um texto dirigido a leitores com dislexia importa, desde logo, ter em conta o suporte em que o mesmo é apresentado. Não desvirtuando os meios digitais, reconhecidos como uma forma privilegiada de acesso à informação para este tipo de leitores (Schneps, Thomson, Chen, Sonnert, Pomplun, 2013), o foco deste artigo é o texto impresso, considerando-se o formato mais tradicional (A4).

Partindo desta premissa, um dos primeiros fatores a ter em consideração, é a espessura do papel a usar, que deve ter gramagem suficiente para evitar a transparência, vendo-se o que está impresso no verso, ou o decalque para o lado oposto da folha ou folhas seguintes, problema em muito ultrapassado pela impressão digital, em oposição à antiga utilização da cópia por decalque ou da escrita através da máquina de escrever.

Ainda que a cor de papel mais comum seja o branco, a *British Dyslexia Association* (2018) aponta como possibilidade a utilização de cores leves, como o amarelo ou o pastel, característica especialmente relevante quando se trata de um papel brilhante ou acetinado, que deve ser evitado em detrimento do papel mate, em que o contraste das letras escuras se torna mais evidente e, portanto, auxilia a decifração das palavras.

4.2 Organização geral do texto

Para um aluno com dislexia, é fundamental prever o que está no texto, já que tal possibilita uma organização mental da informação, que permite realizar inferências e ordenar os conteúdos a ler. Para o efeito, considera-se como vantajosa a utilização de um índice ou lista de secções, a que se possa aceder antes de iniciar a leitura do conteúdo propriamente dito. Após essa primeira parte, há um conjunto de características a considerar na preparação do corpo do texto, que deve manter-se estruturado através de cabeçalhos, títulos, marcas e avanços de parágrafos.

As ferramentas digitais permitem, com facilidade, personalizar o discurso escrito, dando-lhe uma imagem diferenciada, a partir de uma variedade de estilos e efeitos visuais. Os gostos pessoais não podem, no entanto, interferir negativamente com o código escrito, tornando-se barreiras à decifração das palavras e frases e, consequentemente, à sua compreensão. Este tipo de ruido é particularmente prejudicial para leitores com dislexia, devendo optar-se por uma imagem limpa que considere, entre outras, as seguintes particularidades:

- Alinhamento à margem esquerda. Quando se justifica o texto, são criados espaços irregulares entre as palavras e letras, o que pode fazer com que o leitor se perca ao longo da linha; para além disso o texto torna-se todo uniforme, dificultando a identificação automática do final de cada linha/início da linha seguinte (British Dyslexia Association, 2018);
- Evitar colunas de texto, particularmente usadas pelos jornais, que compartimentam demasiado a frase, perdendo-se o sentido da mesma (British Dyslexia Association, 2018);
- Utilizar parágrafos curtos, podendo recorrer-se a tópicos e numeração em vez de texto contínuo, ou, até, a esquemas, fluxografamas, gráficos, imagens, entre outros elementos visuais (embora se reconheça que este tipo de elementos pode, no caso de pessoas com dislexia, melhorar a decifração, mas não a compreensão do texto – Rello, Saggion, Baezza-Yates & Graells, 2012);
- Adotar linhas pouco longas, considerando que cada uma não deve ultrapassar os 60-70 caracteres e evitar iniciar uma frase no final da linha (Schneps, Thomson, Sonnert, Pomplun, Chen & Heffner-Wong, 2013);
- Utilizar espaçamento 1.5 entre as linhas de texto (British Dyslexia Association, 2018).

4.3 Fontes standard

Os processadores de texto têm disponível uma grande variedade de letras e caracteres, a par de estratégias que procuram potenciar o realce a dar ao texto, que, muitas vezes, são escolhidas em função da preferência dos autores ou editores, sem preocupações acrescidas relativamente à sua acessibilidade. No entanto, sabe-se que há formatos mais amigáveis para um leitor com dificuldades de leitura, sendo que as estratégias habitualmente adotadas incluem o ajuste da dimensão, cor e realce da letra.

No que diz respeito à dimensão, a literatura aponta para diferenças entre leitores com e sem dislexia, indicando que no primeiro caso se verifica a necessidade de letras globalmente maiores, já que "Reading words with very small letters may prove difficult either because the letters are hard to identify or because it is hard to determine where they appear in the word" (O'Brien, Mansfield, & Legge, 2005, p. 7). A *British Dyslexia Association* (2018) entende que, no corpo do texto, a dimensão deve estar entre 12 a 14 pts, podendo ser aumentada em determinadas secções, como os títulos, recomendando-se que, nestes casos, as letras sejam 20% maiores.

Para além da dimensão, a utilização de uma cor contrastante também é um aspeto a considerar que, face à adoção de um fundo claro, se entende ser o preto ou o azul escuro. Apesar de se reconhecer que podem ser escolhidas outras cores, o vermelho/rosa e alguns tons de verde parecem ser os que se devem excluir por serem os que dificultam mais a distinção das letras impressas.

A mesma associação recomenda, ainda, que se evite a utilização do itálico, por entender que este, ao inclinar as letras, tende a fazer com as mesmas pareçam ligadas e, portanto, menos distinguíveis. O sublinhado cria ruído nas letras e as letras maiúsculas reduzem o espaço entre elas, pelo que também parecem não ser boas soluções para os alunos com dislexia, devendo privilegiar-se o realce através da utilização do negrito.

Quanto ao tipo de letra a adotar, este deve ser escolhido em função das características dos seus elementos internos, sintetizadas na figura 1:

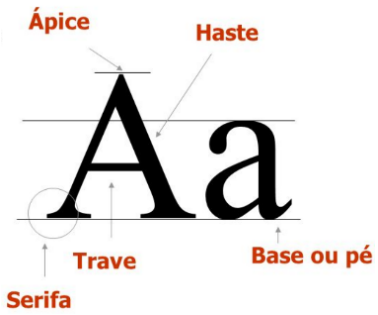


Figura 1 – Identificação dos elementos de uma letra (https://slideplayer.com.br/slide/83909/)

Considerando estes elementos, a fonte a usar num texto dirigido a pessoas com dislexia deve assegura as seguintes particularidades (Bouma & Legein, 1977; *British Dyslexia Association*, 2018):

- Letra sem serifa, ou seja, sem pequenos traços e prolongamentos que ocorrem no fim das hastes das letras;
- Letra com hastes ascendentes e descendentes maiores, como no caso do b, d, f, h, k, l, t e em todas as letras maiúsculas;
- Letras em que o g, j, p, q, y, b e d, p e q são distintas, não sendo possível imagens em espelho (por exemplo, aumentando o peso, ou seja, a espessura, de um dos lados da letra, ápice ou base);
- Letras diferentes com formas diferentes. Por exemplo, o i maiúsculo não deve ser igual ao L minúsculo, o que no caso do tipo de letra que se está a usar neste artigo, não acontece. Há ainda tipos de letras em que o algarismo 1 tem também a mesma imagem;
- Maior espaçamento entre letras. Tomando como exemplo as letras r e n, facilmente se percebe que, quando juntas, podem ser muito semelhantes a um 'm', podendo ler-se, por exemplo, 'modemo' em vez de 'moderno';
- Maior espaçamento entre palavras, considerando que este deve ser 3,5 vezes maior do que o espaço entre as letras.

Na literatura é possível encontrar indicações explícitas relativamente às fontes que se entendem ser as que melhor respeitam estas características. Rello e Baeza-Yates, em 2013, realizaram um estudo com 48 sujeitos com dislexia, em que analisaram a leitura de doze tipos diferentes de letras, tendo obtido os seguintes dados:

Tabela 1 – Mediana, média e desvio padrão do tempo de leitura, duração da fixação em segundos e classificação de preferência (Rello & Baeza-Yates, 2013, p. 5)

Font Type	*Reading Time*			*Font Type*	*Fixation Duration*		*Font Type*	*Preferences Rating*	
	$\tilde{x}$	$\bar{x} \pm s$	%		$\tilde{x}$	$\bar{x} \pm s$		$\tilde{x}$	$\bar{x} \pm s$
Arial	24.22	28.35 ± 12.39	100	Courier	0.22	0.22 ± 0.05	Verdana	4	3.79 ± 0.98
OpenDys	23.81	29.17 ± 15.79	103	Verdana	0.22	0.23 ± 0.07	Helvetica	4	3.62 ± 1.08
CMU	26.06	29.58 ± 12.05	104	Helvetica	0.24	0.24 ± 0.06	Arial	4	3.60 ± 1.13
Courier	29.73	29.61 ± 10.87	104	Arial	0.23	0.24 ± 0.07	Times	4	3.45 ± 1.15
OpenDys It.	25.44	29.68 ± 14.44	105	Times	0.24	0.25 ± 0.07	Myriad	3.5	3.40 ± 0.99
Helvetica	27.18	31.05 ± 15.04	109	Myriad	0.25	0.25 ± 0.07	CMU	3	3.31 ± 0.98
Verdana	28.97	31.16 ± 13.03	110	Times It.	0.25	0.26 ± 0.06	Courier	3	3.14 ± 1.39
Times	29.30	31.68 ± 11.81	112	OpenDys	0.24	0.26 ± 0.07	Arial It.	3	2.90 ± 1.10
Times It.	28.55	32.38 ± 12.34	114	OpenDys It.	0.26	0.26 ± 0.07	Times It.	3	2.86 ± 1.20
Myriad	26.95	32.66 ± 14.80	115	Garamond	0.25	0.27 ± 0.07	Garamond	2	2.57 ± 1.15
Garamond	30.53	33.30 ± 15.45	117	CMU	0.25	0.27 ± 0.08	OpenDys	3	2.57 ± 1.15
Arial It.	29.68	34.99 ± 16.60	123	Arial It.	0.28	0.28 ± 0.08	OpenDys It.	2	2.43 ± 1.27

A partir da interpretação dos dados, os investigadores espanhóis entenderam que as letras Arial, Computer Modern Unicorn, Courier, Helvetica e Verdana eram as tipologias que mais contribuíam para a proficiência leitora. A Associação Britânica de Dislexia (2018) aponta também a letra Arial e Verdana como tendo especificidades interessantes

para facilitar a leitura, indicando ainda a Century Gothic, a Comic Sans, a Tahoma e a Trebuchet como boas opções.

Embora as perspetivas não sejam totalmente consensuais, as fontes que parecem repetir-se mais na investigação científica são a Arial e a Verdana, consideradas como as que têm traduzido melhores resultados ao nível da fluência leitora, ficando claramente de parte a Times New Roman, que é ainda uma fonte muito frequente, embora apresente serifa e não respeite as características anteriormente enunciadas.

4.4 Fontes específicas para pessoas com dislexia

Para além das fontes genéricas que se encontram disponíveis nos mais variados processadores de texto, como o *Microsoft Word*, têm sido, também, criadas fontes dirigidas especificamente a leitores com dislexia. Muitas destas fontes são da autoria de designers que se assumem como disléxicos, procurando soluções para as suas próprias dificuldades.

Dentre as letras gratuitamente disponíveis *online*, para uso pessoal e educacional, facilmente se destacam três, cujas características se encontram sintetizadas na tabela 2, abaixo.

Tabela 2 – Caracterização das fontes Dyslexie, Opendyslexic e Lexie Readable (autoria própria)

Nome	Ano	Autoria	Características	Acesso
LEXIE READABLE ABCDEFGHIJKLMNO PQRSTUVWXYZÀÅÉÎ ÕØÜabcdefghijklmno pqrstuvwxyzàåéîõøü& 123456789(£€.,!?)	2004	Keith Bates (K-Type)	• Baseada na letra Comic Sans; • Projetada para ser lida em tamanhos mais pequenos (a partir de 8 pontos); • Prolongamento das linhas ascendentes e descendentes; • Espaçamento generoso entre letras; • b e d minúsculos assimétricos	https://www.k-type.com/fonts/lexie-readable/
DYSLEXIE (Gill Dyslexic) a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z	2008	Christian Boer (designer gráfico holandês e disléxico)	• Espessura de linha mais grossa na parte inferior da maioria dos caracteres, com o objetivo de melhor ancorar as letras; • Ligeira inclinação para baixo na curvatura das letras; • Letras como 'c' ou 'e' são mais abertas ou 'caem' ligeiramente numa direção; • Aumenta ou diminui a haste em algumas letras, como 'h' e 'n'; • Aumenta ou destaca letras maiúsculas e pontuação para identificar melhor onde as frases começam ou terminam; • Adiciona espaço entre letras e palavras.	http://studiostudio.nl/
OPENDYSLEXIC ABCDEFGHIJKLM NOPQRSTUVWXYZ abcdefghijklm nopqrstuvwxyz 0123456789!?#	2011	Abelardo Gonzalez	• A parte de baixo das letras são mais pesados/espeças para indicar a direção e ajudar a reforçar a linha do texto; A forma única de cada letra auxilia a perceção das letras se invertidas ou mais posicionadas; • Maior espaçamento entre as letras Estilo itálico exclusivo	https://opendyslexic.org/

Como é possível verificar através da leitura das características apresentadas na tabela 2, a Dyslexie e a Opendyslexic são fontes muito semelhantes, o que gerou alguma controvérsia, nomeadamente porque a fonte criada por Christian Boer era, inicialmente, uma fonte cara, e a Opendyslexic sempre foi gratuita. Esta situação fez com que Boer criasse a Gill Dyslexic, semelhante à Dyslexie mas de utilização livre, nomenclatura que acabou por não vingar, acabando por se tornar a Dyslexie mais económica. A Lexie Readable assume-se como uma fonte inspirada na Comic Sans, tendo a particularidade de ter um formato menos infantilizado.

Na literatura é, ainda, possível encontrar outras fontes que foram pensadas para facilitarem a leitura de pessoas com dislexia, embora tenham um claro propósito comercial, como a Sylexiad, da autoria de Robert Hillier, dirigida a adultos, a Sassoon, criada por Rosemary Sassoon para crianças ou a Read Regular (de Natascha Frensch) e a Barrington Stoke (de Patience Thomson), usadas essencialmente por editores.

A investigação independente com base nestas fontes específicas para leitores com dislexia é ainda escassa. Destacasse uma dissertação de mestrado desenvolvida por Renske de Leeuw (2010), da Universidade de Twente, que comparou a leitura de 43 pessoas (21 com dislexia), a partir de textos em Arial e com recurso à fonte Dyslexie. Os resultados apontam para uma pequena redução geral dos erros de leitura, não tendo sido identificado qualquer efeito ao nível da velocidade leitora. Apesar deste estudo ser frequentemente apontado como justificação para a mais valia da utilização de letras específicas, em particular da Dyslexie, a verdade é que se baseia numa amostra muito exígua e apenas faz a comparação de uma letra específica com uma letra não específica, o que não permite realizar generalizações.

Foi, ainda, possível identificar um estudo cujos resultados apontam para benefícios no uso destas fontes (Marinus, et al., 2016), denotando-se uma redução da velocidade leitora. No entanto, dois anos mais tarde, outro estudo (Masulli, 2018) veio contrariar as conclusões de Marinus e colaboradores, comprovando que o benefício decorria não da fonte propriamente dita, mas do espaçamento entre letras e palavras.

Na mesma linha encontram-se diversos estudiosos que têm comprovado que as fontes específicas não melhoram significativamente a velocidade ou compreensão da leitura em alunos/pessoas com dislexia (Duranovi, Senka, & Babic-Gavric, 2018; Kuster, Weerdenburg, & Bosman, 2018; Rello & Baeza-Yates, 2013; Wery & Deliberto, 2017). Por outro lado, parece evidente, que estas pessoas, crianças e adultos, preferem fontes *standard* a fontes específicas, o que pode dever-se à familiaridade das letras não específicas pela sua utilização recorrente no quotidiano (Harley *et al.,* 2015; Kuster, Weerdenburg, & Bosman, 2018; Wery & Deliberto, 2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é aquela que potencia o acesso de todos a um ensino de qualidade, através de adaptações curriculares e de recursos construídos com base nas características individuais dos alunos. No caso particular da dislexia, as crianças/jovens apresentam dificuldades no reconhecimento e/ou fluência na leitura de palavras, devido a uma fragilidade na componente fonológica da linguagem, que gera uma decifração e compreensão deficitárias.

O trabalho apresentado procurou ser um contributo para uma intervenção eficaz junto destes alunos, ao evidenciar que a formatação dos textos tem um efeito significativo na acessibilidade ao seu conteúdo, sendo possível reduzir o tempo de leitura e melhorar a compreensão da informação escrita (French, *et al.*, 2013).

Apesar de ser imprescindível adotar alguns cuidados, tendo em conta a tipologia e características do suporte em que o texto será impresso, a estruturação e hierarquização da informação escrita e a tipologia de letra a adotar, verificou-se que as fontes especificamente desenhadas para pessoas com dislexia não parecem ter efeitos significativamente relevantes na qualidade da leitura de alunos com dislexia, face às fontes standard.

Destaca-se, ainda, que os cuidados com a formatação beneficiam não só alunos com dislexia, mas, também, alunos não disléxicos (Masulli, *et al.*, 2018), o que leva a acreditar que os pressupostos descritos neste artigo devem ser conhecidos por todos os profissionais de educação, podendo ser transversais à preparação de qualquer texto. Por outras palavras, é uma medida que pode ser considerada como universal (Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018), tendo em conta que se trata de uma resposta educativa que a escola pode disponibilizar a todos os alunos, cuja finalidade é a melhoria das aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2009). *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva. Recomendações para Decisores Políticos.* European Agency for Development in Special Needs Education

American Psychiatric Association (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – DSM V.* Climepsi Editores

Bouma, H. & Legein, C. (1977). Foveal and parafoveal recognition of letters and words by dyslexics and by average readers. *Neuropsychologia,* 15(1), 69-80

Becker, C., & Anselmo, A. G. (2020). Modelo Social na Perspetiva da Educação Inclusiva. *Revista Conhecimento Online,* 1, 90-108.

British Dyslexia Association (2018). *Dyslexia style guide*. https://cdn.bdadyslexia.org.uk/documents/Advice/styleguide/Dyslexia_Style_Guide_2018-final-1.pdf

Branum-Martin, L., Fletcher, J. M., & Stuebing, K. K. (2013). Classification and identification of reading and math disabilities: The special case of comorbidity. *Journal of Learning Disabilities*, 12, 906–915.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República, n.º. 129/18 –I Série A. (2018).

Duranovic, M., Senka, S., & Babic-Gavric, B. (2018). Influence of increased spacing and font type on the reading ability of dyslexic children. *Annals of Dyslexia, 68:* 218-228.

French, M. M. J., Blood, A., Bright, N. D., Futak, D., et al. (2013). Changing fonts in education: How the benefits vary with ability and dyslexia. *Journal of Educational Research, 106*(4) 301-304.

Gooch, D., Snowling, M., & Hulme, C. (2011). Time perception, phonological skills, and executive function in children with dyslexia and/or ADHD symptoms. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*(2), 195–203.

Harley, L., Kline, K., Bell, C., Baranak, A., et al., (2015). Designing usable voting systems for voters with hidden barriers: A pilot study. *International Journal of Human-Computer Interactions, 32:* 103-118.

International Dyslexia Association (2002). *Definition Consensus Project*. https://dyslexiaida.org/definition-consensus-project/

Kuster, S. M., van Weerdenburg, M., Gompel, M., & Bosman, A. M. T. (2018). Dyslexie font does not benefit reading in children with or without dyslexia. *Annals of Dyslexia, 68,* 25-42

Leeuw, r. (2010). *Special Font for Dyslexia?* [Dissertação de Mestrado, University of Twente]. http://essay.utwente.nl/60474/1/MA_thesis_R_Leeuw.pdf

Martins, G. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos no Final da Escolaridade Obrigatória.* Ministério da Educação/Direção Geral da Educação/José Vitor Pedroso.

Masulli, F., Galluccio, M., Gerard, C., Peyre, H., et al., (2018). Effect of different fonts sizes and spaces between words on eye movement performance: An eye tracker study in dyslexic and non-dyslexic children. *Vision Research, 153,* 24-29.

Moura, O., Pereira, M., & Simões, M. (coord.) (2018). *Dislexia – Teoria, Avaliação e Intervenção.* Pactor.

O'Brien, B., Mansfield, J. & Legge, G. (2005). The effect of print size on reading speed in dyslexia. Journal of Research in Reading, 28(3), 332–349.

Rello, L., Saggion, H., Baeza-Yates, R., & Graells, E. (2012). Graphical Schemes May Improve Readability but Not Understandability for People with Dyslexia. In: *NAACL-HLT 2012 Workshop on Predicting and Improving Text Readability for target reader populations* (pp. 25–32). Association for Computational Linguistics

Rello, L., & Baeza-Yates, R. (2013). Good Fonts for Dyslexia. In: *ASSETS'13 - Proceedings of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility.* Association for Computing Machinery Press.

Schneps, M., Thomson, J., Sonnert, G., Pomplun, M., Chen, C., & Heffner-Wong, A. (2013). Shorter Lines Facilitate Reading in Those Who Struggle. *PLOS ONE*, 8(8), 1-16.

Schneps, M., Thomson, J., Chen, Sonnert, G., & Pomplun, M. (2013). E-Readers Are More Effective than Paper for Some with Dyslexia. *PLOS ONE,* 8(9), 1-9.

Sedita, J. (2011). Adolescent literacy: Addressing the needs of students in grades 4–12. In J. R. Birsh (Ed.), *Multisensory teaching of basic language skills* (532). Paul H. Brookes Publishing.

Snowling, M.; Hulme, C., & Nation, K. (2020). Definine and understanding dyslexia; past, present and future. Oxford Review of Education, 46(4), 501-513.

Vale, A.; Sucena, A., & Viana, F. (2010). Prevalência da Dislexia entre Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu. *Revista Lusófona de Educação,* 18, 45-56.

Wery, J. J., & Diliberto, J. A. (2017). The effect of a specialized dyslexia font, OpenDyslexic, on reading rate and accuracy. *Annals of Dyslexia, 67,* 114-127.

DISCALCULIA, UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO

Ricardo Baptista[a], Joana Custódio[a], Maria Helena Martins[a]

[a]Universidade do Algarve, Portugal

RESUMO

A Discalculia está inserida nas Perturbações Específicas da Aprendizagem que afetam a capacidade de adquirir e utilizar funções como a leitura ou o cálculo. Como objetivo geral pretendeu-se conhecer e analisar as perspetivas e ferramentas concetuais que os estudantes da Licenciatura de Educação Básica da Universidade do Algarve, futuros professores, adquirem ao longo da sua formação académica sobre a Inclusão Escolar de alunos com Discalculia. A investigação alicerçou-se num desenho exploratório, descritivo e transversal, uma amostragem não probabilística, de conveniência, constituída por 41 estudantes (*N* = 41), do curso de Educação Básica, abrangendo alunos do primeiro ano curricular (61%) e alunos do terceiro ano (39%). A recolha de dados foi realizada através de um questionário *online*, via *Google Forms*. A análise dos resultados foi efetuada com recurso ao *Statistical Package for Social Science*, versão 27.0. Os resultados permitem constatar um conhecimento moderado sobre a Discalculia e uma perspetiva positiva em relação à Inclusão Escolar. Constata-se que, ao longo da formação existe um aumento, tanto do conhecimento teórico, como da sensibilidade e recetividade para as práticas Inclusivas na Educação. Realça-se ainda a necessidade de continuar a equipar os professores com conhecimentos técnicos e dotá-los de ferramentas e estratégias educativas adequadas aos alunos com Discalculia para que seja realmente possível construir um caminho para a inclusão.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem; Discalculia; Inclusão; Educação.

ABSTRACT

Dyscalculia is part of the specific learning disorders that affect the ability to acquire and use functions such as reading or calculation. The general objective was to understand and analyze the perspectives and conceptual tools that students of the Basic Education degree of the University of Algarve, future teachers, acquire during their academic training on school inclusion of students with dyscalculia. The research was based on an exploratory, descriptive, cross-sectional design, a non-probability, convenience sampling, consisting of 41 students (*N* = 41), from the Basic Education course, comprising first year curriculum students (61%) and third year students (39%). Data were collected using an online questionnaire via Google Forms. Results were analysed using the Statistical Package for Social Science, version 27.0. The results show moderate knowledge about dyscalculia and a positive attitude towards school inclusion. There is evidence that, throughout the training, there is an increase, both in theoretical knowledge and in sensitivity and receptivity to inclusive practices in education. We also emphasize the need to continue to equip teachers with technical knowledge and gift them with appropriate educational tools and strategies fit for students with dyscalculia so that a path to inclusion can truly be built.

Keywords: Learning disabilities; Dyscalculia; Inclusion; Education.

1 INTRODUÇÃO

Dentro do campo da Educação Especial, provavelmente nenhuma outra área, tem sido tão estudada como as Dificuldades de Aprendizagem. No entanto é de se realçar que ainda existem diversas questões por responder (Cruz, 2009).

A preocupação com a problemática das Dificuldades Específicas de Aprendizagem, de acordo com Antunes e Cohen (2018), justifica-se ao verificar que cerca de metade dos

alunos com Necessidades Específicas apresenta Dificuldades Específicas de Aprendizagem. Deste modo, com o presente estudo propusemo-nos analisar a qualidade de respostas dos professores a alunos com Discalculia e as perceções dos mesmos sobre a Inclusão de alunos com Dificuldades de Aprendizagem no âmbito da Matemática.

Podemos justificar o nosso foco de estudo na profissão de professor, na medida em que se verifica que o papel deste profissional da educação é de enorme destaque na formação dos alunos (Silva, 2008). Por outro lado, propusemo-nos estudar a Discalculia e não outra Dificuldade Especifica de Aprendizagem, como a Dislexia por exemplo, pois em comparação à Discalculia, esta tem sido alvo de menos investigação, resultando numa menor quantidade de conhecimentos sobre este tipo de Dificuldade Específica de Aprendizagem, tanto a nível de literatura, como a nível de conhecimento no senso comum (Cameirão, 2014).

Assim, procurámos conhecer e analisar os conhecimentos que os futuros professores adquirem ao longo do seu percurso académico sobre as Dificuldades Específicas Aprendizagem, mais precisamente sobre a Discalculia. Para tal, foram aplicados questionários *online* aos alunos dos primeiro e terceiro anos do curso superior de Educação Básica da Universidade do Algarve.

1.1 O que são Dificuldades de Aprendizagem Específicas?

Existe uma variedade de justificativas para uma criança não aprender ao ritmo que é esperado, sendo que a presença de uma Dificuldade Especifica de Aprendizagem é uma delas. Segundo Antunes e Cohen (2018), as Dificuldades Específicas de Aprendizagem são disfunções que resultam de uma perturbação da capacidade do cérebro de realizar certas competências como a leitura (Dislexia), a escrita (Disortografia), e a matemática (Discalculia).

Para que seja possível o diagnóstico de uma Dificuldade Específica de Aprendizagem é preciso ter em consideração várias características apresentadas por esta perturbação. A primeira característica essencial é que a manifestação se inicie nos primeiros anos de escolaridade formal, ou seja, no primeiro ciclo, e esta não deve ser consequência de falta de oportunidades de aprendizagem ou educação escolar inadequada (Cruz, 2009). Outro indicador é que a criança apresente uma habilidade para aprender abaixo da média para a sua idade, ou que o seu desempenho seja mediano mesmo com esforços incrivelmente elevados e/ou apoio por parte da família e professores (Antunes, 2018).

1.2 O que é a discalculia?

Segundo o DSM-5 (2014), a Discalculia é caracterizada por dificuldades no processamento de informação relativamente a informações numéricas, aprendizagem de factos aritméticos e a realização de cálculos precisos ou fluentes.

Normalmente, as crianças e os adultos apresentam dificuldades na perceção da magnitude e das relações de grandeza entre números, na aprendizagem e recuperação de conhecimentos aritméticos, défice na resolução de problemas e dificuldade em aplicar factos e conceitos matemáticos (Cameirão, 2014). Também é frequente observar dificuldades a nível de contagens regressivas, alternadas e a aprendizagem da tabuada. Conceitos temporais, como por exemplo, as horas, os dias, meses e noções relativamente ao conceito de medida, como o comprimento, a massa, capacidade estarão possivelmente comprometidos (Antunes & Cohen, 2018).

De acordo com Antunes e Cohen (2018), como forma a colmatar estas dificuldades é frequente observar que as crianças com Discalculia apresentem estratégias como contar pelos dedos em operações simples, numa fase da aprendizagem onde já não é expectável que o façam.

1.3 Etiologia da Discalculia

Vítor Cruz (2009), realça a dificuldade em encontrar uma etiologia universalmente aceite para as Dificuldades de Aprendizagem.

Por um lado, defende-se que a Discalculia apresenta uma base hereditária, com influências do consumo de drogas ou álcool na gravidez (CUF, s.d., Filho & Moretti). Por outro lado, ainda se realçam como possíveis causas lesões cerebrais, com localizações em ambos os hemisférios cerebrais. Diversos investigadores excluem as possibilidades de se dever a ansiedade e a alterações de atenção ou concentração (Antunes & Cohen, 2018; Figueira, Afonso, & Madeira, 2020; Manning, 2005).

Já Haase, Costa, Micheli, Oliveira e Wood (2011), defendem que a Discalculia tem etiologias multifatoriais, assumido que ocorrem alterações em múltiplos genes e nas suas interações complexas com o ambiente.

Após o término da nossa pesquisa, apresentamos concordância com Vítor Cruz (2009), quando o investigador afirma que embora existam várias teorias explicativas da etiologia das Dificuldades de Aprendizagem e da Discalculia, a postura correta a tomar será adotar uma posição integracionista.

1.4 Intervenção com crianças com discalculia

É de realçar que o professor apresenta um papel fundamental na identificação de uma Dificuldade Específica de Aprendizagem, e, em conjunto com os familiares, deve trabalhar com a criança de forma que esta atinja o seu potencial máximo (Cruz, 2009).
Para que seja possível que uma criança com Discalculia atinja o máximo das suas capacidades é preciso adotar estratégias que lhe permitam uma melhor compreensão dos números e dos problemas apresentados. Por exemplo, ler o enunciado de um problema matemático em voz alta pode facilitar a compreensão do mesmo para a criança, ou a utilização de desenhos e gráficos para além da apresentação dos números. Está também comprovado que a utilização de cantilenas e mnemónicas ajudam a criança a poupar os seus recursos energéticos para outros exercícios que sejam mais complicados (Antunes & Cohen, 2018).
O professor quando começa a utilizar estratégias pedagógicas com a criança deve também tentar resgatar a autoestima e a autoimagem do aluno, que frequentemente está fragilizada pois a criança percebe que não consegue aprender ao mesmo ritmo que os seus pares (Silva, 2008).
Em casa também é necessário fomentar o gosto pela matemática e mostrar a sua importância no quotidiano. Para isso, existem jogos e atividades que os pais podem realizar com os filhos, que os irá ajudar a desenvolver as suas capacidades com os números (Filho & Moretti, 2020).
Neste sentido, é de notar que a intervenção precoce tem um papel crucial no desenvolvimento do potencial máximo da criança, pois quanto mais cedo for diagnosticada a dificuldade mais cedo é implementado um plano de intervenção. Desta forma, o estilo de ensino é precocemente adaptado para a criança, de modo que ela não perca o gosto por aprender (Silva, 2008).

1.5 Inclusão Escolar

Atendendo a que, de acordo com a literatura especializada da área, os alunos com Discalculia experienciam várias dificuldades ao longo do seu percurso escolar, constata-se a urgência de contribuir para que estes alunos superem as suas dificuldades. Assinale-se, que de acordo com as perspetivas internacionais e nacionais é defendido que todas as crianças têm o mesmo direito a um programa escolar público, adequado e gratuito (Aguiar, 2011; Maia, Santana, & Pestana, 2016).
Partindo desse princípio, surge o conceito de Escola Inclusiva, que postula que todos os alunos devem aprender juntos, sem discriminar pelos seus níveis de funcionalidade,

permitido que os alunos com Necessidades Educativas Especiais tenham acesso à escolaridade e que permaneçam na escola, garantindo as condições necessárias para que se desenvolvam e tenham uma experiência educativa, social e um futuro pessoal e profissional, que seja em tudo semelhante à vida de uma criança com desenvolvimento normativo (Aguiar, 2011; Maia, et al., 2016; Vieira-Rodrigues & Sanches-Ferreira, 2017). No entanto, a Escola Inclusiva não é um processo mágico, isto é, não basta inserir os alunos que durante tantos anos foram segregados e marginalizados no Sistema Educativo regular e esperar por resultados. A Educação Inclusiva implica necessariamente a priorização e democratização da Educação com um todo, e realça-se como uma ferramenta impulsionadora da democracia e cooperação (Dorziat, 2013). Verifica-se que a maioria dos profissionais da educação concordam em teoria com a Inclusão Escolar, contudo, na prática verificam-se ainda diversos obstáculos, tais como: falta de apoio e de formação, dificuldades em fazer a ligação entre a sala de aula e a equipa de educação especial, e o número elevado de alunos (Vieira-Rodrigues & Sanches-Ferreira, 2017). Este facto reforça a urgência de reformar toda a comunidade escolar tendo em atenção quatro pressupostos fundamentais: i) garantir que todas as crianças tenham acesso a um pograma de educação público, adequado e gratuito, e que os alunos de diferentes níveis de funcionalidade seja inseridos nas turmas regulares (Aguiar, 2011; Maia, et al., 2016); ii) construir uma resposta efetiva às necessidades e dificuldades apresentadas pelos professores (Vieira-Rodrigues & Sanches-Ferreira, 2017); iii) possibilitar a presença de uma equipa multidisciplinar que responda adequadamente às necessidades dos alunos; iv) e promover a comunicação e a ligação entre todos os elementos da comunidade escolar (Maia, et al., 2016).

1.6 Problemática do Estudo

Com o presente estudo propomo-nos a estudar o nível de conhecimento teórico e das perceções dos futuros professores sobre a Discalculia e a Inclusão, tendo por base uma amostra constituída por estudantes do curso superior de Educação Básica da Universidade do Algarve.

Como objetivo geral, pretendemos conhecer e analisar as perspetivas e ferramentas conceptuais que os estudantes da Licenciatura de Educação Básica da Universidade do Algarve apresentam no âmbito desta problemática. Definiram-se como objetivos específicos para o estudo: a) prever o conhecimento dos professores sobre a discalculia e as suas perceções sobre a inclusão através dos resultados obtidos; b) perceber a adequação teórica do plano curricular do curso superior de Educação Básica; e c) analisar a evolução dos conhecimentos e da perceção dos futuros professores.

2 AMOSTRA, METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

2.1 Amostra

A amostra do estudo é composta por 41 estudantes do curso de Educação Básica da Universidade do Algarve (*N* = 41). Dos participantes 95.1% são do género feminino *(n* = 39), 2.4% pertencem ao género masculino (*n* = 1) e 2.4% identificam se como género não binário (*n* = 1). Os alunos apresentavam uma média de 21 anos de idade. Da amostra total, 61% dos participantes corresponde a estudantes do 1º ano e 39% corresponde a estudantes do 3º ano.

2.2 Metodologia

No estudo foi utilizado um questionário anónimo *online*, constituído por questões de resposta curta, de verdadeiro e falso, e de afirmações cotadas de acordo com a escala de *likert*, de 0 a 5 (0 (discordo totalmente e 5 concordo totalmente).

O questionário encontra-se organizado em cinco partes. A primeira parte pretende recolher dados sociodemográficos; a segunda parte tem como objetivo averiguar o conhecimento dos participantes sobre a temática; a terceira parte procura compreender as perceções dos estudantes sobre a adequação do Sistema Educativo Português face à inclusão de alunos com Discalculia; a quarta parte foca-se essencialmente na opinião dos participantes sobre as necessidades de uma criança com Discalculia; e por fim, a quinta parte, procura conhecer qual a opinião dos participantes na Inclusão Escolar de crianças com Discalculia.

2.3 Procedimentos

Após convite, explicitação do objetivo e solicitação do Consentimento Informado, os participantes foram informados do carácter confidencial e anonimato dos dados a recolher. A aplicação dos questionários foi realizada em dois momentos, um primeiro momento onde se aplicou o questionário aos alunos do 3º ano e um segundo momento onde foi aplicado o questionário aos alunos do 1º ano.

Após aplicados os questionários foi realizada a introdução das respostas obtidas no programa estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Science*), versão 27.0 para o Mac OS.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar as características da amostra deste estudo, somos confrontados com dois resultados de realce: em primeiro lugar quase a totalidade da amostra é do género feminino (95.1%); em segundo lugar verifica-se uma diferença significativa do número de estudantes do primeiro ano (61% da amostra) para o número de estudantes do terceiro ano (31% da amostra). Estes resultados levantam algumas questões, nomeadamente: o que faz com que exista uma tão reduzida percentagem de alunos de outros géneros para além do feminino? Será uma questão cultural e social? E o que poderá ser feito para reverter estes dados?

De seguida, ainda resta perceber o motivo de uma redução tão significativa de alunos entre o primeiro ano e o terceiro ano. No momento de conversa informal, uma das professoras do curso de Educação Básica realçou o facto de ter existido uma mudança nos requisitos de entrada no curso, dado este que parece justificar estes resultados.

Relativamente ao conhecimento sobre a Discalculia, é de denotar que uma grande percentagem de alunos (87.1%) afirma ter uma unidade curricular que aborda a temática das Dificuldades de Aprendizagem (Tabela 1).

Tabela 1. As Dificuldades de Aprendizagem são ou não abordadas durante o percurso académico.

	Frequência *(f)*	%
Sim	36	87.8
Não	5	12.2
Total	41	100

De assinalar, contudo, que quando questionados, apenas 46.3 % dos participantes conseguiram responder corretamente à questão “sabes o que é a Discalculia?”. Importa questionar o motivo destes resultados, existindo algumas explicações possíveis: i) pode dever-se ao facto de mesmo formados sobre o assunto, nem todo conhecimento ficou interiorizado; ii) como se tratam de dados coletivos, isto é, de todos os participantes, podemos estar a contar com respostas de estudantes que ainda não abordaram a temática da Discalculia no seu percurso académico; ou iii) ser necessário mais do que uma unidade curricular sobre a problemática para abordar com sucesso toda esta temática.

Ao analisar-se os resultados por ano curricular, verifica-se que dos alunos de primeiro ano de licenciatura, 44 % afirma saber o que é a Discalculia e descreve as características corretas da mesma. Por seu lado, no terceiro ano apenas 50% dos

alunos afirma saber o que é a discalculia e apresenta uma breve definição da mesma (Tabela 2).

Tabela 2. Conhecimento sobre a Discalculia.

		Sim	Não	Total
Ano frequentado pelos participantes	**1º ano**	11	14	25
	Percentagem	44%	56%	100%
	3 º ano	8	8	16
	Percentagem	50%	50%	100%
Total		19	22	41

Verifica-se que existe uma evolução positiva ao longo do percurso académico, embora esta pudesse/devesse ser maior. Importa então perceber, o porquê de uma parte alunos do 1º ano conseguirem definir Discalculia, quando uma parte dos alunos do 3º ano não o fazem. A hipótese que levantamos, deve-se ao facto de alguns alunos, independentemente do ano curricular parecerem estar mais sensibilizados a esta problemática dos que outros, e dessa forma, seja por mais atenção e predisposição a adquirir o conhecimento nas aulas, seja por pesquisa autónoma ou ainda por conhecimento pessoal, apresentem níveis superiores de conhecimento do que o resto da amostra.

Verifica-se que, em grande escala, os estudantes são capazes de distinguir características da Discalculia de características de outras Dificuldades Específicas de Aprendizagem.

Tabela 3. Uma criança com discalculia apresenta dificuldades de leitura?

		Verdadeiro	Falso	Total
Ano frequentado pelos participantes	**1º ano**	12	13	25
	Percentagem	29.3%	31.7%	61%
	3º ano	2	14	16
	Percentagem	4.9%	34.1%	39%
Total		14	27	41

De assinalar que a característica com resultados discrepantes foi “dificuldades de leitura”, existindo 29,3% dos alunos do 1º ano a marcá-la como verdadeira, e 4.9% dos alunos a marcá-la como verdadeira (Tabela 3). Este resultado, não parece contudo, revelar-se preocupante, pois pode facilmente deve-se a diversos motivos :i) o facto de a Dislexia ser mais conhecida do que as restantes Dificuldades Específicas de Aprendizagem, podendo as suas características serem transportadas paras as restantes Dificuldades Específicas de Aprendizagem; ii) o facto de no senso comum a capacidade de leitura e a capacidade de processamento numérico serem passiveis de confundir; ou iii) o facto de existir uma grande comorbidade entre as Dificuldades

Específicas de Aprendizagem impedir a facilidade com que se realiza um distinção entre ambas.

Na terceira parte da presente investigação, procurámos verificar as perceções dos estudantes sobre a adequação do Sistema de Ensino Português. Os resultados realçam-se como neutros, mostrando que os alunos aparentam concordar com uma possível adequação do Sistema de Ensino Português, no entanto salienta-se que o seu nível de concordância é reduzido. Por exemplo, quando se questiona se os professores estão preparados para lecionar turmas com alunos com discalculia, a maioria dos participantes se concentra na opção "concordo pouco" e "concordo" (Tabela 4).

Tabela 4. Relativamente à formação, os professores estão preparados para lidar com alunos com discalculia.

		Discordo completamente	**Discordo pouco**	**Concordo pouco**	**Concordo**	**Concordo completamente**
Ano frequentado pelos participantes	**1º ano**	0	1	10	11	3
	%	0%	2,44%	24,39%	26,83%	7,32%
	3º ano	2	0	9	5	0
	%	4,88%	0%	21,98%	12,98%	0%
Total		2	1	19	16	3

Ao se analisar os resultados por anos, verifica-se que no terceiro ano já existe uma menor concordância com a afirmação, e inclusive 2 participantes (4,88%) afirmam discordar completamente, comprovando que ao longo do percurso académico existe um aumento da sensibilidade e do espírito crítico dos alunos perante a temática.

Estes dados, realçam a urgência do investimento nos programas de sensibilização e formação, por um lado, para tornar os futuros professores mais atentos e proativos face às alterações necessárias no Sistema de Ensino Português e, por outro lado, para que se possa dotar os professores de conhecimentos teóricos e práticos sobre a Discalculia e as práticas inclusivas.

Na quarta secção do questionário, questionámos os participantes sobre as necessidades de alunos com Discalculia. Numa questão de resposta aberta, sobre o tema, verificamos que as respostas podiam ser organizadas em 4 categorias (Tabela 4).

Tabela 4. Necessidades para uma melhor Inclusão das crianças com Discalculia

	Frequência	Percentagem
Formar profissionais	26	63.4%
Melhor compreensão do aluno	8	19.5%
Diversidade nas modalidades de ensino	2	4.9%
Evitar a exclusão do aluno	1	2.4%
Sem resposta	4	9.8%
Total	41	100%

Pode-se verificar, que os estudantes de Educação Básica assumem a necessidade de melhorar a sua formação e especializar os professores em Dificuldades Específicas de Aprendizagem. Reconhecem-se as competências pessoais, como a tolerância, a empatia e a compreensão, como características importantíssimas na sua prática profissional. No entanto, verifica-se que não houve uma resposta que abordasse uma estratégia ou mudança concreta a utilizar, o que parece demonstrar que os estudantes de facto estão atentos a esta problemática, mas ainda não possuem os meios e ferramentas necessários para conseguir responder às necessidades de um estudante com Discalculia.

Sobre a inclusão escolar de crianças com Discalculia, constatámos respostas pouco convergentes, por parte dos alunos do 1º ano, pois embora 40% concorde, ou concorde muito com a inclusão de alunos com Discalculia nas salas de aula e nas turmas regulares, 14.6% afirmam discordar pouco da afirmação. Já em relação ao 3º ano as respostam realçam-se um pouco mais unânimes, sendo que 62.5% concorda com a afirmação e 25% discorda pouco (Tabela 5).

Tabela 5. Os alunos com Discalculia devem permanecer nas turmas regulares?

		Discordo completamente	Discordo pouco	Concordo pouco	Concordo	Concordo completamente
Ano frequentado pelos participantes	**1º ano**	0	2	6	7	10
	%	0%	4.9%	14.6%	17.1%	24.4%
	3º ano	0	0	4	2	10
	%	0%	0%	9.8%	4.9%	24.4%
Total		0	2	10	9	20

Estes resultados representam, em parte uma evolução positiva ao longo o percurso académico, sendo que não deixa de ser preocupante as percentagens associadas à crença de que crianças com Discalculia não devem pertencer às turmas regulares e frequentar as mesmas salas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos resultados encontrados pode concluir-se que os futuros professores estão sensíveis à Inclusão de alunos com Dificuldades Específicas de Aprendizagem, nomeadamente com Discalculia.

Deste modo, é crucial reforçar e acompanhar este movimento de sensibilização e inclusão, aumentado, por um lado as oportunidades de formação e a promoção de comportamentos inclusivos. E, por outro lado, importa realizar mais investigações que pressionem as alterações legislativas e educativas necessárias para construir uma Escola, de facto, Inclusiva.

No entanto, existem temáticas que realçam a necessidade de mudança, tornando-se necessário quebrar a tendência observada já há muitas décadas de uma predominância de agentes educativos do género feminino. Em nosso entender é necessário perceber concretamente o que afasta os outros géneros das profissões educativas e o que pode ser feito para construir um Sistema Educativo mais equitativo em termos de género, isto porque, se objetivamos a construção de uma Escola Inclusiva, é necessário que os seus agentes se apresentem com idades, culturas, géneros e estratos socioeconómicos distintos.

De forma geral, podemos assumir que os resultados deste estudo são preditores de que na sua maioria os professores são sensíveis à problemática das Dificuldades Específicas de Aprendizagem e à Inclusão Escolar, no entanto, realça-se a necessidade de formação concreta sobre estes assuntos, bem como de dotar os profissionais do Sistema Educativo de ferramentas materiais, teóricas e pedagógicas, para que possam com qualidade e segurança construir um caminho para Inclusão.

Importa salientar, que estes dados, mais do que preditores do conhecimento e perceção sobre a Discalculia e a Inclusão dos professores atuais, é um preditor dessas mesmas variáveis no futuro. Desse modo, para realmente compreender o estado atual do Sistema Educativo Português, será necessário estudar a população que exerce neste momento como professor no sistema de ensino, sendo que quanto mais abrangente, mais representativos serão os resultados.

Como limitações no presente estudo podem assinalar-se: a) a falta de outros instrumentos de avaliação de competências e conhecimentos dos estudantes; b) por estar desenvolvido tendo como base uma amostra reduzida; e c) por a amostra estar localizada numa única região do país.

Assim, é proposto que no futuro para que seja possível realizar uma avaliação da realidade nacional, sejam realizadas investigações sobre esta temática e outras

Dificuldades Específicas de Aprendizagem, com instrumentos mais completos e robustos e com amostras maiores e mais completas. É importante também reconhecer, que em parte as respostas recolhidas neste questionário podem estar influenciadas pelo fator desabilidade social, e podem em parte não representar as crenças totais dos participantes. Importa, desse modo, encontrar respostas a esta dificuldade de investigação. Em relação ao currículo do Curso Superior de Educação Básica, podemos extrapolar que o currículo parece fomentar conhecimentos base e sensibilizar sobre a problemática estudada, no entanto realçamos que poderiam ter sido obtidos resultados ainda mais positivos. Para realmente perceber de modo completo e válido esta questão seria necessário realizar uma análise debruçada sobre o currículo do curso e utilizar instrumentos mais robustos para recolher dados sobre a variável.

Em simultâneo, no futuro, seria importante realizar este estudo com uma perspetiva longitudinal, isto é, perceber as alterações do conhecimento e das perceções sobre a Discalculia e a Inclusão, do mesmo grupo de estudantes e futuros professores ao longo de todo o seu percurso escolar.

Para terminar, salientamos a necessidade de continuar a realizar trabalhos de investigação sobre esta temática e reforçar os programas de sensibilização e formação do pessoal docente e não docente, para que seja possível contruir um caminho para a Inclusão.

REFERÊNCIAS

Aguiar, C. R. A., (2011). *Como melhorar o envolvimento de crianças de crianças com e sem necessidades educativas especiais nas rotinas em creche*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal.

Antunes, L. N., & Cohen, C. (2018). Dislexia e Outras Dificuldades de Aprendizagem Especificas. In L. N. Antunes (Ed.), *Sentidos* (pp. 271-302). Lua de Papel.

Cameirão, M. L. (2014). Dificuldades Específicas de Aprendizagem: Dislexia e Discalculia. In P. Monteiro (Coord.), *Psicologia e Psiquiatria da Infância e Adolescência* (pp. 101-113). Lidel.

Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Especificas*. Lidel.

CUF. (s.d.) Discalculia – Causas. https://www.cuf.pt/saude-a-z/discalculia

Dorziat, A. (2013). O Profissional da Inclusão Escolar. *Cadernos de Pesquisa, 43*(153), 986-1003. https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000300013

Figueira, L. M., Afonso, P., & Madeira, L. (2020) Conceitos Essenciais de Psicopatologia. In *Dicionário de Psicopatologia* (pp. 57-220). Texto Editora.

Filho, S. P. J., & Moretti, T. M. (2020). Um Estado do Conhecimento Sobre a Discalculia do Desenvolvimento: Tendências e Perspetivas. *Revista Educação Inclusiva, 4*(04), 21-38. file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/5658-17278-1-PB.pdf

Haase, G. V., Costa, S. D., Micheli, R. L., Oliveira, S. F, L., & Wood, G. (2011). O estatuto nosológico da discalculia do desenvolvimento. In F. C. Capovilla (Ed.), Transtornos de aprendizagem 2: Da análise laboratorial e da reabilitação clínica para as políticas públicas de prevenção pela via da educação (pp. 139-141). Memnon.

Maia, N. S. A., Santana, R. R. M., & Pestana, C. C. S. (2016). Metodologias de intervenção de terapeuta ocupacional em contexto escolar com crianças com necessidades educativas especiais em Portugal. *Caderno Brasileiro de Terapia Ocupacional,* 24 (4), 681-693. Doi: https://doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0695

Manning, L. (2005). Perturbações da Linguagem e do Cálculo. In *A Neuropsicologia Cognitiva* (pp. 99-141). Instituto Piaget.

Silva, C. M. (2008). Dificuldade de Aprendizagem em Matemática: A Manifestação da Discalculia. *Psicologia, Portal dos Psicólogos,* 1-7. https://proftina.pbworks.com/f/A0427.pdf

Vieira-Rodrigues, M. M, M., & Sanches-Ferreira, P, M. M. (2017). A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular em Portugal: a opinião de educadores de infância e de professores do 1º ciclo do ensino público e privado. *Revista Brasileira da Educação Especial,* 23(1), 37-52. https://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000100004

ESTUDO DE CASO: A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DISLEXIA

Alexandra Ribeiro[a], Andreia Dias[a], Catarina Rosa[a], Gabriela Alfares[a], Maria Helena Martins[a]

[a]Universidade do Algarve, Portugal

RESUMO

A Dislexia consiste numa perturbação específica de aprendizagem, etiologia neurológica, caracterizada por dificuldades no reconhecimento das palavras, fluência e precisão, fraca capacidade de soletração e descodificação, independente do nível intelectual do indivíduo.
A presença de estudantes com Dislexia no Ensino Superior (ES) é minoritária, e, muitas vezes caracterizada por insucesso e abandono precoce.
Pretende-se como objetivo geral dar voz a uma estudante que frequenta o ES, conhecer e analisar o seu percurso educativo, os apoios, barreiras e obstáculos com que se deparou e depara no seu percurso académico.
Com base num desenho exploratório, descritivo e transversal, metodologia qualitativa, Estudo de Caso, utilizou-se um questionário construído para o efeito e realizado *online*. Após convite, explicitação do objetivo e Consentimento Informado, a participante foi informada da confidencialidade e anonimato dos dados.
Os dados obtidos foram analisados com recurso à Análise de Conteúdo. Relativamente à inclusão escolar, a estudante assinala que nunca teve problemas de adaptação, sempre se sentiu incluída e apoiada pelos colegas e instituição. Refere a importância do apoio do Gabinete de Apoio da Universidade, nomeadamente na definição das medidas para apoio à sua aprendizagem e sucesso académico. Apesar de se sentir incluída e sem dificuldades na integração e relações interpessoais, refere que continua a apresentar algumas inseguranças. Afirma que realiza a sua vida, tanto pessoal como académica, com normalidade e que as suas dificuldades apesar de interferirem nas aprendizagens, não constituem um problema grave, pois com mais trabalho e dedicação consegue ter um bom desempenho em todas as áreas da sua vida.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem; Dislexia; Inclusão; Ensino Superior.

ABSTRACT

Dyslexia is a specific learning disorder, with a neurological etiology, characterized by difficulties in recognizing words, fluency and precision, weak spelling and decoding capacity, regardless of the individual's intellectual level.
The presence of students with Dyslexia in Higher Education (HE) is stiil a minority, often characterized by failure and early dropout.
It is intended as a general objective to give voice to a student who attends HS, to know and analyze her educational path, the supports, barriers and obstacles that she faced and faces in her academic path.
Based on an exploratory, descriptive and cross-sectional design, qualitative methodology, Case Study, a questionnaire built for the purpose and carried out online was used. After invitation, explanation of the objective and Informed Consent, the participant was informed of the confidentiality and anonymity of the data.
The data obtained were analyzed using Content Analysis. Regarding school inclusion, the student points out that she never had any adaptation problems, she has always felt included and supported by her colleagues and institution. She mentions the importance of support from the University Support Office, namely in the definition of measures to support her learning and academic success. Despite feeling included and without difficulties in integration and interpersonal relationships, she says that she continues to have some insecurities. The student states that she carries out her life, both personal and academic, with normality and that her

difficulties, despite interfering with learning, are not a serious problem, because with harder work and dedication she can perform well in all areas of her life.

Keywords: Learning Disabilities; Dyslexia; Inclusion; Higher Education.

1 INTRODUÇÃO

A dislexia é uma perturbação específica da aprendizagem, com origem neurológica. Caracteriza-se por dificuldades no reconhecimento de palavras, dificuldades na fluência e precisão e pouca capacidade de soletração e descodificação, sendo que pode acontecer a todas as pessoas, independentemente do seu nível intelectual (Rodrigues & Ciasca, 2016).

Ao longo das últimas décadas têm vindo a ser feitas diversas pesquisas de forma a perceber que áreas específicas se encontram alteradas e em que consiste esta perturbação. As consequências da dislexia podem apresentar-se tanto ao nível do comportamento da criança, como ao nível do seu desempenho escolar.

De forma geral, os alunos com dislexia apresentam níveis de ansiedade e frustração elevados quando são submetidos a testes escolares ou a algum tipo de avaliação. A educação, o ensino, o conhecimento e a criatividade são direitos de todos uma vez que, promovem o pleno desenvolvimento das potencialidades, vocações e consciência cívica de cada um de nós. É consensualmente aceite que ninguém deve ser apontado pelas suas limitações físicas, sensoriais, intelectuais ou mentais (Ferreira, 2012).

O objetivo geral deste trabalho é dar voz a uma estudante que frequenta o Ensino Superior, conhecer e analisar o seu percurso educativo, os apoios, barreiras e obstáculos com que se deparou e depara no seu percurso académico.

Deste modo, este trabalho encontra-se dividida em 3 partes. Primeiramente será apresentada uma perspetiva histórica, os pressupostos do ato de ler e escrever, seguida da definição do conceito de Necessidades Específicas de Aprendizagem. Segue-se a definição da Dislexia e os pressupostos da Inclusão Escolar. Numa segunda parte apresenta-se um Estudo de Caso referente a uma aluna da Universidade do Algarve, São ainda referidos os objetivos, metodologia e resultados encontrados. Por último é feita uma reflexão referente à temática trabalhada, tendo por base os conceitos abordados e a análise e discussão dos dados recolhidos no Estudo de Caso.

2 DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM

Até se chegar a uma designação consensualmente aceite do conceito de Dificuldades de Específicas de Aprendizagem (DEA), referencia-se um longo caminho percorrido. As

crianças com Dificuldades de Aprendizagem apresentam disfunções em capacidades essenciais para uma aprendizagem efetiva, apresentando, muitas vezes, problemas na compreensão do que é lido, organização e retenção da informação e interpretação de textos. Apresentam lentidão ao processar informações, possuem recursos pobres para a escrita, revelam problemas de organização espacial e não se conseguem concentrar nas tarefas propostas, sendo que todas estas características acarretam dificuldades de comunicação e hábitos de estudo ineficazes (Jardim, 2001, cit. in Silva, 2008).

De acordo com o descrito na literatura especializada, o conceito de Dificuldades de Aprendizagem surgiu da necessidade de se compreender a razão pela qual um conjunto de alunos, aparentemente normais, estava constantemente a experimentar insucesso escolar, especialmente em áreas académicas como a leitura, a escrita ou o cálculo.

Samuel Kirk (1962), inicialmente propôs o conceito de "Dificuldade de Aprendizagem", conceito bem aceite, tanto por investigadores, bem como pelos pais das crianças e restantes intervenientes. Para Kirk, estas crianças apresentavam uma discrepância entre o seu potencial de aprendizagem e o de execução, apresentando um atraso académico que não se relacionava com deficiências sensoriais, necessitando de métodos diferenciados de aprendizagem, uma vez que os métodos tradicionais não surtiam efeitos na sua evolução (Kirk, 1962).

Assim sendo, o aluno com DEA é um aluno com um potencial para a aprendizagem média ou acima da média, sendo este aspeto um fator de grande importância, no sentido de o ajudar a situar-se e a compreender as suas áreas fortes e as suas necessidades educativas (áreas fracas) (Correia, 2004).

De Kirk à atualidade, foram surgindo mais do que uma dezena de definições de Dificuldades de Aprendizagem. A proposta por Kirk, apesar de ter sido a primeira, ainda se encontra bastante atualizada, pois centra as Dificuldades de Aprendizagem nos processos inerentes à linguagem e no rendimento académico (Pinheiro, 2009).

Fonseca (1999) defende que para definirmos ou pensarmos em dificuldades de aprendizagem devemos adotar uma postura dialética, ou seja, procurar integrar os défices no indivíduo, na escola, na família, etc, pois as condições internas (neurobiológicas) e as condições externas (socioculturais) desempenham funções dialéticas (psicoemocionais) que estão presentes na aprendizagem humana. Assim, o ambiente escolar também pode ou não ser estimulante, oferecendo ou não as oportunidades apropriadas para a aprendizagem.

Na opinião de Fonseca (1999), a criança com DEA distingue-se da criança com deficiência e da criança dita normal, uma vez que apresenta um quadro bastante complexo que pode atingir aspetos emocionais, afetivos, pedagógicos e sociais

inadequados. Revela ainda sinais difusos de ordem neurológica com origens ainda hoje pouco claras, que podem incluir índices psicofisiológicos, variações genéticas, irregularidades bioquímicas, lesões cerebrais mínimas, alergias, doenças, entre outros, que interferem no desenvolvimento e maturação do Sistema Nervoso Central (SNC).

De acordo com uma vasta investigação, os alunos com dificuldades de aprendizagem apresentam um conjunto de inabilidades em áreas tão diversas como, por exemplo, as da perceção visual, auditiva, linguagem e comunicação. Assim, podem sentir muitas dificuldades na compreensão de números, na descodificação de letras e palavras em textos, ou até nas relações causa-efeito. Estes problemas podem surgir numa ou mais áreas académicas, relacionadas ou não entre si. Deve-se a este facto, das DEA incluírem uma vasta gama de condições problemáticas (Pinheiro, 2009).

Em síntese, pode afirmar-se que, depois de um grande percurso de investigação, inicialmente, as Dificuldades de Aprendizagem, foram vistas de várias perspetivas, centrando-se as desordens que lhes eram atribuídas nas áreas da linguagem falada e escrita e nos problemas percetivo-motores (Pinheiro, 2009).

2.1 Conceito de Leitura

A leitura não é de todo um processo natural, é algo que se aprende e desenvolve, assim é necessário que entendamos todos os componentes necessários para uma boa leitura (Mousinho, 2004).

Por ser uma atividade complexa são vários os aspetos envolvidos e relacionados com a leitura, como a identificação das letras, através da decodificação e o reconhecimento das palavras, através do acesso ao "dicionário" mental que todos os indivíduos possuem e os aspetos relativos à construção frásica como a integração sintático-semântica, através da construção e o significado das frases, o acesso ao significado, tanto implícito como explícito das frases, a compreensão de enunciados e a conexão com conhecimentos apreendidos anteriormente, de forma a consolidar e conseguir fazer deduções com conhecimentos aprendidos à *priori* e à *posteriori* (Mousinho, 2004).

Identificar e distinguir as letras quando estas formam palavras são funções específicas e fundamentais para a leitura, no entanto, também é necessário saber analisar o que se lê, compreender, interpretar, estabelecer relações e realizar inferências (Mousinho, 2004). Além disso, é preciso não haver uma focalização apenas na construção, uma vez que pode levar a erros como a adivinhação de palavras e a uma baixa habilidade para manipular elementos menores das palavras, deixando a leitura pouco económica.

O facto de escrevermos e interpretarmos as palavras do mesmo modo como as

verbalizamos, pode induzir-nos em erro, devido a erros comuns dados na forma oral (Mousinho, 2004).

Todas as crianças passam por três estratégias durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, sendo estes a **Estratégia Logográfica**, que corresponde à ligação da palavra com o seu significado de acordo com as suas características físicas, como por exemplo bola e coca-cola; a **Estratégia Alfabética**, onde é possível segmentar a palavra em fonemas, sendo necessário consciência fonológica, há a possibilidade de escrever palavras novas e inventadas, assim como a escrita como acompanhamento oral e, por fim, a **Estratégia Ortográfica**, onde já existe experiência suficiente ao nível da leitura para possuirmos um "dicionário visual" de algumas palavras, ou seja, temos acesso visual a certas palavras o que acaba por facilitar a leitura uma vez que o significado da palavra surge muito mais facilmente, além disso ajuda ainda na escrita de palavras novas, utilizando analogias lexicais de palavras já conhecidas, permitindo ainda a escrita de palavras irregulares.

Um indivíduo com Dislexia apresenta uma dificuldade acentuada na estratégia alfabética. Alguns teriam dificuldade de chegar a esta fase, ficando presos a uma leitura do tipo logográfica. Outros poderiam utilizar a estratégia alfabética, mas com muita dificuldade e sob muito esforço. Por este motivo vão ler menos, apresentando, então, um dicionário mental (ou léxico) com um número reduzido de palavras (Mousinho, 2004).

2.2 Componentes da leitura

2.2.1 Descodificação e Compreensão

Sendo a Dislexia uma perturbação ao nível da leitura e do reconhecimento de palavras, é comum muitas crianças apresentarem dificuldades na compreensão da leitura, havendo uma lentidão e pouca precisão na leitura de palavras, confusão nas letras com formas semelhantes ou omissão das mesmas, mesmo tendo as habilidades suficientes para as codificar e descodificar, nomeadamente quando se trata de textos mais longos. Porém, também é comum crianças com dificuldades, ao nível da descodificação, uma vez que, ao nível do processamento fonológico, estas não conseguem identificar certas letras, associar o grafema com o fonema e omitir ou inverter a leitura das palavras e, no acesso ao léxico, demonstram uma certa lentidão no reconhecimento das palavras.

Crianças com dificuldades ao nível da fonologia estão mais propensas a desenvolverem dificuldades na descodificação, enquanto crianças com dificuldades na linguagem desenvolvem mais facilmente dificuldades na compreensão da leitura. Por outro lado,

aquelas que apresentam distúrbios específicos de linguagem, por norma, apresentam dificuldades tanto ao nível da codificação como da compreensão da leitura (Rodrigues & Ciasca, 2016).

Perante estas dificuldades, é habitual que uma criança com Dislexia também apresente bastantes dificuldades na leitura. Assim, de forma a atuar eficazmente, é essencial haver uma intervenção tendo em atenção os fatores que se encontram envolvidos nessa compreensão. Desse ponto de vista, é importante que a criança "reconheça as palavras e que as associe aos conceitos armazenados na memória" (Rodrigues & Ciasca, 2016, p.91), ao mesmo tempo que "desenvolve ideias significativas do texto e se extrai a conclusão" (Rodrigues & Ciasca, 2016, p.91), relacionando o que foi lido com o que já se sabe. São várias as funções que intervém neste processo, como as funções corticais, como a atenção e a memória, as funções afetivas, como a autoestima, a motivação e o autoconceito, e as funções cognitivo-linguísticas, sendo necessário que estes aspetos sejam levados em conta quando se elabora a proposta de intervenção (Rodrigues & Ciasca, 2016).

2.3 Pressupostos do ato de ler

Os principais fatores intervenientes nos processos de leitura e escrita são fatores **precetivos** e **motores**, tais como a capacidade de análise grafémica ou fonémica (discriminação visual e auditiva) e a direcionalidade das letras (estruturação espacial e lateralização). Ler é assim caracterizado como a reprodução de respostas verbais a partir de símbolos visuais, sejam eles letras, palavras isoladas, palavras agrupadas, números ou outros símbolos (Rebelo, 1988), sendo necessário também extrair o significado do texto e dar-lhe significado, enquanto que escrever será produzir uma sucessão de grafias orientadas da esquerda para a direita (na maioria das civilizações ocidentais), existindo uma atividade criativa de forma a desenvolver o próprio pensamento (Ferreira, 2011).

2.3.1 O processo de leitura

Segundo Rebelo (1988), o ato de leitura diferencia-se também durante as fases de desenvolvimento de cada indivíduo, conforme o grau de aprendizagem já adquirido.

Para este investigador, quando se analisa o processo de leitura elementar, que responde ao processo de descodificação, vemos que este passa por diversas fases que requerem diversas habilidades, nomeadamente:

- O conhecimento da direção das letras;

- A distinção das letras numa palavra apresentada visualmente (análise visual de grafemas);
- A capacidade de sonorizar adequadamente letras separadas, de modo a ser capaz de fazer a ligação do fonema - grafema e vice-versa;
- Ser capaz de recordar fonemas na ordem sequencial;
- Conseguir ligar sons entre si, formando palavras (síntese auditiva);
- Obter o significado da palavra, a partir do vocabulário previamente adquirido (Rebelo, 1988).

Rebelo (1993) aponta os seguintes requisitos que o indivíduo que se inicia na leitura e na escrita deverá possuir:

- A existência de vocabulário que, antes de começar a ler, a criança deverá possuir. Tal vocabulário permite-lhe ideias e imagens sobre o mundo exterior com que se confronta;
- A atenção ou concentração. Esta permite dirigir os sentidos para alvos específicos, captando-os, recordando-os e interiorizando-os. Cria interesse e motivação. Aliás, a memória e a motivação desempenham, ao longo de toda a aprendizagem, um papel importantíssimo;
- O reconhecimento. Este permite ser capaz de ver novamente o mesmo objeto, distinguindo-o de outros semelhantes, tendo, naturalmente a ver com a memória;
- A distinção, isto é, o ser capaz de ver diferenças. A distinção, no caso da leitura, toma duas formas: a visual e a auditiva;
- A recordação, a memorização. Esta permite ser capaz de voltar a chamar a informação e a reproduzi-la. Permite tornar a dizer o nome, referenciando o objeto ou símbolo e ter uma imagem de como se escreve.

2.3.2 Etapas necessárias à aquisição de leitura

Fonseca (1984, citado por Cruz, 1999) refere que a aprendizagem da leitura não é propriamente a aprendizagem de uma nova linguagem, mas sim o estabelecimento de relações entre a linguagem auditiva (já existente) e uma linguagem visual que a substitui.

Assim, os sinais auditivos (fonéticos) passam agora a corresponder aos sinais (gráficos). O autor anteriormente referido sugere que as fases que constituem este processo são as seguintes:

1- Descodificação de letras e palavras pelo processo visual, através de uma categorização (letra-som) que se verifica no córtex visual;

2- Identificação visual auditiva e tátil-cinestésica que se opera na área de associação visual;
3- Correspondência símbolo-som (grafema-fonema) deste modo, cada letra tem um nome com o qual está associada;
4- Integração visual auditiva por análise e síntese, isto é, quando se generaliza a correspondência letra-som, ao que as junções dos dois geram uma palavra com significado;
5- Significação, envolvendo a compreensão através de um léxico, ou melhor, de um vocabulário funcional que dá sentido às palavras.

2.4 Definição de dislexia

A Dislexia é uma Perturbação Específica de Aprendizagem, com origem neurológica. Caracteriza-se por dificuldades no reconhecimento de palavras, dificuldades na fluência e precisão e pouca capacidade de soletração e descodificação e é uma perturbação que pode acontecer a todas as pessoas, independentemente do seu nível intelectual (Rodrigues & Ciasca, 2016).

As dificuldades referidas resultam de uma falha ao nível do processamento fonológico que normalmente se encontra abaixo do esperado, quando comparado com outras capacidades cognitivas. A Dislexia acarreta normalmente como consequências secundárias problemas na compreensão e reduzida experiência de leitura (Rodrigues & Ciasca, 2016)

Embora ainda não tenham sido totalmente descobertas todas as causas para a Dislexia, existem estudos de neuroimagem que mostram que o funcionamento cerebral destes indivíduos apresenta diferenças comparativamente com outros que não apresentam esta perturbação. Sabe-se ainda que existe também uma componente genética que pode explicar a Dislexia (Rodrigues & Ciasca, 2016).

As consequências da Dislexia podem apresentar-se tanto ao nível do comportamento da criança como ao nível do seu desempenho escolar. Os alunos com Dislexia apresentam níveis de ansiedade e frustração elevados quando submetidos a testes escolares, pelo que os erros dados por aumentam de forma significativa quando estas se encontram sob a pressão de terem que realizar algum tipo de avaliação (Ribeiro & Baptista, 2001).

2.4.1 Características da Criança com Dislexia

De acordo com Rebelo (1988), os problemas que as crianças com dislexia apresentam situam-se ao nível do desenvolvimento cognitivo, no entanto apresentam "inteligência normal", apesar de não conseguirem obter resultados escolares suficientes na leitura e na escrita. Lopes (2001) e Baroja et al. (2002) afirmam que estes alunos apresentam uma série de características comuns que se observam em dois grandes domínios: por um lado, a sua maneira de ser, que se relaciona com as características de conduta, e por outro lado os resultados escolares que se prendem com as características escolares.

No que respeita às características de conduta, e tal como afirma Lopes (2001), a Dislexia afeta o tipo de personalidade dos alunos, algo que se verifica na falta de atenção que a criança tende a demonstrar e que se relaciona com o esforço intelectual que realiza para superar dificuldades. Isto provoca na criança sentimentos de inibição e retraimento que, em conjunto com a falta de interesse e distração, fazem com que o aluno desenvolva um auto e hétero-conceito baixos.

Ao nível das manifestações escolares, a Dislexia observa-se principalmente nas áreas que se relacionam com a leitura e com a escrita, podendo abranger ainda outras matérias escolares que se possam relacionar com estes domínios (Baroja et al., 2002). Segundo Baroja et al., (2002), e Rocha (2004), é possível identificar-se uma criança com Dislexia quando as suas dificuldades na aprendizagem da leitura tendem a persistir e não são atribuídas a uma frequência escolar irregular, a uma pedagogia inadequada, a um baixo nível intelectual, a perturbações orgânicas dos órgãos dos sentidos ou a um desajuste emocional. Estas crianças apresentam algum atraso no desenvolvimento que se deve, por vezes, à falta de experiências e oportunidades socioculturais (Baroja et al., 2002).

Nestes primeiros anos de escolaridade, o que desperta a atenção em relação a uma criança com Dislexia é a sua dificuldade para a aquisição de competências relacionadas com a leitura, escrita e cálculo, bem como as suas características: leitura hesitante, letras em espelho, ordenação de números incorreta, etc., embora os sintomas possam ser distintos de criança para criança. Pode suspeitar-se que uma criança tem Dislexia, quando revela com alguma regularidade uma variedade de erros para além do habitual, que a impedem de ler fluentemente e com ritmo, e quando este tipo de leitura se mantém por muito tempo (Rocha, 2004).

2.5 Inclusão escolar

A educação, o ensino, o conhecimento e a criatividade são direitos de todos visto que potenciam o pleno desenvolvimento das potencialidades, vocações e consciência cívica de cada um de nós. É consensualmente aceite que ninguém deve ser apontado pelas suas limitações físicas, sensoriais, intelectuais ou mentais (Ferreira, 2012).

É esperado que cada escola desenvolva soluções adequadas às diversidades individuais e sociais dos jovens (Melro & Cesar, 2006). Os professores, por sua vez, defrontam-se com a necessidade de trabalhar com estes alunos, entre outros, que exigem uma atenção intensificada devido às necessidades individuais de aprendizagem (Ferreira, 2012).

Desta forma, é importante compreender o significado do conceito de Inclusão. A noção de Inclusão pressupõe a adaptação das estruturas físicas e curriculares às dificuldades do sujeito (Bassalobre, 2006). Uma Educação Inclusiva pretende que a escola esteja pronta para garantir os princípios de autonomia, independência e de igualdade de oportunidades, modo a permitir que qualquer aluno possa alcançar as aprendizagens necessárias à sua progressão. É de extrema importância considerar as diferenças individuais para se potencializar o desenvolvimento da criança, estando vigilante sobre as suas características, a organização escolar, as estratégias de ensino e a gestão dos recursos e dos currículos que são fundamentais (Jesus & Martins, 2000).

2.5.1. Gabinete de Apoio aos Estudantes com NEE da Universidade do Algarve

Este gabinete faz parte da Universidade do Algarve e procura que todos os estudantes tenham uma educação igual e de qualidade, que tenham acesso a uma educação que respeite as suas necessidades e características e pretende ainda facilitar aos estudantes a transição para a vida ativa, para que estes sejam incluídos na sociedade, a que por direito pertencem, com a maior autonomia e independência.

3 ESTUDO DE UMA ALUNA COM DISLEXIA NA UNIVERSIDADE DO ALGARVE

3.1. Objetivos

Neste estudo pretende-se abordar o estudo de caso de uma estudante com Necessidades Específicas, discente do curso de Psicologia da Universidade do Algarve. Pretende-se ouvir a sua voz, conhecer e analisar o seu percurso educativo, os apoios, barreiras e obstáculos com que se deparou e depara no seu percurso académico. Visa-

se ainda refletir sobre a inclusão na comunidade académica realizada pelo Gabinete de Apoio aos estudantes com NEE da Universidade do Algarve.

3.2 Metodologia

Recorreu-se a um desenho exploratório, descritivo e transversal, através da metodologia qualitativa de Estudo de Caso.

Para tal, foi realizada uma entrevista semiestruturada à discente, constituída 12 questões abertas (anexo 1) para que esta relatasse: i) como e quando descobriu a sua problemática; ii) como se adaptou; e iii) quais as alterações no seu desenvolvimento, tanto pessoal como educacional.

Recorreu-se a uma análise de conteúdo para a análise dos resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No caso desta estudante, o diagnóstico de Dislexia é feito aos 9 anos de idade. A jovem refere que era acompanhada por uma psicóloga, "a psicóloga que me diagnosticou explicou-me o que era a dislexia", que em parceria com a escola (professores) a aconselhou a realizar provas de diagnóstico das suas dificuldades. A problemática da estudante provoca-lhe limitações significativas ao nível da escrita e da leitura e da motricidade fina.

A estudante afirma que tem problemas em tudo o que envolve ler ou escrever, referindo que começou a notar que demorava mais tempo a ler as legendas dos filmes "...lembro-me que demorei muito mais tempo a conseguir ler as legendas dos filmes ainda há algumas que não consigo ler...", e por isso apenas via filmes/séries numa língua que conseguisse compreender "então tento evitar ver filmes/séries em línguas que não entendo.".

Relativamente ao processo de Inclusão, refere que nunca teve problemas de adaptação, que sempre se sentiu incluída e apoiada tanto pelos colegas como pela própria instituição de ensino, e que lhe são prestados apoios por parte do Gabinete da Universidade, para que consiga ter bom desempenho académico e consequentemente uma boa aprendizagem. Apesar de se sentir incluída e sem quaisquer tipos de dificuldades ao nível da integração e relações interpessoais, refere que tem algumas inseguranças, como por exemplo, ler em voz alta nas aulas, apresentar trabalhos, ou escrever um simples *e-mail* ou mensagem.

Devido à Dislexia ser um problema de aprendizagem que se pode verificar em muitos indivíduos, e que varia de pessoa para pessoa, pretendeu-se também perceber como

era para a jovem uma aprendizagem eficaz, ou seja, de que forma é que esta sentia que aprendia melhor e mais eficazmente. A estudante revelou que prefere “Aulas práticas e trabalhos de grupo, porque me obrigam a envolver no que estou a aprender/fazer em vez de me sentar e ouvir o professor”. A aula expositiva, para esta é uma forma difícil de aprendizagem, uma vez que ouvir e fazer apontamentos ao mesmo tempo se torna uma tarefa complexa, demorando muito tempo a escrever e por vezes tendo dificuldades na forma como as palavras se escrevem: “Nas aulas expositivas é difícil ouvir e fazer apontamentos ao mesmo tempo às vezes perco-me pois perco tempo a pensar como as palavras se escrevem.”.

A discente afirma que consegue realizar a sua vida, tanto pessoal como académica, com normalidade e que as suas dificuldades de aprendizagem, apesar de interferirem na sua aquisição de conhecimentos, não constituem um problema grave para si, pois com mais trabalho e dedicação consegue ter um bom desempenho em todas as áreas da sua vida.

4.1 Gabinete de Apoio aos Estudantes com NEE da Universidade do Algarve

Sendo estudante da Universidade do Algarve é apoiada pelo GAENE, que apresenta diversas formas de apoio aos alunos com dislexia para que estes consigam fazer as suas aprendizagens de forma normativa, que tenham um bom desempenho académico e sucesso escolar. De acordo com o testemunho da jovem, as medidas que lhe foram prescritas pelo GAENE para que haja uma boa aprendizagem por parte destes alunos foram: i) Nas avaliações não ser penalizada pela grafia e produção escrita (pois apresenta alguma desorganização frásica, semântica e ortográfica); ii) Nas avaliações ser tido em atenção o conteúdo em vez da forma como estão escritas as respostas e a sua organização; iii) Sempre que possível seja privilegiada a avaliação oral em detrimento da avaliação escrita, ou se possível incluir perguntas de escolha múltipla; iv) Lhe seja disponibilizado um período adicional de tempo para a realização das frequências/exames, correspondente a metade do tempo da duração normal; v) Lhe seja disponibilizado mais tempo para a realização de trabalhos escritos.

5 CONCLUSÕES

O objetivo do presente estudo consistiu em caracterizar e definir o conceito de dislexia eo processo envolvido no diagnóstico, aprendizagem, desenvolvimento individual e inclusão escolar.

Através de um estudo de caso, pretendeu-se também realizar uma entrevista a uma jovem com Dislexia no Ensino Superior e sobre o papel do Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais da Universidade do Algarve.

Com base neste estudo e no questionário aplicado à discente foi possível constatar que a sua problemática foi diagnosticada na infância, nos primeiros anos de escolaridade. Este dado parece ter sido extremamente importante, no sentido de permitir que a jovem tenha sido apoiada, desenvolver as suas capacidades e progredir com sucesso até ao Ensino Superior. DE facto, segundo a literatura especializada, é consensual que o apoio precoce permite em muito que os estudantes possam ultrapassar as dificuldades que quando iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita são notórias. DE acordo com a análise à literatura é evidenciado que as dificuldades dos estudantes com Dislexia não estão relacionadas com níveis de inteligência (Q.I), o que de facto é possível atestar no presente caso, uma vez que a jovem tem vindo a progredir e a ter sucesso no Ensino Superior.

Podemos ainda referir que são necessárias estratégias de ensino mais eficazes para as crianças diagnosticadas com esta problemática pois as mesmas necessitam de uma adaptação no ensino, dos conteúdos programáticos, de adaptações na avaliação e a atribuição de um “tutor” (um colega de turma) que poderá ajudar na realização de fichas e leituras solicitadas ao aluno que apresente algum tipo de necessidade ou a preparação de áudios em que as letras sejam ditas separadamente para que o aluno tente perceber a diferença entre elas).

Como conclusão pode salientar-se que numa Escola Inclusiva que se pretende seja para todos os alunos, estas estratégias podem ser implementadas em diversos contextos e anos escolares para todos os estudantes, de modo a que os alunos não se sintam “diferentes” e/ou excluídos do contexto normativo de aprendizagem, fazendo assim com que todos sejam parte integrante do seu processo de aprendizagem, contribuindo também para que os colegas se ajudem mutuamente de forma a tornar menos complexas as tarefas que exijam competências que estes alunos ainda não conseguiram alcançar.

REFERÊNCIAS

Baroja, F. (2002). *La Dislexia – Origen, Diagnóstico y Recuperación. Madrid: CEPE, S.L.* Editorial Ciencias de La Educacion Preescolar & Escolar. ISBN: 9788485252121.

Bassalobre, J. (2006). As três dimensões da Inclusão. *Educação em Revista*, 47, 293-297, de junho de 2008.

Correia, M. (2004). Problematização das DA nas NEE. *Análise Psicológica*, 2 (XXII):369-376.

Cruz, V. (1999). *Dificuldades de Aprendizagem – Fundamentos.* Porto: Porto Editora.

Ferreira, S. (2011). *Dislexia* [Dissertação de Doutoramento, Universidade Fernando Pessoa, Porto]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/11292

Ferreira, V. (2012). *A dislexia no Terceiro Ciclo: perspetiva dos principais intervenientes no contexto escolar* [Dissertação de Doutoramento, Universidade do Algarve, Faro]. Repositório da Universidade do Algarve. https://sapientia.ualg.pt/handle/10400.1/5001

Fonseca, V. (1984). *Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Editorial Notícias. DOI: 10.5902/1984686X4113

Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar – Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora. ISBN: 9789727802104

Jesus, S., & Martins, H. (2000). As práticas Educativas. *Revista Educação Especial* http://dx.doi.org/10.5902/1984686X

Kirk, A. (1962). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin.

Lopes, M. (2001). *Dificuldades Específicas na leitura e Escrita: A Dislexia*. Sonhar, VIII.2, 121-135.

Melro, J., & César, M. (2006). *Escola inclusiva: Aquém ou além do pleonasmo (educativo)?* In Silva, B., & Almeida, L (Eds.), Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia (pp. 1851-1876). Braga: Universidade do Minho.

Mousinho, R. (2004). Conhecendo a dislexia. *Revista Sinpro-Rio-Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região*. Rio de Janeiro: Sinpro-Rio, 26-33.

Pinheiro, S. (2009). *Dificuldades específicas de aprendizagem: a dislexia* (Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto). Repositório da Universidade Portucalense. http://repositorio.uportu.pt/handle/11328/89

Rebelo, J. (1988*).* Disléxicos e Aprendizagem da Leitura. Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXII,* 39-63. Repositório Comum. http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/11292.

Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico.* Lisboa: Edições Asa. ISBN: 9789724111599.

Ribeiro, L. (2006). *A criança disléxica e a escola* [Tese de Bacharelato, Universidade, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto]. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/760.

Rocha, B. (2004). *A Criança Disléxica*. Lisboa: Editora Fim de Século. [Tese de Bacharelato, Universidade, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto]. Repositório da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/760

Rodrigues, D., & Ciasca, M. (2016). Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. *Revista Psicopedagogia*, 33(100), 86-97.

Silva, M. (2008). *Dificuldade de Aprendizagem em Matemática: a Manifestação da Discalculia*. Paraná: Revista de Psicologia – O portal dos psicólogos.

APLICABILIDADES DOS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM NA LITERATURA EM MULTIFORMATOS

Alessandra Lopes de Oliveira Castelini[ab], Célia Maria Adão de Oliveira Aguiar Sousa[bc]

[a]Universidade Federal do Piauí – UFPI, Brasil
[b]Universidade Feevale, Brasil
[c]Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais, CICS.NOVA. IPLeiria, Portugal

RESUMO

Este estudo objetiva discutir aplicabilidades de princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como múltiplos meios de representação, expressão e autodesenvolvimento, por meio da literatura em multiformatos. A questão que impulsionou esse estudo foi a de investigar quais princípios DUA aplicam-se na produção de livros em multiformatos, enquanto recursos didáticos-pedagógicos mais inclusivos. O estudo trata de uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa e apoia-se no método de estudo de casos múltiplos. As técnicas para coleta de dados apoiaram-se na observação participativa de projetos de leitura acessível, análise de livros em multiformatos, entrevistas semi-estruturadas, revisão bibliográfica, documental e da legislação vigente. Para a validação dos resultados e como forma de integrar diferentes perspectivas do fênomeno de estudo, optou-se pela técnica de triangulação de dados. A pesquisa evidenciou que a aplicação de princípios do DUA proporcionaram múltiplos meios de representação do conteúdo somado ao uso de mídias digitais e táteis, ampliando oportunidades de acesso à leitura e aprendizagem e quando utilizados desde o planejamento dos livros multiformato trazem benefícios aos leitores. Considera-se que a aplicabilidade dos príncipios DUA na leitura em multiformatos favorecem acessibilidades, universaliza a aprendizagem por meio de múltiplas estratégias metodológicas atingindo maior número de leitores, oportunizam caminhos para implementação de práticas de leitura que contemplam diversidade e inclusão, minimizando barreiras na comunicação e aprendizagem.

Palavras-chave: Leitura Multiformato; Desenho Universal para Aprendizagem; Comunicação Acessível; Literatura Infantil.

ABSTRACT

This study aims to discuss the applicability of Universal Design for Learning (DUA) principles as multiple means of representation, expression, and self-development, through the literature in multiformat. The question that drove this study was to investigate the set of possibilities articulated to the DUA principles and their applicability in the production of books in multiformat, as more inclusive didactic-pedagogical resources. The study deals with exploratory research, of a qualitative nature and is based on the method of studying multiple cases. The techniques for data collection were based on participatory observation of projects, analysis of multiformat books, semi-structured interviews, bibliographic, documentary, and current legislation review. For the validation of the results and as a way of integrating different perspectives of the study phenomenon, we opted for the data triangulation technique. The research showed that the application of DUA principles provided multiple means of representing the content added to the use of digital and tactile media, expanding opportunities for access to reading and learning and when used since the planning of multiformat books bring benefits to readers. It is considered that the applicability of the DUA principles in reading in multiformat favors accessibility, universalizes learning through multiple methodological strategies reaching a greater number of readers, providing opportunities for implementing reading practices that include diversity and inclusion, minimizing barriers in communication and learning.

Keywords: Multiformat Reading; Universal Design for Learning; Accessible Communication; Children's Literature.

1 PALAVRAS INICIAIS

Considerando perspectivas expressas no Art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (Onu, 1948), que todo ser humano tem direito à instrução, ressaltamos que esse estudo assevera o compromisso com a literacia enquanto um direito humano fundamental e de base para a aprendizagem expressas nas orientações da Onu (2015) e nas diretrizes da Unesco (2016; 2020), pautados na educação inclusiva enquanto um processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, por meio do aumento da participação de todos na aprendizagem e ao longo da vida.

Para Rodrigues (2006), Vitaliano & Nozi (2010) e Mantoan (2015) a educação inclusiva não deve ser pensada apenas como uma possibilidade, mas como um direito de todos. Nessa perspectiva, a inclusão no contexto educativo exige que todos os envolvidos nesse processo assegurem maneiras de organizar este espaço para atender as demandas e especificidades do seu público-alvo, objetivando oferecer um ensino que contemple recursos e estratégias adequados para promover a efetiva aprendizagem de todos (Unesco, 1994; Rodrigues, 2006).

Ao compreender a educação inclusiva e a diversidade enquanto processo, a oportunidade de aprofundar o estudo destes temas passam a ser vistas como oportunidades (Unesco, 2020) tensionando sistemas educativos para atender as necessidades de todos, sem exceção.

Nesta perspectiva, este estudo, enquanto fragmento de pesquisa doutoral problematiza a utilização de estratégias pedagógicas que viabilizem esse processo, como práticas de literatura infantil acessíveis em multiformatos com princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

Sobre o conceito de livros em multiformatos, “são livros impressos, que reúnem em único exemplar o conteúdo literário e combinações de diversas estratégias sob múltiplos formatos, tornando a leitura mais acessível” (Castelini, Sousa & Quaresma da Silva, 2019, p.09). Dentre tais estratégias destaca-se: texto aumentado, uso de braille, imagens em relevo com legenda, utilização de estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como escrita fácil e símbolos do Sistema Pictográfico de Comunicação (SPC).

A combinação desses recursos, aliados à princípios do (DUA), ampliam o acesso dos leitores ao contemplar diferentes necessidades com a utilização de recursos da Tecnologia Assistiva (TA) e recursos de caráter multissensorial que apelam à exploração de diferentes sentidos do corpo: tato, olfato e movimentos, favorecendo

estímulos sensoriais e a interação do corpo com objetos relativos à história apresentada (Castelini, Sousa & Quaresma Da Silva, 2020).

Como forma de aprofundar conhecimentos sobre a interface DUA e literatura em multiformatos, este artigo objetiva discutir aplicabilidades de princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como múltiplos meios de representação, expressão e autodesenvolvimento, por meio da literatura em multiformatos.

Nessa perspectiva, como ponto de partida deste estudo utilizamos as seguintes questões: Quais princípios do DUA aplicam-se na produção de livros em multiformatos, enquanto recursos didáticos-pedagógicos mais inclusivos? O estudo trata de uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa (Martins, 2004) e apoia-se no método de estudo de casos múltiplos (André, 1998; Yin, 2015). As técnicas para recolha de dados apoiaram-se na observação participativa dos projetos, análise dos livros multiformato, entrevistas semiestruturadas, revisão bibliográfica, documental e da legislação vigente. Para a validação dos resultados e como forma de integrar diferentes perspectivas do fenômeno de estudo, optou-se pela técnica de triangulação de dados (Duarte, 2009).

Consideramos que o estudo forneceu subsídios relevantes para refletir a aplicação de princípios do DUA, que proporcionaram múltiplos meios de representação do conteúdo somado ao uso de mídias digitais e táteis, ampliando oportunidades de acesso à leitura e aprendizagem e quando utilizados desde o planejamento dos livros multiformato trazem benefícios aos leitores. Considera-se que a aplicabilidade dos princípios do DUA na leitura em multiformatos favorecem acessibilidades, universaliza a aprendizagem por meio de múltiplas estratégias metodológicas atingindo maior número de leitores, oportunizam caminhos para implementação de práticas de leitura que contemplam diversidade e inclusão, minimizando barreiras na comunicação e aprendizagem.

2 PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM

O Design Universal (DU) pode ser definido como “projeto de produtos e ambientes para serem utilizados na maior extensão possível por pessoas de todas as idades e capacidades” (Story, Muller & Mace, 1998, p. 2, tradução nossa). O seu objetivo é tornar a vida cotidiana mais simples através da prática projetual direcionada a atender às necessidades de todos da maneira mais ampla possível trazendo benefícios para todas as pessoas, independente condição.

Segundo Keates et al. (2000), um grande equívoco que pode ocorrer no processo de desenvolvimento de algum produto, consiste em considerar a deficiência das pessoas e não as suas capacidades, quando estas deveriam ser a maior preocupação.

Consequentemente, há uma necessidade de empregar abordagens baseadas nessa compreensão, minimizando assim o impacto de suas deficiências e melhorando a sua qualidade de vida.

Segundo Sousa (2017), o *Design for All* (Design para Todos) visa permitir igualdade de oportunidades a todos os cidadãos para participar em todos os aspectos da sociedade. Aslaksen et. al (2010) destaca o princípio de igualdade como base para o design para todos.

Rose & Gravel (2010) consideram que os princípios do DUA se ancoram em pesquisas práticas, que ocorrem no campo das ciências da aprendizagem e que tem grande impacto na educação inclusiva, visto que por ser um conceito recente tem sido amplamente difundido nas pesquisas que tratam inclusão.

Com ampliação dos conhecimentos sobre projetos voltados à literatura infantil por meio das obras em multiformatos, buscamos estabelecer articulações com referencial teórico baseado nos princípios DUA, conceito esse originado na América do Norte, nos Estados Unidos desde 1990 (Castelini; Sousa & Quaresma Da Silva, 2020).

Os princípios da abordagem DUA são difundidos enquanto uma abordagem "que procuram minimizar barreiras metodológicas de aprendizagem, tornando o currículo acessível para todos os alunos", visto que possibilita a utilização de diversos meios de representação do conteúdo, de execução e de engajamento na realização das atividades (Ribeiro & Amato, 2018, p.125).

Em Portugal, o DUA é reconhecido nas ações educativas e apresenta-se enquanto "opção metodológica", presente nas políticas educacionais e orientações em Portugal, a exemplo do Decreto-Lei n. 54/2018 (DGE/PORTUGAL, 2018) em que são apresentados e discutidos com os docentes que atuam nas redes de ensino em Portugal e em outros países europeus, como é o caso da Espanha, Itália, Irlanda e outros (Ribeiro & Amato, 2018), ampliando de maneira substancial aportes construtivos da pesquisa e redimensionando estudos sobre a temática da acessibilidade na literatura, da educação para todos, assegurando oportunidades de aprendizagem mais flexíveis e equânimes.

3 A LITERATURA EM MULTIFORMATOS COM PERSPECTIVAS DO DUA

Abordaremos neste estudo o conceito de livros em multiformatos desenvolvidos no âmbito do Projeto de Leitura Acessível: Leitura para Todos, com ações realizadas junto ao CRID® no IPLeiria em Portugal e que foram analisadas como recorte de pesquisa doutoral (Castelini, 2021). Os livros em multiformatos apresentam-se enquanto instrumentos universais, que consideram a diversidade existente ao empregar

combinações de diversas estratégias e sob múltiplos formatos tornando a leitura mais acessível (Castelini, Sousa & Quaresma Da Silva, 2019).

O conceito de livro em multiformatos, foi desenvolvido em 2016 no CRID® em Portugal, pela professora e investigadora Célia Sousa, coordenadora do projeto Leitura para Todos. Conforme Célia Sousa (2018), o conceito de livros em multiformatos ancora-se em: livros impressos, que reúnem num único exemplar recursos inclusivos e tecnologias como: texto aumentado, braille, imagens em relevo (para crianças cegas ou com baixa visão), pictogramas, (para crianças com incapacidade intelectual ou limitações de outra natureza), pictogramas, com um código QR que remete para um site onde os livros estão disponíveis nas versões audiolivro e videolivro (Língua Gestual Portuguesa — para crianças surdas).

Célia Sousa (2018), considera que todo livro em multiformatos possui potencialidades para tornar-se multissensorial, a partir de adaptações na obra e com a inserção de recursos sensoriais que auxiliem na compreensão da história. Valente (2014) conceitua os livros multissensoriais como aqueles que transmitem múltiplas experiências sensoriais, que permitem às crianças cegas ou não, manipular e descobrir texturas, sons, cheiros, formas, sensações, utilizando a imaginação e todos os seus sentidos.

Em 2019, o conceito de livro em multiformatos, desenvolvido por Célia Sousa (2018) foi ampliado, considerando necessidades de contemplar recursos de acessibilidade nos livros, como forma de favorecer múltiplas experiências ao público leitor e promover a exploração dos sentidos, assegurando o desenvolvimento integral das pessoas.

Dessa forma, o conceito utilizado para livros em multiformatos aplica-se a: “livros impressos que reúnem em único exemplar, uma combinação de múltiplos formatos; técnicas de CAA; estratégias de acessibilidade e recursos multissensoriais desenvolvidos com princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem” (Castelini; Sousa & Quaresma Da Silva, 2020b, p.221).

Os livros em multiformatos apresentam estratégias de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) pois desfrutam de recursos tecnológicos e técnicas que conforme (Chun, 2009) viabilizam às formas de comunicar. Bersch (2009) considera tecnologias assistivas (TA) ou de apoio, enquanto qualquer produto ou serviço que permita a participação do estudante (Castelini; Sousa & Quaresma Da Silva, 2020b).

A primeira obra impressa em multiformatos, em 2016 sob coordenação de Célia Sousa no CRID® foi o livro “Piu Caganita” de autoria de Tânia Bailão Lopes (Lopes, 2016), publicado pela Briza Editora e reúne num único exemplar texto aumentado, pictogramas, braille, imagens em relevo e um “QR code” que remete para o site onde estão disponíveis as versões de audiolivro e videolivro em Língua Gestual Portuguesa,

podendo assim ser lido também por crianças cegas, surdas e com deficiência intelectual. Em 2021, o projeto Leitura para Todos conta com seis (6) livros em multiformatos publicados, oriundos de projetos com a comunidade e que apresentam recursos de comunicação acessível com opções de formatos de leitura, recursos que favorecem o multilinguismo e opções de interação por meio de recursos multissensoriais.

No campo da literatura infantil, embora a ênfase maior esteja na análise das obras literárias, conforme Saldanha e Amarilha (2018) o contexto que envolve processos de desenvolvimento e produção dos livros infantis merece visibilidade.

Neste exercício de reflexão e aprofundamento, conhecer as minúcias deste processo e as intencionalidades dos diferentes profissionais que são expressas nas obras literárias, revelam a escolha de estratégias inclusivas, recursos tecnológicos, ferramentas educativas, recursos de linguagem, escolha das ilustrações, formato das obras, o caráter pedagógico ou não dos textos literários infantis, os quais muitos sugerem em seus discursos padrões comportamentais, padrões de beleza, corpo, consumo, impondo regras sociais e morais as quais são amplamente valorizadas pela sociedade.

Concordamos com Lins (2003) ao afirmar que para a construção de um livro infantil devem ser pensados como um todo, envolvendo pesquisa, conhecimento técnico, harmonia entre texto e imagem, sendo resultado de um projeto de design. Para o autor, os elementos que constituem os livros infantis devem ser trabalhados de forma integrada, sempre considerando a fase de desenvolvimento e as necessidades educativas especiais das crianças as quais o livro se destina, sendo eles o formato, o suporte, a estrutura, o layout, o texto e a imagem.

Sobre a diversidade de formatos e suportes para livros infantis, existem livros de pano, madeira, metal e plástico; livros com som, cheiro e textura; livros origami e livros pop-up (Lins, 2003). A articulação destes recursos favorece acessibilidades para todos (Sousa, 2019), flexibilizam aprendizagens, possibilitando experiências exploratórias dos recursos existentes nos materiais/livros inclusivos.

A diversidade de alunos exige respostas didático-pedagógicas diferenciadas no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Cardoso, Martins & Kaplan (2019) os formatos alternativos no livro “possibilitam que cada indivíduo se aproprie do material da maneira que preferir, considerando as diferenças humanas e possibilidades de promoção do aprendizado e socialização” (Cardoso; Martins & Kaplan, 2019, p.121).

Dessa forma, elegemos tratar nesse estudo sobre livros em multiformatos, ao consideramos as contribuições da abordagem DUA, propostas por CAST (2006; 2011), Meyer; Rose e Gordon, (2014), Nunes e Madureira (2015) que consistem em apresentar

um conjunto de estratégias que tornam mais acessíveis as práticas de ensino-aprendizagem para todos, flexibilizando as formas de aprender e ensinar.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com Nunes e Madureira (2015) é evidente a urgência em se pensar em recursos, práticas e intervenções mais inclusivas, de modo a garantir o acesso e participação de todos. Nessa perspectiva, a utilização de recursos de acessibilidade na comunicação, tal como a CAA, recursos digitais e utilização de livros em multiformatos e multissensoriais, torna-se essencial nas práticas de leitura, pois possibilita a interação com diferentes profissionais, mediadores de leitura e familiares, ampliando a participação nos processos educativos, sociais que efetivam a cidadania ativa.

Essas reflexões tornam-se relevantes ao pensar o contexto educativo e a formação inicial e continuada de docentes ao apontar caminhos para a elaboração, adaptação e inovação de livros inclusivos enquanto práticas pedagógicas como ferramentas que visam a acessibilidade, seja em termos físicos, criação de produtos ou soluções educacionais para que todos possam aprender e se comunicar (Cast, 2013).

Os livros recolhidos em campo de pesquisa, conforme Castelini (2021) foram desenvolvidos no período de 2016 à 2021 no CRID®/IPLeiria e representam seis livros em multiformatos desenvolvidos no âmbito do Projeto Leitura para Todos, que são: Piu Caganita (Lopes, 2016); A Rainha das Rosas (Cortes & Reixida, 2017); Bip! Onde está o coração? (Pires, 2018); Comboio de Lata (Boavista, 2019); Guia Extraordinário sobre o coronavírus! Para crianças curiosas (Nerini & Longo, 2020); e O pavão Jorge e o gato Malhicas no Castelo de São Jorge (Sousa & Lobo, 2021).

Nesse sentido, para análise dos dados, foram selecionados três livros de literatura infantil em multiformatos, escritos em língua portuguesa, buscando obter uma amostra de diferentes formatos, que serão analisados conforme diretrizes apontadas por Meyer; Rose e Gordon (2014) com base nos princípios do DUA, em relação aos múltiplos meios de apresentação, aprendizagem e interação.

Em relação a categoria 1 sobre os múltiplos meios de apresentação, foi possível analisar: dados técnicos; opções de formatos; Design Inclusivo. Na categoria 2, sobre os múltiplos meios de aprendizagem, foram analisados os seguintes componentes nos livros em multiformatos: Objetivos didático-pedagógicos; Linguagens; Recursos e Estratégias Inclusivas.

Na categoria 3, buscamos analisar conforme os princípios do DUA os múltiplos meios de interação, baseados em: Meios de interação; Recursos Táteis, Multissensoriais; Tecnológicos; e Acessibilidades.

A partir da análise realizada, foi possível perceber que:

1. Os livros desenvolvidos apresentam suporte padrão, com adoção de livros de 21 x 21 cm, número de páginas inferior à 25 páginas e escolha do papel conforme recursos apresentados no livro, que podem variar com a utilização de imagens em relevo e impressão do Braille.
2. As produções seguem padrão de multiformatos, nesse caso os exemplares analisados são quadrados, com variedade nos tipos de diagramação (associativa e dissociativa) e padrão em relação ao alinhamento do texto à esquerda nos exemplares analisados.
3. Os livros desenvolvidos no Projeto Leitura para Todos são disponibilizados em versão impressa com alguns recursos disponíveis em versão digital, ampliando possibilidades de leitura.
4. Os livros em multiformatos apresentam múltiplos meios de apresentação como: fonte ampliada, sendo acessíveis para pessoas com baixa visão, com recursos táteis em relevo e utilização da escrita braille. Observamos a utilização de recursos de CAA como a linguagem em SPC operada por meio do *Software Boardmaker*® (https://goboardmaker.com/) com a devida licença, que viabilizou a adaptação de textos por meio de símbolos e imagens que facilitam a compressão a diferentes públicos como pessoas não alfabetizadas, com baixa literacia, estrangeiros que não dominam a língua e pessoas que apresentam algum tipo de deficiência intelectual ou dificuldade de compreensão.
5. Os livros apresentam múltiplos meios de Aprendizagem que são expressos como: Contar história local; sobre o patrimônio cultural da comunidade; tratar de um projeto intergeracional com texto de autoria de um grupo de seniores e ilustrações das crianças do jardim de infância. Linguagem Visual: ilustrações de acordo com o objeto representado, elementos do contexto cultural e da realidade local, trajeto realizado pelo comboio. Atividades lúdico-pedagógicas disponíveis no site para trabalhar com o livro em sala de aula. Observa-se ainda o livro como projeto internacional que reuniu 33 países, produzir guia para contar a história do coronavírus e formas de evitar contágio; promover ações de saúde e educação, tornar a história acessível para todos. Favorece o multilinguismo, com trechos em italiano. Linguagem Visual: ilustrações em cores, símbolos adaptados para o contexto da história, imagens do coronavírus e do corpo

humano, elementos da história em duas línguas: português e italiano e de cidades/geografia retratada: China, Florença, Portugal, etc.

6. Cinco livros possuem versão em LGP (Língua Gestual Portuguesa) com janela para intérprete e utilização de legendas, tornando mais acessíveis para pessoas surdas ou que necessitam de recursos visuais para melhor compreensão.
7. Os seis livros analisados reúnem em único exemplar os formatos: fonte ampliada, impressão braille, escrita simples, SPC, ilustração tátil e QR Code que possibilita o acesso digital em diferentes versões. Dos recursos digitais, além da utilização de videolivro, audiolivro com acesso gratuito por meio do QRcode, e a disponibilização de encarte com sugestões de atividades pedagógicas sobre a história, como recurso do livro em multiformatos Comboio de Lata (Boavista, 2019) e disponibilização de molde para confecção do livro presente no livro "Guia extraordinário sobre o coronavírus! Para crianças curiosas" (Nerini & Longo, 2021).
8. O livro em multiformatos "Guia extraordinário sobre o coronavírus! Para crianças curiosas" (Nerini & Longo, 2021), possui recursos que favorecem o multilinguismo ao apresentar nas ilustrações o idioma italiano e português, bem como retrata na narrativa países e costumes ligados a diferentes culturas.
9. Dos recursos multissensoriais observados nos livros em multiformatos, podemos destacar as figuras em relevo presente nos livros, utilização de pictogramas em relevo, contorno com caneta Setacolor 3D nas imagens e elementos da história em 3D, dispostas nos livros em versão impressa.
10. Os livros em multiformatos analisados apresentam múltiplos meios de interação como: Exploração de elementos táteis em relevo no livro, recursos digitais, audiolivro, videolivro com LGP e legendas, música do comboio de lata. QRcode que remete ao site institucional, legendas e áudio, com a contação da história, versão para impressão e confecção do livro com orientações para montagem do livro. Livro impresso com distribuição gratuita e acesso à versão pdf, no site.

Nessa perspectiva, para análise dos livros em multiformatos desenvolvidos no projeto Leitura para Todos, buscamos interpretar dados por meio das lentes do DUA, com base nos três princípios que orientam o desenvolvimento de projetos (Rose; Meyer & Gordon, 2014) bem como a seleção, aplicação de ferramentas, métodos e ambientes de aprendizagem com foco: múltiplos meios de apresentação, aprendizagem e interação (Castelini, 2021).

Ao disponibilizar múltiplos formatos em único exemplar, percebe-se que ampliam as possibilidades de favorecer o acesso aos conteúdos nos livros criando uma experiência diferenciada, permitindo que os leitores explorem os conteúdos de várias formas, oferecendo oportunidades para construir o conhecimento, sob múltiplas perspectivas.

Na educação, o design acessível conforme Sheryl Burgstahler (2019) apresenta-se como uma abordagem para garantir que programas educacionais atendam a todos os alunos e deve considerar pessoas com diferentes especificidades, com deficiência ou não, em busca de tornar a experiência educacional mais acessível para todos, não só para os estudantes, mas pais, funcionários, instrutores, administradores e visitantes pautados em diversas características.

Dessa diversidade, Burgstahler (2019), afirma que as diferentes características incluem questões relacionadas a raça e etnia, gênero, idade, estatura, capacidades e ritmos de aprendizagem, pois o design universal valoriza tanto a diversidade quanto a inclusão. Para a autora supracitada, o campo de design universal originalmente aplicados na arquitetura e posteriormente em produtos comerciais e tecnologia da informação, no campo da educação são relativamente novos e possibilitam uma variedade de produtos educacionais como computadores, sites, software, livros didáticos e equipamentos de laboratórios e nos ambientes educacionais como salas de aula, bibliotecas e cursos à distância por exemplo, evidenciando uma prática proativa que beneficia a todos os alunos independente do contexto das deficiências.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a diversidade das formas de comunicar, estudos de Célia Sousa (2012) consideram “a importância de possibilitar a todos, independente das suas especificidades, oportunidades de falar, ouvir e ser ouvido, e que o caminho seria propiciar recursos como forma de ampliar os processos de expressão” (Sousa, 2012, p.16).

Desse modo, consideramos que refletir sobre as diferentes formas de comunicar, ampliam as possibilidades de pensar em estratégias que possam vir a contemplar o máximo de leitores. Conforme Duarte (2017), "A inclusão social e a conquista da cidadania passam pela educação e sua porta de entrada é a aprendizagem da leitura e da escrita"(Duarte, 2017, p. 222).

Nesta perspectiva, ao tornar mais acessíveis as práticas de leitura, podem ser um ponto de partida para a construção de uma cultura de acessibilidade por meio dos livros.

Consideramos que as discussões sobre aportes que fundamental a elaboração de livros em multiformatos com princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem apresentadas são inclusivas, inovadoras, ampliam o acesso à leitura para todos e garantem o direito à comunicação enquanto princípio de cidadania.

As investigações empreendidas nesse estudo fortalecem o diálogo interdisciplinar ao evidenciar ações inclusivas e práticas educativas que favorecem a comunicação acessível, desenvolvidas em Portugal e que são difundidas para vários países por meio de protocolos de cooperação entre universidades, ressignificando práticas de leitura e uma cultura de acessibilidade.

Os livros analisados no âmbito do projeto Leitura para Todos desenvolvido no CRID® em Portugal contemplam a comunicação acessível e a produção das obras por meio de projetos colaborativos, originam-se na comunidade, considerando o contexto cultural e as especificidades que reconhece na diversidade existente as formas de inclusão, procurando disseminar o conceito de livros em multiformatos/multissensoriais enquanto livro para todos, com a mesma unidade estética dos materiais e ampliação dos recursos acessíveis que atendem as necessidades do público leitor. Enquanto isso, cabe aos educadores, considerar o compromisso com a educação mais equitativa, justa e democrática devemos refletir sobre a construção de metodologias, materiais didáticos e recursos pedagógicos que atendam o maior número de pessoas, sem distinção.

Das estratégias utilizadas na elaboração dos livros em multiformatos, observou-se a adoção de estratégias de CAA como: escrita simples e com símbolos pictográficos de comunicação nos livros analisados, com a utilização do *software Boardmaker*®.

A partir deste estudo, buscamos manter coerência de normatização do recursos e estratégias utilizadas no conceito de livros em multiformatos com aplicação dos princípios do DUA, que estabelecem diretrizes que assumem objetivos e estratégias que contribuem para uma proposta didática de ensino aliados às questões metodológicas, que visam alcançar necessidades de aprendizagem, contemplando um número maior de pessoas ao estabelecer múltiplas formas de acesso ao conteúdo, possibilitando favorecer o diálogo sobre o desenvolvimento e produção de livros mais acessíveis e inclusivos, bem como aos grupos e projetos que replicam os livros em multiformatos desenvolvidos pelo CRID®/IPLeiria, objetivando manter unidade nos materiais desenvolvidos com o conceito de multiformatos.

Este estudo, considera aplicabilidades dos princípios do DUA na literatura em multiformatos que consistem em múltiplos meios de apresentação, aprendizagem e interação, visto que favorecem acessibilidades, universalizam aprendizagens ao propor

múltiplas formas de ler e ter acesso a conteúdos, minimizando barreiras de aprendizagem.

O projeto de leitura acessível analisado preconiza a construção de diálogos interdisciplinares de diferentes profissionais para a elaboração de livros em multiformatos mais inclusivos e que atendam a todos, sem exceção, ampliando redes de trabalhos, protocolos entre diferentes instituições, universidades e países, em prol de acessibilidades na comunicação e práticas de leitura que reduzam barreiras na aprendizagem e que flexibilizem o acesso à leitura, enquanto direito humano.

REFERÊNCIAS

André, M. E. D. A. (1995). Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus.

Boavista, Jardim de Infância (2019). Comboio de Lata. Universidade Sênior da Marinha Grande. Gráfica Ediliber, Coimbra, 1ª. Edição.

Burgstahler, Sheryl. (2019). Universal Design in Education: Principles and Applications. An approach to ensure that educational programs serve all students. https://www.washington.edu/doit/sites/default/files/atoms/files/UD_Education_06_20_19.pdf

Cardoso, E., Martins, D. S., & Kaplan, L. (2019). Diretrizes para o desenvolvimento de livros infantis multiformato. Acessíveis. In: Informática na educação: recursos de acessibilidade da comunicação [recurso eletrônico] / organizadores Gabriela Trindade Perry, Eduardo Cardoso [e] Cinthia Costa Kulpa; coordenado pela SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, -. 95-125 https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/210536/001115227.pdf?sequence=1&isAllowed=y

CAST UDL. (2006). The Principles of Universal Design: Learn About Universal Design for Learning (UDL). https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/pubs_p/docs/poster.pdf

CAST UDL (2011). Design for Learning guidelines - Universal version 2.0. - www.cast.org / www.udlcenter.org

Castelini. A. L. O; Sousa, C. M. A. O. A. & Quaresma Da Silva, D. R. (2019). Práticas de leitura mais acessíveis e suas implicações para a inclusão e diversidade: Estabelecendo diálogos. Rv. Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/12/praticas-leitura-acessiveis.html

Castelini. A., Sousa, C., & Quaresma da Silva, D. R. (2020). Tecendo Saberes na Formação Docente: Ações desenvolvidas no Centro de Recursos para Inclusão

Digital para a promoção da Comunicação mais Acessível a Todos. In: C. Lindín, M. B. Esteban, J. Bergmann, N. Castells & P. Rivera-Vargas (Eds.) *Llibre d'actes de la I Conferència Internacional de Recerca en Educació* (749-759). Universitat de Barcelona. http://www.ub.edu/ired19/actes_proceedings_ired_19.pdf

Castelini. A. L. de O. (2021). A Literatura em Multiformatos com princípios do Desenho Universal para Aprendizagem: Caminhos para Inclusão e Diversidade. Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale. Novo Hamburgo, BR-RS.

Chun, R. Y. S. (2009). Comunicação suplementar e/ou alternativa: abrangência e peculiaridades dos termos e conceitos em uso no Brasil. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica,* Barueri, 2009. v. 21, n. 1, p. 69-74.

Cortes, Escolas de. & Reixida (2017). Escolas de. A Rainha das Rosas. Tipografia Lousanense, CRID/ESECS/IPLeiria, Portugal.

DGE MEC/Portugal (2018). Decreto-Lei n. 54/2018. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf

Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica) *CIES e-WORKING PAPER*, Lisboa, n. 60, p. 1-24.

Keates, S., Clarkson, P. J., Harrison, L., & Robinson, P. (2000). Towards a pratical inclusive design approach. *Proceedings on the 2000 conference on Universal Usability,* Cambridge University, p. 45-52.

Lins, G. (2003). *Livro Infantil? projeto gráfico, metodologia, subjetividade*. São Paulo: Edições Rosari.

Lopes, Tânia Bailão. (2016). *Livro em multiformatos: Piu Caganita.* 1ª Edição.

Mantoan, M. T. É. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus.

Martins, H.H.T.S. (2004). Metodologia Qualitativa de pesquisa. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v.30, n.2 p: 289-300, maio/ago. http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf

Meyer, A.; Rose, D.; & Gordon, D. (2014). *Desenho universal para a aprendizagem: Teoria e Prática*. Wakefield, MA: ELENCO Professional Publishing.

Nerini, E., & Longo, D. (2020). *Guia Extraordinário sobre o coronavírus! Para crianças curiosas.* Ilustrações de Alessia Catania, Projeto Explora – Museo Dei Bambini Di Roma, 1ª Edição.

Nunes, C. & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Revista Da Investigação às Práticas, 5 (2), 126-143. https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf

Organização das Nações Unidas (2015). 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de desenvolvimento-sustentavel-da-onu/

Pires, Eduarda de Sousa. (2018). *Bip! Onde está o seu coração?* CRID/ESECS, IPLeiria.

Ribeiro, G. R. P. S. & Amato, C. A. L. H (2018). Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento.* São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, jul./dez. 2018 http://dx.doi.org/10.5935/cadernosdisturbios.v18n2p125-151

Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus.

Rose, D.H., & Gravel, JW (2010). Desenho universal para a aprendizagem. Em E. Baker, P. Peterson e B. McGaw (Eds.) *Enciclopédia Internacional de Educação*, 3ª Ed. Oxford: Elsevier. http://www.cast.org/our-work/publications/2010/universal-design-for-learning-rose-gravel.html#.X2qQTBBKjIU

Saldanha, D. M. L., & Amarilha, M. (2018). O ensino de literatura no curso de Pedagogia: uma presença necessária. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 151-167, nov./dez. https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/2438/showToc.

Sousa, Célia. M. A. O. A. (2012). *O conhecimento que os professores manifestam sobre a metacognição da comunicação não-verbal na escola inclusiva: respostas aos alunos com NEE.* Tese Doutoral. Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educacion. Universidad de Extremadura. Espanha.

Sousa, Célia. M. (2018). *E se entrasse numa livraria e pedisse um livro multiformato? III Encontro sobre Inclusão em Contexto Escolar. Rumo a uma escola inclusiva de 2ª. Geração.* IPL, 2018. Acedido em 10 de fevereiro, 2019, em: http://eventos.ccems.pt/inclusao/userfiles/File/Apresentacoes2018/CeliaSousa.pdf

Sousa, Célia M. A. O. A. (2019). Leiria leva ao Brasil bons exemplos de inclusão e acessibilidade cultural. In: Região de Leiria, Portugal, Set/2019a.https://www.regiaodeleiria.pt/2019/09/leiria-leva-ao-brasil-bons-exemplos-de-inclusao-e-acessibilidade-cultural/

Sousa, C. M. A. O. A. (2017). Literatura para todos. In: CURSO CULTURA E ACESSIBILIDADE: PESQUISA, FORMAÇÃO E PRODUÇÃO, Porto Alegre/RS, Brasil.

Sousa, Célia M. A. O. A., & Lobo, R. (2021). Livro em multiformatos: O pavão Jorge e o gato Malhicas no Castelo de São Jorge. 1ª Edição.

Story, M., Mueller, J., & Mace, R. (1998). The universal design file: designing for people of all ages and abilities. Raleigh: NC State University, The Center for Universal Design, 1998

Unesco (1994). Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais. Acesso e Qualidade, Salamanca.

Unesco (2020). Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos. Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por

Valente, D. (2014). Les livres multi-sensoriels: des livres pour tous les enfants. Paris: Les Doigts Qui Rêvent.

Vitaliano, C. R.; & Nozi, G. S. (2010). Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: implicações dos saberes recomendados pela produção acadêmica. Londrina: EDUEL. http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT08-2013/AT08-023.pdf

Yin, R. K. (2015). Estudo de caso: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman.

PUBLICAÇÃO ACESSÍVEL – DESIGN DE COMUNICAÇÃO E LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA

Maria Caeiro Guerreiro[a], Ana Paula Salimon[a], Andreza Teramoto[a], Darius Panã[a], Joana Araújo[a], Mafalda Silva[a], Mariana Pires[a], Marta Sequeira[a]

[a]Universidade do Algarve, Portugal

RESUMO

A comunicação entre indivíduos é fundamental na formação-educação e socialização de todos nós. Assim, se a comunicação for dinâmica e evolutiva, conseguimos passar mais facilmente a mensagem.
Atualmente, várias áreas do conhecimento como, o Design (Design de Comunicação), a Educação (Educação Especial), a Saúde (Psicologia), unem-se com o fim de criarem modelos e estratégias que possam melhorar o processo de comunicação.
No presente artigo pretendemos expor o projeto que foi realizado no âmbito da unidade curricular Design Inclusivo, do curso Design de Comunicação (1.º ciclo), Universidade do Algarve.
O projeto consistiu na criação de uma publicação, acessível ao maior número de indivíduos, independentemente da sua idade, sexo, formação, atividade profissional ou experiências de vida.
A publicação, que passou de livro a fanzine têm como principal objetivo, ser uma ferramenta de auxílio à aprendizagem da língua gestual portuguesa (LGP).
Com base numa metodologia de Design própria, estruturada por várias etapas, entre a conceptual à produção, foi possível criar um documento com informação acessível a todos.
Como o produto final resultou da exploração de várias ideias iniciais, e posterior definição de diretrizes a aplicar, a coordenação das ideias e de procedimentos foi também um dos fatores essenciais no desenvolvimento do projeto e conceção do produto.
Aferimos assim que, o conhecimento, a definição e a aplicação dos diferentes elementos visuais nos conteúdos e no produto de comunicação, foi algo bastante relevante para a criação de uma comunicação acessível aos diferentes públicos que se pretende atingir.

Palavras-chave: Design de Comunicação; Design inclusivo; Comunicação acessível; Fanzine.

ABSTRACT

Communication between individuals is essential in the training-education and socialization of all of us. Thus, if the communication is dynamic and evolutionary, we manage to send easily the message.
Currently, several areas of knowledge such as Design (Communication Design), Education (Special Education), Health (Psychology), among others, unites with the aim of create models and strategies that can improve the communication process.
This article intends to expose the project carried out within the scope of the Inclusive Design curriculum, from the Communication Design course (1st cycle), at the University of the Algarve.
It consisted of creating a publication, accessible to the largest number of individuals, regardless of their age, sex, training, professional activity or life experiences.
The publication, moved from book to fanzine, have as its main objective, to be a tool of aid to the learning of the sign language in Portuguese (LGP).
Based on its own Design methodology, structured by several stages, from the conceptual phase to the production, we created a document with accessible information for all types of individuals.
The final product resulted from the exploration of several initial ideas with definition of guidelines to be applied, the coordination of the ideas and procedures were essential factors in the development of the project and conception of the product.
We verify that the knowledge, definition and application of the different visual elements in the content and communication product, was something very relevant for the creation of an accessible communication to the different reached audiences.

Keywords: Design of Communication; Inclusiv Design; Accessible Communication; Fanzine.

1 INTRODUÇÃO

A quantidade e variedade de informações que passam por todos os indivíduos, independentemente do local onde eles estiverem, ocorre cada vez mais de forma fluída e globalizada.

A comunicação é uma necessidade fundamental de todos os seres humanos, como Guerreiro (2001) afirmou, comunicar é dinamizar o progresso, é transformar mentalidades e o mundo em favor do bem-estar social e da felicidade de todos os cidadãos, sem descriminações, sem exclusões.

Na área do Design, mais especificamente na área do Design de Comunicação, o designer gráfico/comunicação cria e concebe produtos de comunicação, a partir da organização estético-formal de elementos textuais e não textuais numa determinada peça gráfica, com um fim comunicacional.

A criação de uma resposta a um problema que possa surgir, mas que seja percetível e acessível a todos os indivíduos, sendo que o problema pode possuir alguma particularidade, complexidade e até limitação ao nível dos objetivos e recursos específicos, evitando-se a criação de soluções estereotipadas (Bispo, 2018) é um dos princípios da área do Design, mais especificamente do Design Inclusivo.

Na área do Design Inclusivo/ Design Universal, pretende-se criar e/ou recriar produtos, ambientes, serviços, programas e tecnologias acessíveis ao maior número de indivíduos, sem a necessidade de adaptação ou criação de algo específico (Center for Universal Design, North Caroline State University, EUA).

No presente artigo iremos falar sobre certos conceitos teóricos que são, referências importantes no eficaz desenvolvimento de um projeto no âmbito do Design Inclusivo, assim como, apresentar todo o processo metodológico utilizado no desenvolvimento de um produto de comunicação, mais especificamente uma fanzine, uma publicação acessível ao maior número de indivíduos, independentemente da sua idade, sexo, formação, atividade profissional, com experiências de vida diferentes. A publicação, têm como principal objetivo, ser uma ferramenta de auxílio à aprendizagem da língua gestual portuguesa.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1 Design e Design de comunicação

As primeiras formas de expressão do Design, comuns a toda a cultura europeia, ocorreram no século XIX inícios do século XX, com a Revolução Industrial (Pevsner, 2001; Maldonado, 1999) e com a implementação de várias ideias e princípios definidos por grupos de profissionais (Associação Deutscher Werkbund), de artistas pertencentes aos movimentos artísticos Artes e Ofícios, Arte Nova, e por individualidades como John Ruskin e William Morris.

Em Portugal, na fase inicial da génese do Design, em simultâneo ao desenvolvimento tecnológico e industrial deu-se a aproximação da área do Design a outras áreas, tais como a arquitetura (Tostões & Martins, 2000), as artes decorativas (Almeida, 2009) e as artes plásticas (Quintela,2013).

Com o passar dos tempos, a área do Design foi evoluindo e passou a ter um forte envolvimento com outras áreas, tal como ocorreu na primeira década do século XXI. No início o Design aliou-se a áreas mais artísticas, posteriormente associou-se a áreas como as Ciências Sociais, Humanidades e Saúde, criando assim novas estratégias para a resolução do processo de Design, por vezes até mais humanista e social como sucede no Design universal/ Design Inclusivo.

Atualmente, o design é visto como "(...) área de conhecimento e prática profissional específica que trata da organização formal de elementos visuais – tanto textuais quanto não textuais que compõe peças gráficas feitas para reprodução, que são reproduzíveis e que têm um objetivo expressamente comunicacional" (Villas-Boas, 2001, p.7). Já não se trata tanto de ser diferente, mas de ter valor para os clientes.

O Design gráfico, atualmente também denominado de Design de Comunicação surgiu em Portugal pelas mãos de profissionais das áreas das artes plásticas e arquitetura, até às décadas de 60 e 70 do século XX. Posteriormente, com o aparecimento de profissionais com formação específica na área, tais como José Brandão, João George, Cristina Reis, José Pinto Nogueira, Alda Rosa, João Segurado e Jorge Pacheco que frequentaram a Ravenbourne College of Art and Design, começaram a surgir projetos desenvolvidos segundo os princípios do Design e por designers.

Com os vários acontecimentos que ocorreram, a nível político, económico, social e cultural na década de 70 do século XX em Portugal, nomeadamente o fim do período político Estado Novo, o termo da guerra colonial, a entrada da nova Constituição, passando-se assim para um regime político democrático e parlamentar; e a candidatura à Comunidade Económica Europeia (CEE), entre 1974 e os finais dos anos 90,

formaram-se dois contextos diferentes relativamente à perceção e explanação da área Design. Segundo Victor Almeida, tanto a disciplina Design como a atividade projetual passaram neste período por uma fase de "democratização e popularização" (Almeida, 2014, p. 202) em Portugal.

Após a institucionalização da área em Portugal, no período compreendido entre 1959 e 1974, no qual se generalizou o conhecimento da nova área e atividade projetual de bases racionalistas, de acordo com a tese defendida pelo investigador Victor M. Almeida, Portugal passou por um período de contestações e revoltas, implementando-se a democracia. Na fase subsequente a 1974, tanto a disciplina Design como a atividade projetual passaram a ser matérias de análise e reflexão proeminente no seio dos espaços de educação e formação, nos vários acontecimentos de âmbito cultural e junto de profissionais, críticos de arte, jornalistas, entre outros, com o fim de se obter o "reconhecimento pela sociedade portuguesa do Design português" (Almeida, 2014, p. 202).

Com base na necessidade da afirmação da disciplina Design, e como resposta a um conjunto de solicitações colocadas, em virtude do desenvolvimento social e cultural, no âmbito da educação e formação, foram criados em 1975 os primeiros cursos de Design nos curricula das Escolas Superiores de Belas-Artes de Lisboa e do Porto (ESBAL, ESBAP). No termo dos cursos de Design de Comunicação e Design de Equipamento, na Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa, e do curso de Design Gráfico, no Porto, era passado um "diploma equivalente a licenciatura", pois embora fossem considerados cursos "superiores para todos os efeitos legais" (Decreto n. º38/83 de 1 de junho, artigo 1.º), só passaram a ser considerados cursos do ensino superior quando formalmente se deu a integração destes cursos na universidade (Souto, 2000, p.86).

A partir de 1993, a área Design passou a fazer parte da oferta de formação no Ensino Superior Público em Portugal e, segundo Almeida, a criação destes cursos foi o "passo principal na democratização do Design" (Almeida, 2014, pp. 192-193) em Portugal.

Os profissionais que exercem atividade profissional na área, os designers de comunicação são profissionais que dão voz a mensagens, a ideias novas e provocadoras, de forma visual. Eles conseguem criar mensagens a partir de elementos, tais como textos e imagens, capazes de informar, persuadir e/ou entreter milhões de pessoas.

Os designers de comunicação criam e produzem peças gráficas em diferentes ambientes e suportes, impressos e digitais, tais como: cartazes, revistas, fanzines, catálogos, websites, aplicações, portais eletrónicos, entre outros.

2.1.1 Peças gráficas / produtos de comunicação

Entre a diversidade de produtos de comunicação que um designer pode criar, no presente artigo, apenas iremos falar do objeto editorial fanzine.

O termo fanzine resulta da aglutinação de duas palavras, fan + magazine. O fanzine é uma publicação alternativa que pode ser criada e produzida por qualquer pessoa. Inicialmente o fanzine era produzido por um grupo de indivíduos com gostos e cultura próprios, com o fim de divulgarem as suas opiniões por grupos similares. Era produzido principalmente por fãs de ficção científica com o fim de partilharem histórias de ficção científica, opiniões e críticas.

Como publicação "oficial", surgiu em 1930 (Bartel, 2004) e o termo fanzine foi utilizado pela primeira vez, em 1940, pelo fã de ficção científica e editor Louis Russell Chauvenet. Como o principal objetivo do fanzine é, ser um documento no qual é possível manter alguma liberdade de expressão escrita e visual, em termos da sua conceção, até aos anos 80/90 do século XX, era criado principalmente por autores amadores e autodidatas em termos gráficos, não existindo assim restrições editoriais. Nos anos seguintes, anos 90 do século XX, como surgiram profissionais formados no âmbito do Design Gráfico/ comunicação surgiram algumas pequenas alterações a nível editorial, como Quintela e Borges (2015) salientaram "(…) a valorização do caráter manual/artesanal destas publicações e a opção por recorrer a determinados modos de produção que apelam declaradamente a um esforço físico no processo da sua concretização – como é o caso, por exemplo, da serigrafia – parece estar frequentemente associada a uma certa saturação que alguns designers manifestam relativamente ao papel preponderante da tecnologia nos seus processos de trabalho – referem-se, em especial, ao papel do computador e dos diversos softwares de tratamento e edição gráfica." (Quintela & Borges, 2015, pág.24).

Relativamente à produção dos fanzines, no início, não era comercializado, contudo, com os anos passou a ter custos reduzidos.

Em virtude da popularidade que os fanzines passaram a ter a partir destas décadas, principalmente pelos seus criadores, ilustradores, designers, e profissionais das artes gráficas ou interessados nestas áreas, embora tenha surgido a internet (década de 90 do século XX), ocorreu também uma diversidade de publicações, pois eram um dos meios mais livre de publicação. Segundo Quintela (2012) "(…) devido ao modo peculiar e muito pessoal como integram as componentes de texto e os elementos gráficos, os fanzines são, de alguma forma, um objeto irrepetível num formato digital online (por exemplo, em blogues ou nas redes sociais)." (Quintela, 2012, pág.13)

Dos anos 90 do século XX até à atualidade, temos verificado que este tipo de publicação passou a sofrer ligeiras alterações em termos dos formatos e conceptualmente. Os seus criadores, além de utilizarem algumas referências da fase inicial, aspetos estéticos e gráficos, também passaram a personalizar um pouco mais cada uma das publicações que criavam, como Quintela & Borges (2015), referiu "nasceu assim um objeto híbrido, com um maior refinamento, cuidado e ousadia presentes na sua linguagem visual. (Quintela & Borges, 2015, págs.16 e 22).

Os atuais criadores dos fanzines, passaram a preocupar-se mais com o processo na sua globalidade, ou seja, existe mais rigor e reflexão sobre aquilo que se faz, deixando-se um pouco para trás a espontaneidade da linguagem visual e formal que existia.

2.2 Design universal, Design inclusivo

O Design Inclusivo, é uma subárea da grande área do Design que, proporciona a criação de produtos, serviços ou ambienteis adequados à diversidade humana existente, ou seja, produz algo para todos. O Design Inclusivo, também designado de Design Universal ou Design para todos (ResAP, 2001), está diretamente ligado às questões de acessibilidade, de conforto e de usabilidade.

O Design Inclusivo é uma abordagem de projeto que visa o desenvolvimento de soluções centradas na diversidade humana, sem que haja discriminação social, para que todos tenham igual acesso às oportunidades disponibilizadas. No campo do Design Inclusivo, o designer explora, estuda o maior número de possibilidades de uso do objeto, seja um cartaz, um livro, uma peça de mobiliário ou um ambiente, junto do maior número de indivíduos.

Atualmente, é uma área que tem passado a ter uma dimensão cada vez maior, tanto ao nível da investigação como da sua aplicação, pois temos vindo a assistir a diferentes tipos de comportamentos positivos, por parte da atual sociedade, relativamente à inclusão dos indivíduos, em detrimento da sua exclusão.

Áreas como a saúde, a engenharia, a arquitetura, a sociologia, a economia e a política, entre outras, tem vindo a unir-se de forma a criarem soluções novas, atuais, e até tecnológicas relativamente a problemas que existiam e existem no espaço, no mundo em que vivemos, não sendo assim possível ser utilizado pelo maior número de utilizadores.

No campo do Design Inclusivo, quando se cria ou se faz o redesign de algo, não é feito apenas para um grupo de indivíduos, ou com adaptações específicas, é sim, executado para responder ao maior número de utilizadores, logo, deve-se analisar, explorar e

experimentar ao máximo o objeto (produto, ambiente, peças gráficas) para que todos tenham igual acesso e/ou uso do que é disponibilizado (Santos el al, 2007).

Perante o exposto, um produto criado no âmbito do Design Inclusivo, é concebido de forma a dar resposta a todos os indivíduos, incluindo assim, a(s) respostas que foram analisadas e exploradas para alguém que possa ter alguma necessidade ou condicionalismo, e, deve satisfazer os 7 Princípios do Design Universal.

Os Sete Princípios do Design Universal foram criados por uma equipa multidisciplinar do *Center for Universal Design - College of Design* da Universidade do Estado da Carolina do Norte, Estados Unidos da América (arquitetos, designers, engenheiros e investigadores). Com base no projeto "Estudos para Incrementar o Desenvolvimento do Design Universal", nos finais da década de 90 do século XX, este grupo de profissionais definiram um conjunto de sete princípios base, a ter em atenção no processo de criação e produção dos futuros produtos, que são:

Princípio 1- Uso equitativo; Princípio 2- Flexibilidade no uso;
Princípio 3- Uso simples e intuitivo; Princípio 4- Informação percetível,
Princípio 5- Tolerância ao erro; Princípio 6- Baixo esforço físico;
Princípio 7- Tamanho e espaço para aproximação e uso

A criação de peças gráficas, com base nos 7 Princípios do Design Universal, como foi o caso do fanzine que apresentamos no presente artigo, proporcionou a utilização da mesma por um maior número de utilizadores.

2.3 Língua gestual portuguesa

A língua gestual é a língua materna de pessoas com deficiência auditiva de uma determinada comunidade ou região, pois como a língua oral, existem diferentes línguas gestuais, assim como podem existir diferentes dialetos numa só região. É uma língua que tem tido um desenvolvimento algo similar às línguas orais, com um vocabulário e gramática própria, e é uma das três línguas oficiais de Portugal, através da qual grande parte da comunidade com deficiência auditiva comunica entre si.

A língua gestual é uma língua visual, produzida pelo movimento das mãos, do corpo e por expressões não-manuais, e, como acontece com outras línguas, possui algumas características próprias, como: é um sistema linguístico; é partilhada por indivíduos que a utilizam como forma de expressão natural; é composta por símbolos arbitrários, possui aspectos contrastivos e é um sistema em persistente evolução (dinâmica linguística).

De acordo com Geraldo (2021), no mundo, as várias línguas gestuais possuem gramáticas complexas e expressões "literárias" diversas.

A língua gestual portuguesa (LGP) foi reconhecida pela Constituição da República, em 1997, numa altura em que apenas 5 países do mundo inteiro o tinham feito, e em termos de investigação, apenas se começou a trabalhar nesta área no final dos anos 70 em Portugal e, a nível internacional nos anos 60.

Quando falamos através da LGP, uma das mãos é dominante, e, quando realizamos os gestos devemos respeitar alguns princípios, tais como: a configuração, o movimento e a orientação das mãos, o local de articulação e a componente não manual, ou seja, a expressão e o movimento do corpo.

Na LGP, só se indica o género, o feminino, no caso dos seres animados, utilizando-se o gesto "mulher", como prefixo. No caso da identificação de números, utiliza-se a repetição, o redobro (realização do gesto por ambas as mãos) ou por incorporação (recurso a um numeral ou determinativo).

Outros aspetos linguísticos que existem na LGP, diferentes da língua portuguesa é o caso da ordem dos elementos que fazem parte de uma frase. Embora não exista uma ordem predominante, uns linguistas afirmam que pode ser 'sujeito-objeto-verbo' (S-O-V) (Baltazar, 2020) outros que é 'objeto-sujeito-verbo' (O-S-V) (Amaral, 1994). As frases negativas podem ser ditas de diferentes formas, contudo, utiliza-se maioritariamente a expressão corporal, o movimento da cabeça a dizer "Não", ou utiliza-se o verbo de forma negativa. Nas frases interrogativas, recorre-se à expressão facial, combinada com o recurso a pronomes interrogativos, que ocorrem no final da frase.

De acordo com Mesquita e Silva (2007), na LGP não existe o discurso indireto, e no caso da troca de discurso indireto para direto utiliza-se a expressividade do corpo no espaço.

3. O PROCESSO - PUBLICAÇÃO ACESSÍVEL

3.1 O contexto e os seus participantes

3.1.1 O contexto

O presente estudo foi elaborado no contexto da unidade curricular Design Inclusivo, que faz parte do plano de estudo do curso de licenciatura em Design de Comunicação, Universidade do Algarve.

A unidade curricular Design Inclusivo é oferecida como uma disciplina de opção no 3.ºano/1.º semestre do curso anteriormente referido. A disciplina tem um total de 112 horas, com 45 horas de contacto, três horas por semana, uma hora teórica e duas horas de prática laboratorial. Na abordagem teórica, são expostos e explanados

conhecimentos relativos aos princípios e conceitos pluridisciplinares com base na relação biunívoca entre o ser humano e o seu espaço envolvente, e na parte prática, os alunos passam por diversas experiências, para compreenderem a importância que o Design Inclusivo tem na criação, avaliação e/ou produção de projetos no âmbito do Design de Comunicação.

Pretende-se assim, na presente UC sensibilizar o aluno para a importância do Design Inclusivo, de forma a ser entendido como um elemento estrutural de uso teórico e prático, assim como, proporcionar aprendizagens de forma a preparem melhor o aluno para intervir em situações que envolvam o indivíduo e os seus aspetos específicos na sua interação com o ambiente (físico ou outro), pretende-se assim formar profissionais, mais conscientes sobre os efeitos dos seus projetos nos usuários e mais eficientes na construção de uma sociedade responsável e solidária.

Em termos da metodologia utilizada no presente estudo, assumiu-se como sendo de natureza qualitativa, com a recolha de diferentes dados. Em termos do método utilizado no desenvolvimento do projeto, aplicou-se o processo metodológico utilizado no campo do Design de Comunicação, como Munari (1981) refere, inicia-se por definir o problema para depois se procurarem informações e se encontrarem as soluções adequadas.

3.1.2 – Os participantes

Fizeram parte do presente estudo todos os alunos inscritos na unidade curricular Design Inclusivo. Entre os sete alunos, três eram alunos internacionais de nacionalidade brasileira e quatro de nacionalidade portuguesa. Todos os alunos estão inscritos no curso de licenciatura em Design de Comunicação.

Os alunos têm idades compreendidas entre os 19 e os 23 anos, entre o total de seis raparigas e um rapaz. Em termos de experiências de vida, alguns, a maioria já trabalhou na área ou em áreas afins.

Em virtude da área de formação que todos possuem, todos já detêm algum conhecimento profundo sobre a área do Design de Comunicação. Relativamente à área da LGP, para melhor conhecimento da mesma, os alunos realizaram o Workshop de Língua Gestual Portuguesa – nível 1, apresentado pelo Formador Daniel Geraldo, dinamizado pela Associação X- EduQual.

Os exercícios iniciais foram desenvolvidos individualmente, posteriormente passaram a ser desenvolvidos em grupo, assim como o projeto do fanzine.

O facto de os grupos serem constituídos por alunos com formação ao nível do 1.º ciclo igual, mas com diferentes experiências de vida, verificou-se que conseguiram facilmente

desenvolver boas técnicas interpessoais, de conversação e comunicação, assim como criarem ideias bastante inovadoras no âmbito da área.

3.2 Processo metodológico

Em termos da criação do objeto – fanzine, foi definido um processo, segundo uma metodologia própria com o fim de se criar a resposta mais indicada para o problema colocado.

No campo do Design, no caso específico do Design de Comunicação, o uso de um método próprio de trabalho proporciona um bom desenvolvimento do projeto e a criação de uma resposta mais eficaz. Assim, de acordo com alguns autores, tais como Löbach (2008), Bürdek (2006), Bonsiepe (1984), Baxter (1998), o processo de design possui uma estrutura própria, consoante o problema que é colocado.

Embora Baxter (1998) e Löbach (2008) dividam o processo em quatro etapas, entre a preparação, a geração de ideias, a seleção e a revisão do processo ou realização, Löbach (2008), subdivide ainda as etapas em: análise do problema, alternativa do produto, avaliação das alternativas do problema,

No caso de Bürdek (2006), o processo de design é não linear, introduzindo-se assim sempre que necessário alguns retrocessos. Bürdek (2006), divide o processo em seis etapas: problematização, análise da situação corrente, definição do problema/definição de metas, projetos de conceito/construção de alternativas, valoração e precisão de alternativas, e por fim planejamento do desenvolvimento e produção.

Segundo Bonsiepe (1984) o processo é dividido em cinco macros etapas: problematização, análise (subdividida em 7 tipos de análises), definição do problema (subdividida em três etapas), anteprojeto/geração de alternativas e projeto.

No presente projeto, foi definido um processo, com base numa metodologia de Design própria e estruturada (Munari, 1993), formada por várias etapas, entre a conceptual e a produção, foi assim possível criar um documento, com informação acessível para todo o tipo de público que necessite comunicar através da língua gestual portuguesa.

Perante o problema colocado “Falta de comunicação no seio de uma família. Família numerosa, entre os quais, a neta mais nova nasceu com um elevado nível de surdez”, foi definida a seguinte metodologia:

- 1.º Momento: Não podemos criar uma solução geral para o problema, isso era utilizarmos um método artístico-romântico. Assim desmontámos o problema nas suas várias componentes, nos seus subproblemas, tais como: a) Perceção de um problema, logo foi necessário inquirir, observar, questionar e identificar; b) Diagnosticar o problema (determinar todos os aspetos que intervêm; identificar o ponto crítico; prever a situação

inicial alterada, isto é pensar numa hipotética solução); c) Descrição simples, clara e concisa do projeto a realizar, descrever: o quê |para quê |porquê |quem |como | onde |com quem.

- 2.º Momento: Nesta etapa foi necessário pesquisar e recolher informação de forma a descobrir respostas para as questões que foram colocas anteriormente, além de outras que surgiram. Entre a recolha de informação que elaborámos, pesquisámos informação sobre: casos semelhantes; a história do produto/fanzine; famílias dos produtos; estrutura gráfica; análise da configuração (função estética); análise dos materiais e processos de fabrico, tendo em atenção a ordem económica - custos com os materiais; normalização dos papéis, das máquinas de impressão e acabamentos; técnicas de impressão; condições mínimas a preencher (uso e manuseamento: dimensão; formato; resistência); segurança do objeto; facilidade de utilização de forma a não exigir esforços inúteis ao abrir, folhear ou ler; entre outros aspetos mais específicos.
- 3.º momento: A principal função deste momento foi analisar os dados recolhidos e identificar critérios e requisitos para passarmos à etapa seguinte. Foi assim definido que, o principal objetivo do projeto era criar uma peça gráfica/ uma publicação, impressa ou digital, como ferramenta de apoio à aprendizagem da língua gestual portuguesa, com recurso à área de Design de Comunicação. Foram igualmente definidos outros aspetos, tais como: os temas a trabalhar graficamente na peça (Alfabeto; Saudações; Números; Dias da Semana; Estações do Ano, Meses); Ideias gerais de como representar ou incluir na peça alguns requisitos da LGP (anteriormente definidos no ponto 1.3); formato da publicação A3/A5; cores a utilizar na representação de alguns dos elementos; linhas / traços ou representações especificas que identificam algo, como foi o caso da seta para representar movimento, e o sentido, entre outros aspetos específicos.
- 4.º Momento: Esta etapa foi desenvolvida individualmente por cada um dos alunos. Com base no moodboard criado, no qual definiram em termos gerais a linha gráfica a utilizar, as cores, imagens e o texto, produziram esboços preliminares de propostas a apresentar. Nalguns casos, foi necessário recolherem mais informação específica, pois surgiram algumas questões pontuais. Após a criação das ideias preliminares, as mesmas foram apresentadas e discutidas pelo grupo, que incluiu a professora e todos os alunos (Figuras n.º 1/2/3/4/5).



Figura n.º 1 Estudos - representação das mãos



Figura n.º 2 Estudos – peça gráfica frente



Figura n.º 3 Estudos – peça gráfica verso

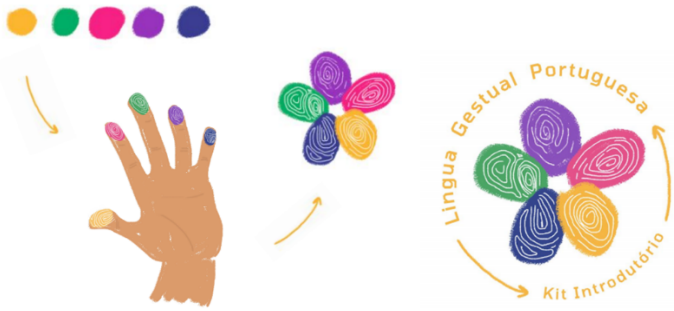


Figura n.º 4 – Estudos – Identificação do projeto



Figura n.º 5 – Estudos – peça com informação relativa a instruções para uso da fanzine.

- 5.º Momento: Nesta etapa foi identificada a ideia final a desenvolver. Cada aluno ficou por trabalhar um tema apenas, e graficamente, como é previsto numa fanzine, ficou visível a liberdade de expressividade gráfica no trabalho elaborado por cada um (Figura n.º 6).

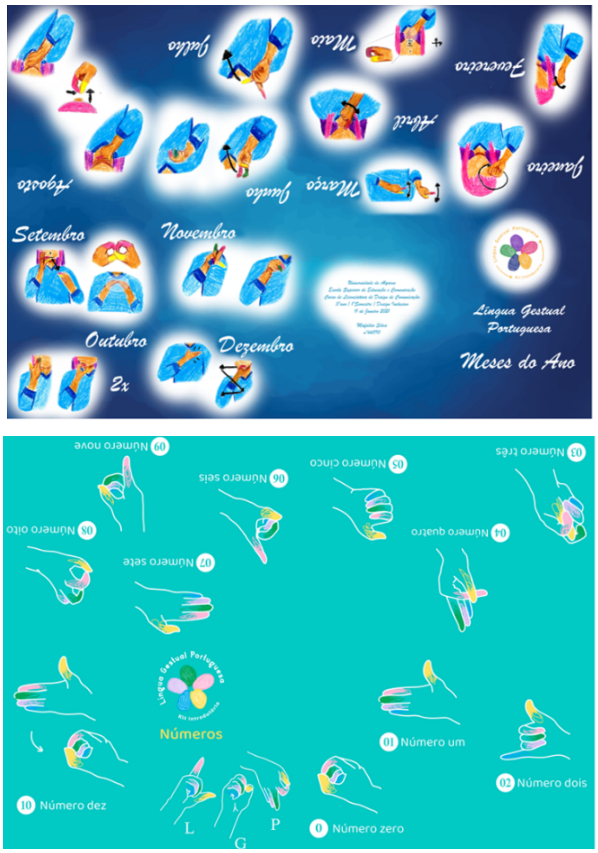


Figura n.º 6 – Propostas de fanzines (A3)

- 6.º Momento: Este momento foi considerado como a última etapa do processo, apenas se fez até ao protótipo. Foram assim definidos outros aspetos finais, tais como o sistema de impressão a utilizar; o papel para a embalagem exterior; a melhor ordem de colocação das fanzines na embalagem, entre outras (Figura7).

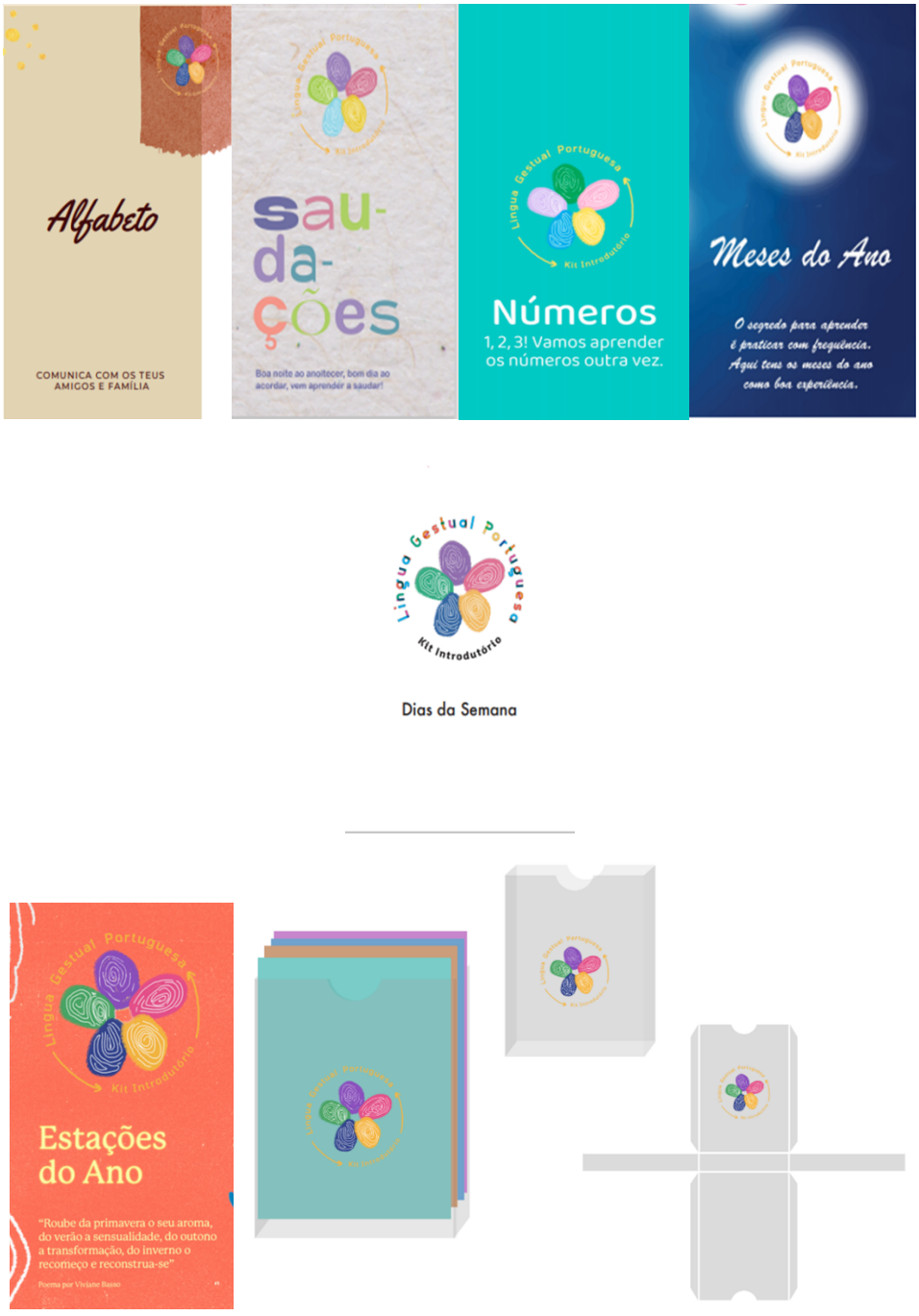


Figura n.º 7 – Kit introdutório à LGP (6 fanzines e uma embalagem)

4 REFLEXÃO FINAL

Com base no presente estudo aferimos que a união entre o Design de Comunicação/Design Inclusivo e outras áreas, tais como a Saúde, é um passo importante na obtenção de produtos direcionados para as necessidades reais das pessoas, melhorando o seu bem-estar e capacidade de funcionamento no dia-a-dia.

No desenvolvimento do projeto, foi possível identificar pequenas incongruências, principalmente ao nível dos elementos visuais utilizados, que proporcionavam alguma ilegibilidade da mensagem. Foram alterados elementos como a linha, o traço, a cor e até mesmo a composição da informação (texto e imagem). Verificou-se ainda que nos projetos na área do DI, não são apresentadas soluções tipo ou estereotipadas, são sim, expostas soluções singulares, mas amplas, algumas até complexas, criadas com base nos objetivos e recursos específicos que são utilizados na conceção da mesma.

O uso de uma metodologia projetual definida, proporcionou o desenvolvimento de um projeto no tempo definido e a criação de uma resposta acessível a todos. No próximo ano letivo, com outro grupo de alunos, pretendemos explorar mais as ideias e propostas identificadas no presente projeto, assim como, experienciar junto de uma amostra a definir.

Concluímos assim que, produzir produtos que respeitam os 7 princípios do DI, não é criar algo diferente e esteticamente bonito, é sim, proporcionar condições mais justas e alguma autonomia junto de todos os indivíduos da sociedade que possam vir a usufruir do produto ou do ambiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, João Ferreira et al. (1994). Introdução à sociologia. Lisboa: Universidade Aberta.

Almeida, V. M. (2009). *O Design em Portugal, um Tempo e um Modo. A institucionalização do Design Português entre 1959 e 1974.* Tese de Doutoramento em Belas-Artes (Especialidade de Design de Comunicação). Lisboa: Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

Almeida, V. M. (2014). Design em Portugal: da democratização à popularização. In Vilar, E.T. (coord.). *Design et al.* (pp.187-206). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Amaral, M. A. *et* al (1994). *Para uma Gramática de Língua Gestual Portuguesa*. Coleção Universitária, série Linguística. Portugal. Editora Caminho. ISBN 972-21-0981-2.

Bartel, J. (2004). *From A to Zine: Building a winning zine collection in your library*. ALA Editions.

Bonsiepe, G. (1978). *Teoria y practica del diseno industrial: elementos para uma manualística critica*. Barcelona: G. Gili.

Baxter, M. (1998). *Projeto de Produto: guia prático para o desenvolvimento de novos produtos*. São Paulo: Edgard Blücher.

Burdek, B.E. (2006). *Design: história, teoria e prática do design de produtos*. São Paulo: E. Blücher.

Geraldo, D. (2020). *Workshop LGP – nível 1*. Associação X- EduQual.

Guerreiro, A. D. (2001). *Cultura dos sentidos e ampliação do paradigma comunicacional: uma vertente especial na interlocução e interação humana*. in Caleidoscópio - Revista de Comunicação e Cultura, n.º 1

Maldonado, T. (1999). *Design Industrial.* Lisboa: Edições 70.

Pesvner, N. (2001). *Origens da arquitetura moderna e do Design*. São Paulo: Martins Fontes

Quintela, P. (2013). *Processos de "patrimonialização" do design em Portugal: algumas reflexões*. In IV Colóquio Internacional de Doutorandos/as do CES. Coimbra: Centro de estudos sociais, Universidade de Coimbra.

Souto, M. H. (coord.) (2000) - *O Pós 74 e as Instituições do Design*. In Cadernos de Design

Anuário 2000 - O Tempo do Design. (Ano oito, número 21/22). Lisboa: Centro Português de Design, p.86.

Tostões, A., & Martins, J. P. (2000). *A Construção do Design em Portugal: de 1960 à Revolução de abril de 1974*. In Cadernos de Design Anuário 2000 - O Tempo do Design. (Ano oito, número 21/22). Lisboa: Centro Português de Design, pp.64-69.

Mesquita e Silva (2007). *Guia Prático de Língua Gestual Portuguesa*. Editora Nova Educação, Braga Portugal.

Munari, Bruno (1993). *A arte como ofício.* Lisboa: Editorial Presença.

Munari, Bruno (1981). *Invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual*. Lisboa: Editorial Presença (Col. Dimensões).

Santos, R. & Senna, C., & Vieira, S. (2007). *Acessibilidade e Design Inclusivo – Um estudo sobre a aplicação do design universal nos produtos industriais*. Seminário de Produção Académica em Design, Florianópolis.

LÖBACH, B. (2008). *Design industrial: bases para a configuração dos produtos industriais*. São Paulo: E. Blücher.

Quintela, P & Borges, M. (2015). *Livros, fanzines e outras publicações independentes. Um percurso pela 'cena' do Porto*. (pp.11-31). In Cidades, Comunidades e Territórios, (Dez/2015), ISSN: 2182-3030 ERC: 123787/2011.

Quintela, P., Paula G., Carles F., & Marcos F. (2014). *As 'cenas' Punk em Portugal (1977-2012): um olhar sociológico a partir da análise das redes de produção, distribuição e consumo de Fanzines e E-Zines. In* VIII Congresso Português de Sociologia, 40 anos de democracia (s): progressos, contradições e prospetivas. Universidade de Évora.

Legislação:

Decreto do Governo n.º 38/83 - Diário da República n.º 126/1983, Série I de 1983.

LA PROGRAMACIÓN PARA TODOS/AS: EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE

Begoña Mora Jaureguialde[a], Mª Ángeles Triviño García[a]. Adnaloy Pardo Rojas[a]
[a]Universidad Huelva, España

RESUMEN

Nos acercamos a una fórmula de atención a la diversidad trabajando desde una inclusión plena, superadas las primeras y antiguas fases de segregación del alumnado de educación especial. En esos momentos, ese alumnado era atendido al margen del sistema educativo establecido, con independencia del grado de disfunción presentada. Posteriormente se pasó al modelo de integración que, si bien supuso un avance, seguía suponiendo la adaptación del alumnado al Sistema Educativo moldeándolo para ajustarlo al sistema. Hoy en día hablamos de inclusión, en el sentido de adaptar el Sistema Educativo a las necesidades del estudiante, sea cual sea el origen, las capacidades o las circunstancias que traen consigo y entendiendo que el Sistema Educativo debe fomentar el desarrollo pleno y vital del individuo sin condiciones. Hablamos pues en esta comunicación de inclusión desde una perspectiva de futuro; hablamos de Diseño Universal de Aprendizaje como una propuesta de programación de aula para todos/as. Dicho diseño desarrollado por el Center for Applied Special Technology, está comprometido con la mejora de la calidad de la educación de los alumnos y alumnas con diversidad funcional a través de la investigación y el desarrollo de recursos innovadores. Se presenta en estas líneas una justificación a la utilización del Diseño Universal de Aprendizaje entendiendo que la individualidad, las diferencias individuales, enriquecen el día a día de nuestras aulas. Centraremos sus principios y nos referiremos al mismo como una experiencia innovadora que traerá, en palabras de Morrish, un aire fresco a nuestras aulas.

Palabras claves: Inclusión; Integración; Diseño Universal de Aprendizaje.

ABSTRACT

We are approaching a formula of attention to diversity, working from full inclusion, having overcome the first and old phases of segregation of special education students. At those times, these students were cared for outside of the established educational system, regardless of the degree of dysfunction presented. Subsequently, the integration model was switched, which, although it was a step forward, continued to assume the adaptation of the student body to the Educational System, molding it to fit the system. Today we speak of inclusion, in the sense of adapting the Educational System to the needs of the student, whatever the origin, abilities or circumstances they bring with them and understanding that the Educational System must promote the full and vital development of the individual. without conditions. We therefore speak in this communication of inclusion from a future perspective; We speak of Universal Learning Design as a proposal for classroom programming for all. This design, developed by the Center for Applied Special Technology, is committed to improving the quality of education for students with functional diversity through research and development of innovative resources. In these lines, a justification for the use of Universal Learning Design is presented, understanding that individuality, individual differences, enrich the day-to-day life of our classrooms. We will focus its principles and refer to it as an innovative experience that will bring, in Morrish's words, fresh air to our classrooms.

Keywords: Inclusion; Integration; Universal Learning Design.

1. INTRODUCCIÓN

Los términos que usamos para referirnos a las personas con diversidad funcional cambian con el tiempo y con el modelo desde el cual se mira a la diversidad. De la misma forma, cambian también las formas de atender esta diversidad. Esa evolución ha

permitido que hoy en día, el término inclusión esté presente en nuestras vidas y en nuestro vocabulario, sin embargo, no siempre fue así. Atender al alumnado "diferente" era, en según qué momentos históricos, un problema y algo que afectaba a unos pocos. Agruparlos fuera a parte del grupo clase para su mejor atención, no supuso más que un estancamiento en la respuesta que, considerándose en su momento la mejor, distaba mucho de potenciar en el alumnado un desarrollo integral pleno y satisfactorio. Los estudios y el trabajo de un elevado número de profesionales de la educación nos llevaron a la integración del alumnado "diferente" a las clases y al currículum ordinario. Se trataba de, como su mismo nombre indica, integrar al alumno/a con algún tipo de discapacidad o diferencia funcional en el aula donde se desarrollaba un currículo, el establecido desde la Administración correspondiente, para todos (ni siquiera entonces era un currículo para "todas"). En 1994, en Salamanca (España), se lleva a cabo la Conferencia Mundial sobre educación para necesidades especiales. En ella se establece que cada niño/a tiene un derecho fundamental a la educación, y se le debe dar la oportunidad de lograr y mantener un nivel aceptable de aprendizaje. Cada niño/a tiene características, intereses, habilidades y necesidades de aprendizaje únicas. Los sistemas educativos deben diseñar e implementar programas educativos para tener en cuenta la amplia diversidad de estas características y necesidades. "Aquellos con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas regulares que deben acomodarlas dentro de una pedagogía centrada en el/la niño/a capaz de satisfacer estas necesidades" (Pardo, Triviño, Mora, 2020). Las escuelas regulares con esta orientación inclusiva son los medios más efectivos para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades acogedoras, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos; Además, proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los/las niños/as y mejoran la eficiencia y, en última instancia, la rentabilidad de todo el sistema educativo.

2. DE LA SEGREGACIÓN A LA INTEGRACIÓN

Desde una dimensión de igualdad o uniformidad, según la taxonomía de Massey y Denton (1989), podemos decir que la segregación escolar se entiende como la distribución desigual de los estudiantes en las escuelas en función de sus características personales o sociales o por su condición (Dupriez, 2010; Frankel y Volij, 2011; Murillo, Fernández-Castilla y Martínez-Garrido, 2016 en Murillo y Graña, 2020). Si nos centramos en la dimensión "exposición" entendemos la segregación como "la

probabilidad de que un estudiante se encuentre en la escuela con alguien de su mismo grupo" (Allen y Vignoles, 2007; Johnston, Wilson y Burgess, 2004).

Esta era la situación que a principios del pasado siglo encontrábamos en el Sistema Educativo. De hecho, tras la segunda guerra mundial se crea un sistema de educación especial organizado en paralelo al ordinario. Se crean, por una parte, centros específicos dirigidos a una sola discapacidad o deficiencia y por otra, centros que se encargaban de todo tipo de deficiencias (Pardo, Triviño y Mora, 2020). Eran centros de acogida del diferente, la escolarización ordinaria era algo a lo que cierto alumnado con ciertas características particulares no podía aspirar.

Y aun así podemos decir que ya había ocurrido una cierta evolución en la atención al alumnado con alguna discapacidad ya que esta respuesta educativa, sin ser la que hoy en día consideraríamos deseable, superaba el anterior modelo de atención asistencial, y se situaba en el llamado modelo médico el cual considera la educabilidad de, si no todos, algunos sujetos con discapacidad, aunque esta educación era recibida, como se ha indicado, en centros específicos al margen de la escuela ordinaria. El modelo asistencial, previo al médico, ni siquiera planteaba la necesidad de educación de este alumnado para el que únicamente consideraba necesario tener cubiertas las necesidades básicas de alimentación, aseo y cuidado, ya que consideraba a los sujetos con algún tipo de discapacidad incapaces de ser educados (Guajardo-Ramos, 2018).

Con el tiempo y la visibilización de las personas con algún tipo de discapacidad, se empezó a hablar de integración como un paso muy importante en la escolarización de todo el alumnado, con independencia de sus características, físicas, psicológicas y sociales. No era únicamente un cambio en la terminología, estamos ante una corriente en la que el alumnado de educación especial, pasa a ser un alumnado con necesidades educativas especiales y por tanto "debe integrarse en las aulas de las escuelas regulares para desarrollar mejor sus capacidades físicas, intelectuales y de relación con los otros" (SEP, 2000, p. 8). Estamos ante un momento histórico en el que no solo se contempla una actuación beneficiosa para el alumnado con necesidades educativas especiales sino una actuación de la que también el resto del alumnado se ve beneficiado, ya que la presencia de aquel en el aula benéfica a este, pues la integración educativa viene a reconocer las características particulares de los estudiantes, sus intereses y "capacidades que son siempre diversas constituyen una oportunidad excepcional para promover la convivencia, la comunicación y el respeto entre los diferentes". (SEP, 2000, p. 8).

En estos momentos y aun suponiendo un avance en la atención a la diversidad las actuaciones educativas llevadas a cabo pasaban por moldear al alumnado con

necesidades educativas diferentes para que se adaptase al currículo ordinario, recurriendo a especialistas que trabajan desde el aula ordinaria apreciándose una tendencia a tener esta como referencia; sin embargo veladamente aun estábamos ante un currículo no demasiado abierto al que el alumnado tenía que adaptarse y no al revés. El concepto de inclusión educativa vendría a solucionar esta situación.

3. INCLUSIÓN

Según Booth y Ainscow (2002), la inclusión educativa hay que entenderla como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Se trata de un "contexto abierto, de aceptación y cuidado para la convivencia con valores comunes a toda la comunidad educativa" (Guajardo-Ramos, 2018. p.3). La inclusión educativa se sustenta en tres pilares: el cultural, el político y el práctico. Desde la dimensión cultural, la inclusión educativa plantea "una comunidad escolar con valores y creencias compartidos y orientados a que todos aprendan, implicando a la escuela en su conjunto" (p. 52). "Las Políticas por su parte apuntan a focalizar a la inclusión como centro de desarrollo de la escuela y constituyen un único marco que orienta los distintos apoyos para responder a la diversidad" (p.52) y "las prácticas aseguran actividades escolares que favorezcan la participación de todos evidenciando en coherencia la cultura a la que pertenecen y la política orientadora que poseen (Booth & Ainscow, 2011 en Granada, Pomés y Sanhueza, 2013, p. 53). Para Idol, 2006, indicadores de éxito de las prácticas inclusivas será la actitud de los miembros de la comunidad educativa hacia otros miembros, hacia el trabajo colaborativo, hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales y hacia la propia inclusión (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

La respuesta educativa en estos momentos ante el alumnado con discapacidad se sitúa en el modelo educativo social desde el que se considera que todos los sujetos tienen derecho a acudir a la escuela ordinaria; todos son educables con los apoyos pertinentes llevados a la propia escuela, sin tener que acudir a otros centros para ello (Guajardo-Ramos, 2018). Uno de los pilares de la escuela inclusiva será el currículo flexible y accesible, que contemplen la diversidad de alumnado en las aulas, siendo aquí donde cobra sentido el Diseño Universal para el Aprendizaje.

3.1. Diseño Universal de aprendizaje

La inclusión educativa se concreta en las aulas atendiendo a la diversidad del alumnado desde sus características personales; estamos pues ante un mecanismo de

aseguramiento de la igualdad de oportunidades. Esto que sobre el papel fortalecía el desarrollo integral del alumnado, teniendo en cuenta sus potencialidades sobre sus discapacidades, se presentaba como una forma difícil de llevar a la práctica. Surge así el denominado Diseño Universal del Aprendizaje; siendo este una respuesta a la educación inclusiva a la que se ha hecho referencia.

El Diseño Universal viene del campo de la arquitectura cuando en 1970 Ron Marce se planteó diseñar edificios y espacios públicos que diesen respuesta a las necesidades de todos los potenciales usuarios en diferentes aspectos como comunicación, uso de servicios o desplazamientos; "de esta manera buscaba tener en cuenta a las personas con discapacidad desde la fase de diseño" (Tobón Gaviria, 2020, p. 170). Se evitaba así los altos costos y los daños que se podían presentar si posteriormente, con el edificio acabado, tuviese que realizar una adaptación de acceso a la construcción. El día a día vino a evidenciar que las adaptaciones eran usadas tanto por personas con discapacidad como por el resto de individuos. Esto permitió inferir que "no hay diferentes categorías de personas, simplemente existe una sola población diversa" (Tobón Gaviria, 2020). Extrapolando esta perspectiva al campo educativo debemos mencionar a David H. Rose y Anne Meyer (1990) como los constructores del Diseño Universal de Aprendizaje; "teniendo en cuenta que el aprendizaje implica un desafío en el área concreta en el cual va a producirse y para hacerlo posible se deben eliminar las barreras sin eliminar los desafíos necesario y así centrarse en el acceso a todos los aspectos del aprendizaje" (Tobón Gaviria, 2020, p. 170). Estamos ante una perspectiva, una estrategia didáctica, en la que la barrera no es una amenaza para el aprendizaje sino una oportunidad; una perspectiva ante la que existen individuos y sus circunstancias, tan diferentes y diversas como aquellos. Dar respuesta a cada una de esa diversidad es una ventaja, no solo para el individuo para el que se planifica, sino para el grupo en general que se beneficia de las distintas adaptaciones propuestas. Las barreras no están en el individuo sino en el entorno y sobre él hay que actuar para conseguir una educación basada en los principios de igualdad de oportunidades y equidad.

El DUA por tanto, pretende cumplir con los objetivos del sistema educativo, ayuda a los educadores en la creación de estrategias, favorecen el diseño y desarrollo de currículos flexibles donde los objetivos, métodos, materiales y sistemas de evaluación responden a las necesidades de todos los estudiantes. Los principios que subyacen al DUA son: Proporcionar múltiples medios de representación (el qué del aprendizaje), proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje) y proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje). En cada principio encontramos unas pautas de actuación que van de lo más sencillo en términos de

procesamiento y facilidad de implementación hasta lo más complejo. Así, y siguiendo a Sánchez Fuentes, Castro Durán, Casas Bolaños y Vallejos Garcías (2016), podemos decir que para proporcionar múltiples medios de representación, situados en el primer principio, se comenzaría facilitando opciones para la percepción, continuaríamos habilitando múltiples opciones para el lenguaje, símbolos y expresiones matemáticas y alcanzaríamos un nivel más complejo proporcionando opciones para la comprensión. Ante el segundo principio, cómo aprender, empezaríamos proporcionando opciones para la interacción física, seguida de opciones para la expresión y la comunicación y alcanzaríamos un nivel más elevado al facilitar opciones para las funciones ejecutivas, entendidas estas como actividades mentales complejas (organizar, planificar, revisar, evaluar). Por último atendiendo al tercer principio, que se centra en proporcionar diferentes formas de participación, partiríamos proporcionando opciones para captar el interés, avanzaríamos proporcionando opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia y alcanzaríamos niveles superiores aportando opciones para la autorregulación. Todo ello nos permite adaptarnos a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Par todo ello, como decimos es necesario contar con un currículo abierto ya que por el contrario, un currículo no flexible plantea barreras, quizás no intencionadas, al aprendizaje ya que el alumnado se encuentra con dificultades de acceso al contenido durante el proceso de enseñanza aprendizaje, y no nos referimos únicamente al alumnado con diversidad funcional; un diseño curricular pobre puede incurrir en que aquel alumnado considerado promedio podría no tener satisfecha tampoco sus necesidades de aprendizaje (Sánchez Fuentes, Castro Durán, Casas Bolaños y Vallejos Garcías, 2016).

Coincidimos con Tobón Gaviria (2020) que un currículo flexible que tenga en cuenta estos principios será un ejemplo de una verdadera educación inclusiva. Aquel debe garantizar una formación integral del estudiante aplicando estrategias flexibles acordes a la diversidad de cada aula favoreciendo los procesos de formación de todos los estudiantes y motivándolos para alcanzar las metas de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Allen, R., & Vignoles, A. (2007). What should an index of school segregation measure? *Oxford Review of Education*, *33*(5), 643-668.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE

Dupriez, V. (2010). *Methods of grouping learners at school*. Unesco.

Frankel, D. M., & Volij, O. (2011). Measuring school segregation. *Journal of Economic Theory*, *146*(1), 1-38.

Granada Azcárraga, Maribel, María Pilar Pomés Correa, & Susan Sanhueza Henríquez. 2020. "Actitud de Los Profesores Hacia La Inclusión Educativa." *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios En Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, no. 25: 0–0. https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88.

Guajardo-Ramos, E. (2018). La Educación Inclusiva, fase superior de la Integración-Inclusión Educativa en Educación Especial*. Teoría y Crítica de La Psicología, 11(0), 131–153.*

Idol, L. (2006). Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27, 77-94.

Johnston, R., Wilson, D., & Burgess, S. (2004). School segregation in multiethnic England. *Ethnicities*, *4*(2), 237-265.

Massey, DS y Denton, NA (1989). Hipersegregación en áreas metropolitanas de Estados Unidos: segregación de negros e hispanos en cinco dimensiones. *Demografía*, *26* (3), 373-391.

Murillo, F. J., Hernández-Castilla, R., & Martínez-Garrido, C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles educativos*, *38*(151), 55-70.

Murillo, F. Javier, & Raquel Graña Oliver. 2020. "Una Panorámica de La Segregación Escolar Por Nivel Socioeconómico En Uruguay." *Cuadernos de Investigación Educativa - Universidad ORT* 11 (1): 15–35. https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2941.

Pardo, A.; Triviño, M.A. y Mora-Jaureguialde, B. (2020). *Atención a la diversidad en un sistema educativo inclusivo. La gamificación como metodología de aprendizaje.* Madrid: Pirámide.

Sánchez Fuentes, S., Castro Durán, L., Casas Bolaños, J. A., & Vallejos Garcías, V. (2016). Análisis Factorial de las Percepciones Docentes sobre Diseño Universal de Aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *10*(2), 135–149. https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000200009

Secretaria de Educación Pública (SEP) (2000) La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias.

Tobón Gaviria, I. C. (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia*, *16*(2), 166–182. https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.957

Velasco García, José, and María Pantoja Palmeros. 2015. “Integración educativa y docencia en educación básica. Algunas dificultades cotidianas.” *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 18 (1).

MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA AOS EDUCANDOS VIDENTES E/OU COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Brasilena Trindade[a], Isabele da Silva[a], Thaynara Carvalho[a], Andrey Nagy[a], Denis Campos[a]

[a]Universidade Federal do Maranhão, Brasil

RESUMO

Este artigo apresenta sugestões de materiais didáticos para o ensino de música de educandos videntes e/ou com deficiência visual da educação básica. Seus objetivos específicos são: sinalizar os documentos norteadores da educação (musical) para todos; descrever o ensino de música segundo a BNCC; e sugerir modelos de materiais didáticos musicais segundo a Abordagem Musical CLATEC. Sua metodologia refere-se a uma abordagem qualitativa, em consonância com o procedimento de pesquisa bibliográfica. A fundamentação teórica apoia-se nos documentos norteadores da educação, nos caminhos do ensino de música, assim como em autores que versam sobre: educação especial, deficiência visual, tecnologia assistiva, entre outros. Ao final, foram sinalizados caminhos da atividade “construção de instrumentos e materiais didáticos” e suas aplicações nas demais atividades musicais. Os materiais sugeridos apresentam formatos bidimensional, em cartões e cartelas, e tridimensional, de variados formatos e tamanhos, sugerindo instigar todas as percepções sensoriais para uma melhor compreensão dos conceitos musicais abstratos e suas funcionalidades.

Palavras-chave: Educação (musical); Deficiência visual; Materiais didáticos; Desenho universal.

ABSTRACT

This article presents suggestions for teaching materials, for the teaching of music to sighted and/or visually impaired learners in basic education. Its specific objectives are: to signal the guiding documents of (musical) education for all; describe the teaching of music according to the BNCC; and suggest models of music teaching materials according to the CLATEC Music Approach. Its methodology refers to a qualitative approach, in line with the procedure - bibliographic research. The theoretical foundation is based on the guiding documents of education, on the paths of music teaching, as well as on authors who deal with - special education, visual impairment, assistive technology, among others. At the end, the paths of the activity "construction of instruments and teaching materials" and their applications in other musical activities were signaled. The suggested materials present two-dimensional formats in cards and boards and three-dimensional formats and sizes, suggesting to instigate all sensorial perceptions for a better understanding of abstract musical concepts and their functionalities.

Keywords: (Musical) Education; Visual impairment; Didactic materials; Universal design.

1 INTRODUÇÃO

A área de Arte representa um dos componentes curriculares obrigatórios da educação básica brasileira segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), No. 9.394/96 (BRASIL, 1996). Esta Lei derivou a criação de vários documentos, que nortearam os educadores, a exemplo dos: Referencial Curricular para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Conforme

Art. 26 da LDB, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), novo documento norteador de todos as etapas da educação básica — Infantil, Fundamental e Médio (BRASIL, 2018).

Nos documentos norteadores citados, a música é contemplada como ferramenta de ensino de algumas áreas de conhecimento, mas, em especial, como uma das linguagens da área de Arte. Portanto, a música se apresenta de forma singular, envolvendo várias atividades musicais consideradas por Trindade (2008) de: Construção de Instrumentos, Literatura, Apreciação, Técnica, Execução e Criação. Para a autora, essas atividades, denominadas de Abordagem Musical CLATEC, podem ser realizadas por todos os educandos de diferentes perfis. Aqui, enfatizamos o ensino de música a ser desenvolvido aos estudantes típicos (padrão comum), juntamente com os atípicos (padrão diferenciado) que se apresentam com deficiência visual (baixa visão ou cegueira).

Portanto, objetivamos apresentar sugestões de materiais didáticos para o ensino de música de educandos da educação básica, sejam eles comuns e/ou com deficiência visual. Como objetivos específicos, delimitamos três: a) sinalizar os documentos norteadores da educação para todos; b) descrever o ensino de música segundo a BNCC; e c) sugerir modelos de materiais didáticos musicais segundo a Abordagem Musical CLATEC. Assim, pretendemos responder à questão – Quais os materiais didáticos musicais sugeridos para atenderem aos educandos comuns e/ou com deficiência visual, no ensino de música na educação básica?

Este tem se justifica por observamos, no trabalho de Trindade (2008), referente às práticas pedagógicas, a necessidade de construirmos materiais didáticos para serem utilizados em nossas atividades musicais CLATEC, envolvendo os educandos já mencionados. Nas pesquisas de doutorado em educação, Trindade realizou uma Oficina de Música com Flauta Doce, com 25 estudantes do ensino médio (cinco deles com deficiencia visual). Durante seis meses de trabalho (100 horas/aula), foi construido variados materiais didáticos para melhor promover a compreensão de termos abstratos e conteúdos Musicais, incluindo as Musicografias em negro e em Braille. Daí, surgiu a necessidade de continuar as pesquisas sobre o tema.

Quanto à metodologia de pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, em consonância com a pesquisa bibliográfica quanto ao seu procedimento. Para Macedo (1995), a abordagem qualitativa visa à “[...] busca de informação bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa (livros, verbetes de enciclopédia, artigos de revistas, trabalhos de congressos, teses etc.)”. Segundo a autora, a “revisão bibliográfica” ou “revisão de literatura” “[...] consiste numa espécie de

'varredura' do que existe sobre um assunto e o conhecimento dos autores que tratam desse assunto, a fim de que o estudioso não reinvente a roda" (Macedo, 1995, p. 13). Consequentemente, fundamentamos nossa pesquisa nos documentos norteadores da educação contemporânea (ONU, 1948; UNESCO, 1990, 1994), e do ensino de música (Trindade, 2008; FLADEM, 2021; ANPPOM, 2021; ABEM, 2021), assim como em autores que versam sobre: educação especial, deficiência visual (Brasil, 2012; Smith, 2008; Trindade, 2008), entre outros. Em especial, nossa atenção quanto aos documentos está voltada aos artigos, missões, princípios, referentes à presença da educação (musical) para todos e aos materiais didáticos diferenciados para atenderem ao ensino de música às pessoas em foco.

2 DOCUMENTOS EDUCACIONAIS NORTEADORES

Relembrando a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), no seu Preâmbulo, é considerado o reconhecimento da dignidade humana, seus direitos iguais e inalienáveis, sendo fundamentado na liberdade, justiça e paz mundial. Enfatizamos o seu Art. 26, em que "todo ser humano tem direito à instrução" e a "[...] participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios" (Art. 27). Baseado neste documento, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) se desponta com força, proclamando a todos por mudanças educacionais significativas para o novo século XXI que se anunciava, carregado de "esperanças e de possibilidades".

Esta Declaração apresenta a realidade em que se encontrava o mundo — falta da oferta da educação a todos (crianças, jovens e adultos) e do reconhecimento dado à educação, como principal meio de efetivas mudanças. Também focalizamos os Artigos: **1 - satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;** 2 - **expandir o enfoque; e** *3* - **universalizar o acesso à educação e promover a equidade. Neste último Artigo (Item 5)**, aponta para as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas que apresentam deficiências, requirindo atenção e "medidas que garantam a igualdade de acesso à educação [...], como parte integrante do sistema educativo". Do documento derivado desta Declaração — Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem —, o Art. 21 menciona que as estratégias educacionais específicas em prol da melhoria das "[...] condições de escolaridade podem ter como foco: os educandos e seu processo de aprendizagem; o pessoal (educadores, administradores e outros); o currículo e a avaliação da aprendizagem; materiais didáticos e instalações" (UNESCO, 1990).

Para reforçar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, apresentamos a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ao assegurar que "[...] a educação de pessoas com deficiências [crianças, jovens e adultos] seja parte integrante do sistema educacional". O Item 31 afirma que "tecnologia apropriada e viável deveria ser usada quando necessário para aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem". Consequentemente, "auxílios técnicos podem ser oferecidos de modo mais econômico e efetivo [...]". No Item 32, a "capacitação deveria ser originada e pesquisa deveria ser levada a cabo em níveis nacional e regional no sentido de desenvolver sistemas tecnológicos de apoio apropriados à educação especial" (UNESCO, 1994).

Fortemente influenciado pelos documentos internacionais citados, apresentamos os seguintes documentos nacionais: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei No. 8.069/1990; LDB No. 9.394/1996; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), No. 13.146/2015; e Política Nacional de Educação Especial (PNEE), Decreto Nº 10.502/2020. O ECA dispõe sobre a proteção integral à criança (0 a 12 anos incompletos) e ao adolescente (12 a 18 anos), enfatizando o "direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho", em "I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Art. 53 - I). O Art. 54 - III sinaliza o dever do estado de assegurar o atendimento educacional especializado aos estudantes que apresentam deficiência, em especial, na rede regular de ensino (Brasil, 1990).

A LDB estabelece as diretrizes e bases da educação escolar ao longo da vida, por meio do ensino, em instituições próprias, vinculado ao mundo do trabalho e à prática social (Art. 1º. § 1º. e § 2º.). Seu Art. 3 apresenta vários princípios educacionais, entre eles: "I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; [...] IX - garantia de padrão de qualidade;" (Brasil, 1996). No Art. 26, § 2º, é apontada a obrigatoriedade do ensino de Arte em todos os níveis da educação básica, composta das linguagens: artes visuais, dança, música e teatro (§ 6º). Mais adiante, no Art. 58, a educação especial é conceituada "[...] como a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência [...]", e os sistemas de ensino assegurarão a estes educandos (Art. 59), "I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades [...]" (Brasil, 1996).

Na sequência, apresentamos a LBI, “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” (Art. 1º.). No seu Art. 2º, a pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015). O Art. 3º conceitua (II) desenho universal como “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico [...]”, e (II) tecnologia assistiva/ajuda técnica, como “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços” que promovem “a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência [...]”, tendo em vista sua autonomia, independência, qualidade de vida, inclusão social e equidade. O “Art. 28, incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” variadas medidas, entre elas, realizar “VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva [...]” (Brasil, 2015).

A nova PNEE, fruto de fervorosas discusões, “implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência [...]” (Brasil, 2020). O seu Art. 4º sinaliza vários objetivos, entre eles: “IV - assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades”; e VI - valorizar a educação especial como um processo que contribui para - autonomia, desenvolvimento e participação efetiva da pessoa “[...] no desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cultura, das ciências, das artes [...]”. Em adição, no Art. 7º, referente aos serviços e recursos da educação especial, destacamos a atenção dada aos “XII - materiais didático-pedagógicos adequados e acessíveis ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial”, e a (XVII) tecnologia assistiva (Brasil, 2020).

Em síntese, os documentos internacionais e nacionais mencionados solidificam a presença da educação para todos (crianças, adolescentes, jovens e adultos), com ênfase nas pessoas com deficiência, assim como a presença da Arte/Música no contexto escolar conforme citado na LDB. Da mesma forma, a necessidade de se pesquisar e avançar em ações significativas acerca de “materiais didático-pedagógicos

adequados" e em "tecnologias assistivas", na perspectiva do "desenho universal" rumo à promoção da "equidade" educacional.

3 O ENSINO DE MÚSICA EM FOCO

3.1 Instituições de apoio

Refletindo sobre o ensino de música para todos, em nível internacional, temos a Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME) e o Fórum Latinoamericano de Educação Musical (FLADEM). E, em nível nacional, temos a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), entre outras. Todas essas Instituições estão sintonizadas entre si, promovendo encontros bianuais, publicações científicas, cursos, *workshops* etc., para assegurar o ensino de música nos espaços educacional e social possíveis ao redor do planeta e, em especial, ANPPOM e ABEM, em todo o Brasil.

A ISME, criada em Bruxelas (Bélgica), em 1953, acredita que todas as experiências musicais vivenciadas fazem parte da vida das pessoas. Portanto, sua missão é: "construir e manter uma comunidade mundial de educadores musicais" com compreensão intercultural e cooperação" na promoção da educação para todos. Seus valores sociais apontam para a "necessidade de educação musical em todas as culturas" com professores qualificados. Quanto à formação de educadores, seus currículos devem promover conhecimento e habilidades de "seleção de músicas locais e internacionais" e que atende, "às necessidades individuais de todos", "incluindo aqueles com necessidades especiais e competências excepcionais", oferecendo-lhes "programas de educação musical coerentes". Continuando, a ISME, aponta que "a riqueza e a diversidade da música mundial oferecem oportunidades de aprendizagem intercultural e compreensão internacional, cooperação e paz" (ISME, 2021)

Quanto ao FLADEM, fundado na Cidade do México (México), em 2002, apontamos a sua Declaração de Princípios, em conformidade com as Missões da ISME, diferenciado na ênfase dada à cultura dos povos latino-americanos (de origem ameríndia, ibérica e caribenha), devendo estar a serviço da integração sociocultural e da solidariedade, canalizando as diferenças (FLADEM, 2021).

No contexto nacional, apontamos a ANPPOM, fundada em 1988, com o intuito de "[...] promover e consolidar a pesquisa e a pós-graduação em música no país". Seu Estatuto objetiva: "a. Incentivar a pesquisa e a formação de pesquisadores e de pós-graduados em música; b. Congregar e estimular a interação entre os cursos brasileiros de pós-graduação em música; d. Promover eventos científicos, objetivando a divulgação e o

intercâmbio de trabalhos na área;" etc. Em geral, as produções da ANPPOM, além dos Congressos, são: Anais dos eventos, Livros, Revista Opus, entre outras. Todas, referentes a variados temas musicais — Educação Musical, Etnomusicologia, Música Popular, Performance Musical, entre outros (2021).

Quanto à ABEM, vinculada à ANPPOM, foi "fundada em 1991, com o intuito de congregar profissionais e de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical". A ABEM promove congressos nacionais e encontros regionais, além de "debates e a troca de experiências entre pesquisadores, professores e estudantes da educação musical dos diversos níveis e contextos de ensino". Também realiza diferentes publicações nos: Anais dos Congressos e Encontros, Revista da ABEM, Revista Música na Educação Básica etc. Seu principal objetivo "é promover a educação musical no Brasil, contribuindo para que o ensino da música esteja presente de forma sistemática e com qualidade nos diversos sistemas educacionais brasileiros [...]", em especial, na educação básica.

Em síntese, referente ao ensino de música, apontamos uma sintonia entre os quatro documentos citados, enfatizando, em especial, a Educação Musical para todos, incluindo as pessoas com necessidades especiais. Da mesma forma, sugerindo a realização de variadas atividades musicais ao mencionar o direito de todos os estudantes a se expandirem em conhecimento e habilidades, validando todas as músicas do mundo. Nas produções nacional da ANPPOM e da ABEM, o tema "Música e Educação Especial" é contemplado em pequena escala, necessitando de maior atenção.

3.2 Música segundo a BNCC

A BNCC, mencionada na parte 2, representa um documento normativo que determina um "conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais" a serem desenvolvidas por todos os educandos na Educação Básica (Brasil, 2018, p. 7). Neste documento, a competência tão almejada "[...] é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores [...]". Nesse sentido, "para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho". Das dez competências gerais da educação básica, citamos a 3ª. - "Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural" (BrasiL, 2018, p. 9). Portanto, na educação básica, a música se faz presente de formas singular e única.

Na educação infantil, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, para que as crianças possam aprender e se desenvolver, coerentemente. No ensino de Arte/Música, temos, mais especificamente, o 3º. Campo - "Traços, sons, cores e formas", a ser desenvolvido, gradativamente, segundo três faixas etárias das crianças de zero a 5 anos e onze meses. Ao final dessa etapa, os educandos devem "utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas" além de "reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons". (Brasil, 2018, p. 48).

No ensino fundamental, o ensino de Arte envolve as linguagens — Artes visuais, Dança, Música e Teatro — que "articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas", e sob as dimensões: criação, crítica, estética, expressão, fruição e reflexão. A ampliação e produção dos conhecimentos musicais envolvem "[...] percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos" (BRASIL, 2018, p.196). Portanto, o ensino de música no ensino fundamental (anos iniciais e finais) refere-se a cinco objetos de conhecimento e suas habilidades:

Contextos e prática: Identificar, apreciar e analisar diversas formas e gêneros musicais, seus usos e funções, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música, diferentes estilos musicais;

Elementos da Linguagem: Perceber, explorar e analisar elementos musicais (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), também, por meio de recursos tecnológicos (games e plataformas digitais), jogos, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musicais.

Materialidade: Explorar e analisar fontes e materiais sonoros diversas (do corpo, da natureza e do cotidiano) em práticas de composição/criação, execução e apreciação musical, reconhecendo timbres e características de diversos instrumentos musicais.

Notação e registro musical: Explorar e identificar diferentes formas de registro musical (tradicional, criativas e contemporânea), e procedimentos e técnicas de registro sonoro;

Processo de criação: Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, etc., utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos (acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais), expressando ideias musicais - individual, coletiva e colaborativamente. (Brasil, 2018, p. 202, 209).

O ensino de Arte no Ensino Médio “deve promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade”. Isso para que seus educandos possam ser “[...] protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo [...]” em variadas atividades afins, realizadas nos espaços escolares, entre outros. Das suas dez competências, apontamos a 6ª. - “apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais”. Da mesma forma, “mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas” (Brasil, 2018, p. 496). São quatro as suas habilidades: apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares [...]; fruir e apreciar esteticamente manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais [...]; expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas e nas intersecções entre elas [...]; e relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas (BRASIL, 2018, p. 496). Portanto, na educação infantil, as habilidades musicais sugerem a presença enfática das atividades de: apreciação, construção de instrumentos alternativos, técnica (vocal e instrumental), execução e criação, de formas elementar e progressiva. Igualmente, no ensino fundamental, essas atividades CLATEC são contempladas de forma progressiva e interligadas, envolvendo recursos tecnológicos. Nos anos finais dessa etapa, as competências musicais encontram-se em nível de compreensão e de qualidade de produtos bem mais solidificados. Por fim, no ensino Médio, a Música está entrelaçada às outras linguagens artísticas, e às outras linguagens e suas tecnologias. Os conhecimentos basilares que serão adquiridos no ensino fundamental darão suporte às práticas musicais neste nível de escolaridade, efetivando e envolvendo variados saberes, que também contemplam as atividades CLATEC.

4 ATIVIDADES CLATEC E OS MODELOS DE RECURSOS DIDÁTICOS

Segundo o Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, há, no Brasil, a quantia de 45.606.048 de pessoas, ou seja, 23,9% da sua população apresenta alguma deficiência, sendo a visual a de maior incidência — 18,6% dessa população (Brasil, 2012, p. 6). O Decreto no. 5.296/2004, Art. 70 conceitua as pessoas

com deficiência visual como aquelas que apresentam acuidade visual diferenciada das pessoas comuns: 1. cegueira, “a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica”; e 2. baixa visão, “a acuidade visual [encontra-se] entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica” (Brasil, 2004a). Para Smith, as pessoas com Cegueira usam “o toque e a audição” para aprenderem, sem o “uso funcional da visão”, e as pessoas com baixa visão “[...] usam-na para aprender, mas suas deficiências visuais interferem no funcionamento diário” (Smith, 2008, p. 332).

A autora afirma que a educação infantil é vital para os estudantes com deficiências, pois, nesse período, “[...] se estabelecem os fundamentos para habilidades sociais, sucesso acadêmico e independência”. E as pessoas com cegueira “têm pouca ou nenhuma memória de como são as formas das palavras [e dos objetos]”, por não serem “estimuladas como as crianças videntes e têm oportunidades limitadas para a aprendizagem” (Smith, 2008, p. 339). Nesse sentido, necessitando de ajudas técnicas para ampliar essas oportunidades em todas as áreas de conhecimento da educação básica. O mesmo se aplica ao ensino de música, por ser esta linguagem essencialmente abstrata, necessitando de exemplos concretos.

Portanto, acreditamos que a Abordagem Musical CLATEC (Trindade, 2008) pode ampliar os conhecimentos musical e extramusical desses educandos. Ela consta de seis atividades ou parâmetros musicais (construção de instrumentos, literatura, apreciação, técnica, criação e execução), sendo fundamentada em Swanwick, que “defende a possibilidade de os educandos se envolverem com a música de formas direta e indireta, mediante as atividades musicais C(L)A(S)P (Composição, Literatura, Apreciação, Habilidade Técnica e Performance)” (1991, p. 45). Como diferencial, Trindade acrescentou a atividade “Construção de Instrumento”, na sua Abordagem CLATEC, considerando todas as atividades em igualdade de importâncias, possíveis de serem desenvolvidas com estudantes comuns e com aqueles com deficiência visual, desde que sejam respeitadas as adaptações necessárias. Trindade corrobora com Swanwick ao afirmar que “as pessoas precisam de múltiplas oportunidades de encontro com a música, vivenciando-a de diferentes ângulos, a fim de se tornarem cientes de sua riqueza de possibilidades” (Swanwick, 1991, p. 42).

A atividade de Construção de Instrumentos (e materiais alternativos) refere-se à exploração e construção de sons produzidos pelo corpo, por objetos do cotidiano e por instrumentos étnicos etc., convencionais e alternativos, feitos de materiais reaproveitáveis. Exemplo: Chocalhos e Tambores de garrafas ou latas; e Tubofone e flauta de canos e conexões PVC. Aconselhamos, inicialmente, as percepções e

descrições dos modelos sugeridos, assim como a descrição e sinalização das ferramentas a serem utilizadas (fita métrica, serra e serrote, martelo, pregos, barbantes etc.). Na atividade de Literatura "de música e sobre música" (envolvendo conceitos teóricos da música, autores, estilos, épocas), sugerimos a apresentação dos textos em negro (tamanhos convencional e ampliado) e em braille, incluindo os textos musicais na Musicografia Braile, com base em Tomé (2003), Tomé e Borges (2009) e Brasil (2004b).Na atividade de Apreciação, todas as percepções devem ser exploradas, como apoio de materiais didáticos musicais e extramusicais que sinalizam a obra a ser estudada, apreciação de objetos afins, descrição e audiodescrição enquanto apreciação das obras.

Na atividade de Técnica (voz, corpo e instrumentos musicais), muitos materiais didáticos devem ser utilizados enquanto são apresentados os conteúdos teórico-práticos musicais, além das musicografias em negro e em braille. São materiais bi e tridimensionais ampliados e de variados tamanhos que possam representar os estudos técnicos de: postura, respiração, dedilhado, elementos musicais, leitura e escrita musicais conscientes etc. Na atividade de Criação, constando de improvisação, arranjos, composição etc. a serem realizados individual e/ou coletiva, deve-se envolver a voz, o corpo e os instrumentos musicais alternativos criados em sala de aula, e/ou aqueles convencionais que são estudados em paralelo. Por fim, na atividade de Execução – Apresentação musical em variados espaços, de formas individual e/ou coletiva, envolvendo todos os conhecimentos e atividades desenvolvidas durante o processo de trabalho. Nesta atividade, podemos realizar maquetes, sinalizando os espaços físicos, além das descrições das posturas a serem tomadas enquanto apresentação do repertório musical, tendo em vista a dialogicidade com a plateia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, sinalizamos os documentos internacionais e nacionais da educação para todos, promulgados desde 1990, enfatizando os tópicos referentes ao direito da pessoa com deficiência e as necessárias adaptações educacionais, de formas inclusiva e equitativa. Em seguida, destacamos quatro organizações (duas internacionais e duas nacionais) ligadas ao ensino de música, que corroboram com os documentos anteriormente mencionados. Depois, apresentamos o ensino de música segundo a BNCC, no que se refere aos objetos de conhecimento e habilidades, sugeridas na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. Continuando, apresentamos a Abordagem Musical CLATEC, em consonância com as sugestões dos materiais

didáticos musicais, a serem desenvolvidos no ensino de música aos educandos comuns e àqueles com deficiência visual na educação básica.

Portanto, respondendo à questão inicial, sugerimos um conjunto de materiais didáticos, bi e tridimensionais, de diferentes tamanhos, formatos e ampliações, que podem representar os elementos básicos musicais (melodia, ritmo, harmonia, intensidade, dinâmica, além da cela braille etc.) e extramusicais afins. São figuras, cartões, cartazes, brinquedos, objetos de variados tamanhos e formas etc. a serem construídos e ou adaptados com materiais variados (papel, papelão, corda, cordão, canos e conexões PVC, E.V.A. etc.), para desenvolver as percepções sensoriais e exemplificar a promoção da Abordagem Musical CLATEC. Todos estes materiais podem ser desenvolvidos por professores que desejam atender à clientela em foco, de forma artesanal e com resultados didáticos mais efetivos.

Após o período pandêmico, iremos construir os materiais didáticos sinalizados, assim como elaborar jogos na perspectiva da tecnologia digital. Temos a certeza de que este caminho só está começado, pois a necessidade de implementação do ensino de música na educação básica ainda precisa ser muito trabalhada, principalmente, na perspectiva da equidade entre estudantes comuns e aqueles que apresentam necessidades educacionais específicas.

REFERÊNCIAS

ABEM (2021). *Associação Brasileira de Educação Musical*.

ANPPOM (2021). *Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música*.

Brasil (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Versão Final. Brasília: MEC.

Brasil (2012). Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD.

Brasil (2004a). *Decreto Federal nº 5.296*, de 2 de dezembro de 2004. Diário Oficial da União, Brasília.

Brasil (1996). Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9.394/ 1996*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília.

Brasil (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Câmera dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília.

Brasil (2015). *Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília.

Brasil (2004b). *Manual internacional de musicografia braille*. Ma. Gloria Batista da Mota (Coord.) Elaboração da União Mundial de Cegos, Subcomitê de Musicografia Braille. Brasília: MEC/SEE.

Brasil (2020). Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. *PNEE*: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação –Brasília: MEC, SEMESP.

FLADE (2021). *Fórum Latinoamericano de Educação Musical*.

ISME (2021). International Society for Music Education. https://www.isme.org/about.

Macedo, N. D. D. (1995). *Iniciação à pesquisa bibliográfica*. Edições Loyola.

ONU (1948). *Declaração Universal Dos Direitos Humanos*.

Smith, D. D. (2008). *Introdução à educação especial*: ensinar em tempos de inclusão. Trad. Sandre Moreira de Carvalho. 5. edição. Porto Alegre: Artemed.

Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educacion*. Madrid: Morata.

Tomé, D. (2003). *Introdução à musicografia Braille*. São Paulo: Global.

Tomé, D., & Borges, A. (2009). *Musibraille*: manual de operação versão – 1.11.

Trindade, B. G. P. (2008). *Abordagem de Educação Musical CLATEC*: uma proposta de ensino de música incluindo educadores com deficiência visual. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Unesco.

Unesco (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco.

A PERSPETIVA DE CRIANÇAS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO FACE À INTEGRAÇÃO DE ALUNOS ESTRANGEIROS NUMA TURMA MULTICULTURAL

Paula Firmino[a], Anabela Machado[a], Elisabete Romão[b], Sandra Batarda[c], Carla Dionísio Gonçalves[d], António Guerreiro[d]

[a]Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira, Faro, Portugal

[b]Jardim de Infância Nova Terra, Loulé, Portugal

[c]Apexa Apoio à Pessoa Excepcional do Algarve, Albufeira, Portugal

[d]ESEC, Universidade do Algarve, Portugal

RESUMO

A diversidade cultural, social, linguística e religiosa não pode constituir um obstáculo à inclusão de crianças estrangeiras no sistema educativo português com ou sem necessidades educativas específicas. A entrada de crianças provenientes de outros países e também daquelas nascidas em Portugal, cujos progenitores são estrangeiros, é uma realidade social atual, devido à especificidade multicultural que os caracteriza. Esta comunicação pretende descrever a perspetiva de crianças do 1.º ciclo do ensino básico face à integração de alunos estrangeiros numa turma multicultural. Para este estudo, foram estipulados como objetivos: identificar os conhecimentos que os alunos têm sobre outras culturas, e caracterizar a relação existente entre os alunos estrangeiros e os seus colegas portugueses, da turma. Esta investigação, baseada no paradigma interpretativo segundo uma metodologia qualitativa, sustentada numa entrevista semiestruturada, com recurso a perguntas semiabertas e visualização de um conjunto de fotografias de crianças de diferentes nacionalidades, permitiu conhecer a perspetiva de dezoito crianças do 3.º ano face à integração de alunos estrangeiros na turma, de um Agrupamento de Escolas do Algarve, e constitui uma metodologia de intervenção também para os contextos de inclusão de crianças com deficiências. Os dados recolhidos foram analisados, tendo em conta um conjunto de categorias e subcategorias, definidas em função dos relatos dos participantes entrevistados, de acordo com os dois objetivos do estudo. As conclusões deste trabalho realçam a interação cultural existente entre os alunos desta turma, e por conseguinte, os benefícios resultantes desta relação baseada numa partilha de conhecimentos e de aprendizagens significativas, não sendo a língua uma barreira à inclusão destas crianças.

Palavras-chave: Igualdade de Oportunidade; Inclusão; Interação Cultural; Multiculturalidade.

ABSTRACT

Cultural, social, linguistic, and religious diversity cannot constitute an obstacle to the inclusion of foreign children in the Portuguese education system with or without specific educational needs. The entry of children coming from other countries and those born in Portugal, whose parents are foreigners, is a current social reality, due to the multicultural specificity that characterises them. This paper aims to describe the perspective of primary school children regarding the integration of foreign students in a multicultural class. For this study, the following objectives were set: to identify the students' knowledge about other cultures and to characterise the relationship between the foreign students and their Portuguese classmates. This research, based on the interpretative paradigm according to a qualitative methodology, sustained by a semi-structured interview, using semi-open questions and the viewing of a set of photographs of children of different nationalities, allowed us to understand the perspective of eighteen children in the 3rd grade regarding the integration of foreign students in the class, in a School Grouping in the Algarve, and constitutes an intervention methodology also for contexts of inclusion of children with disabilities. The data collected has been analysed considering a set of categories and subcategories, defined according to the interviewed participants' reports, in line with the two objectives of the study. The conclusions of this work highlight the existing cultural interaction between the students in this

class, and therefore the benefits resulting from this relationship based on sharing knowledge and significant learning, with language not being a barrier to the inclusion of these children.

Keywords: Equal Opportunities; Inclusion; Cultural Interaction; Multiculturalism.

1 INTRODUÇÃO

Já faz algum tempo que Portugal tem sido procurado como destino por imigrantes, "o nível de desenvolvimento económico, a estabilidade social e política, a localização geográfica, as redes de comunicação estabelecidas com outros pontos do globo e a integração de Portugal na União Europeia" (Gonçalves et al., 2001, p. 16) fazem com que o nosso país seja escolhido. Devido a essa procura, nós educadores/professores, deparamo-nos cada vez mais com esta realidade, a entrada nas nossas escolas de crianças oriundas de diversos países. Segundo o nosso ponto de vista e experiência profissional, a multiculturalidade é um fator que beneficia muito as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, pois achámos que todos aprendem e se desenvolvem com as vivências e experiências uns dos outros.

Este trabalho de investigação pretende responder à questão por nós levantada, que se baseia em conhecer os pontos de vista de crianças portuguesas sobre a integração de crianças de outras nacionalidades no sistema educativo. Desta forma, este estudo pretende analisar as conceções dos participantes, ou seja, dos alunos, que frequentam uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2 MULTICULTURALIDADE E INCLUSÃO

A nossa sociedade apresenta uma "pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltrando-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea" (Moreira, 2001, p. 41). Nós educadores/professores deparamo-nos com a multiculturalidade e achamos benéfico para a nossa sociedade, pois deste modo permite e favorece a inclusão e a integração. Segundo as nossas conceções, sabemos que na prática nem sempre funciona dessa forma. Ainda se olha para as diferentes culturas de uma maneira preconceituosa, pois as pessoas receiam o que é desconhecido e diferente, e não compreendem que há espaço no mundo para que todas elas coexistam. Basta haver, bom senso, compreensão, direitos e deveres, igualdade de oportunidades, respeito, entre outros valores.

Segundo Souta (1997):

> Assiste-se na sociedade portuguesa, e muito em particular nas áreas metropolitanas, a transformações significativas na sua população escolar.

> Acentua-se, em cada dia que passa, a heterogeneidade cultural, em termos étnicos, linguísticos e mesmo religiosos. Também Portugal é cada vez mais uma sociedade multicultural (p. 93).

Nas nossas escolas, desde muito cedo, ainda na creche, a entrada de crianças provenientes de outros países é uma realidade, bem como de crianças, cujos progenitores são estrangeiros, e logo têm uma cultura diferente. Como sabemos a escola é uma organização que tem várias funções, uma delas é ensinar e educar, a Lei-Quadro da educação pré-escolar (1997), define como objetivo que:

> A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (p. 15).

As crianças estão inseridas em vários contextos, tal como defende Bronfenbrenner, autor da teoria ecológica do desenvolvimento humano. O primeiro contexto social, acima referido na Lei-Quadro, é a família, onde a criança adquire as suas aprendizagens, valores, crenças, tradições, ou seja, a sua cultura. O segundo contexto é a escola, onde se insere num grupo/turma, numa comunidade com regras próprias, onde interage uma pluralidade social e cultural.

Deve existir uma relação harmoniosa entre a Família e a Escola, de maneira a permitir o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, de forma a melhorar as barreiras existentes resultantes da diversidade cultural e social.

> A escola é o espaço privilegiado para o desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados. O seu sucesso escolar, intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa, é fator essencial desta integração assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da escola (Soares, et al. 2005, p. 5).

Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, no seu artigo 1.º, inclusão é “um processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”.

Pretende-se, desta forma, que todos os alunos beneficiem das mesmas igualdades e oportunidades para o sucesso global nas suas aprendizagens, tendo em conta a tolerância de diferentes culturas, o espírito democrático, a consciencialização dos sentimentos das crianças, relativamente, à etnia, cultura e língua. Nesta perspetiva, os autores Santos e Carvalho (1997) referem que se deve:

> Propor que na formação dos alunos se integre, pela valorização de diferentes culturas, uma capacidade de agir e de se relacionar com os outros é, não só alargar horizontes sobre o mundo social contribuindo para fazer deles actores intervenientes e conscientes, mas ainda actuar no quadro preventivo de uma xenofobia possível nos momentos de mobilidade e confrontos de cultura. Na escola se procura e da escola se espera que seja o espaço institucional que permita que cada um, aceitando-se e securizando-se, aprenda a aceitar o que lhe é estranho, numa postura de reflexão e de comunicação (pp. 147-148).

3 ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

A investigação sobre a perspetiva das crianças face à integração de alunos estrangeiros na escola é uma realidade com a qual temos contacto diário através da nossa prática educativa e tem-nos levantado algumas curiosidades. Nomeadamente, como é que será que as crianças portuguesas veem as crianças que não falam a sua língua materna.
Para dar resposta a essa questão, optámos por uma metodologia de cariz qualitativa e que, por sua vez, está ligada ao paradigma interpretativo. O investigador centra a sua atenção nos significados para compreender aquilo que os sujeitos pensam, captando a perspetiva dos participantes (Bogdan & Biklen, 1994). Definimos como objetivos: identificar os conhecimentos que os alunos têm sobre outras culturas e caracterizar a relação existente entre os alunos estrangeiros e os seus colegas portugueses da turma.

3. 1 Participantes

O contexto escolhido para realizar o estudo, foi numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico do concelho de Silves. Desta escola, foi selecionada uma turma constituída por 26 alunos, cujo a média de idade é 8 anos. Desse grupo, 9 crianças são de nacionalidade estrangeira, nomeadamente, chinesa, romena, inglesa, ucraniana,

brasileira, japonesa e africana. Dos participantes envolvidos, 12 são meninas e 6 são meninos. Somente obtivemos resposta por parte de 18 alunos, que foram autorizados a participar neste estudo.

3.2 Recolha e análise de dados

Para recolher os dados necessários à realização desta investigação e tendo como base os objetivos definidos, optámos pela entrevista. A entrevista tem como finalidade a "recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspetos dos intervenientes do processo" (Estrela, 1994, p. 342). Realizámos uma entrevista semiestruturada, em que o "entrevistador possui um referencial de perguntas-guia suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa" (Pardal & Correia, 1995, p. 65), permitindo a interação e respostas espontâneas.

Para a realização das entrevistas elaborámos um guião, através de um conjunto de questões. Antes de realizarmos as entrevistas, sentimos necessidade de fazer um pré-teste. O pré-teste foi feito a duas crianças, filhas de dois dos membros do grupo de investigadores, com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos, permitindo testar a eficácia das perguntas e reformulá-las para obtermos melhores resultados. Para darmos início ao nosso estudo, e para a concretização das entrevistas, pedimos autorização à professora titular da turma. Depois de devidamente aceite, elaborámos um pedido de autorização de participação das crianças, aos encarregados de educação (consentimento informado). Foi entregue às crianças um pedido de autorização, por nós elaborado, para que os encarregados de educação autorizassem a realização de uma entrevista com captação de imagem e som.

Depois de reunidas todas as condições necessárias ao início do estudo, procedemos à realização das entrevistas. Estas foram efetuadas, das 14h00 às 15h30, individualmente, na biblioteca da escola, para que os alunos não se sentissem constrangidos e para que as respostas dos mesmos não fossem influenciadas. No início da entrevista, explicámos aos alunos qua as perguntas seriam importantes para a realização de um estudo e que as suas respostas eram confidenciais e anónimas. Referimos, também, que iríamos recorrer a um aparelho de captação de imagem e de áudio, para registar as suas respostas. A entrevistadora colocou sempre os alunos à vontade, mas a maioria mostrou-se envergonhada e dava respostas muito curtas, não entrando muito em pormenores. Os alunos mostraram-se recetivos, mas não foram fluentes.

O guião encontra-se dividido em quatro blocos. O primeiro bloco pretende fazer a legitimação da entrevista e garantir a confidencialidade das informações. O segundo refere-se à caracterização dos participantes do estudo. O terceiro bloco está direcionado para obter dados a respeito da perceção das crianças sobre o relacionamento que têm com os colegas da turma e o conhecimento que têm sobre as diferentes culturas. O quarto, e último bloco, diz respeito aos agradecimentos que fizemos pela participação dos intervenientes que contribuíram para a realização e obtenção desta investigação.
Ao fazermos as entrevistas, utilizámos um conjunto de fotografias fictícias que mostravam crianças oriundas de outros países, para que os alunos pudessem observar e pensar para, posteriormente, responderem às nossas perguntas (ver Figura 1).



Figura 1. Imagens de crianças multiculturais

Nesta investigação, toda a informação recolhida foi tratada através da análise de conteúdo (Bardin, 2011), tendo sido organizada de acordo com os objetivos: identificar os conhecimentos que os alunos têm sobre outras culturas, e caracterizar a relação existente entre os alunos estrangeiros e os seus colegas portugueses, da turma, e dar resposta à questão deste estudo (em Apêndice).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da análise dos dados recolhidos foram organizados, tendo em conta os dois objetivos do estudo.

4. 1 Identificação dos conhecimentos que os alunos têm sobre outras culturas

Perspetiva cultural sobre as imagens visualizadas. Atualmente na nossa sociedade verifica-se cada vez mais uma realidade cultural constituída por uma diversidade ao nível da cultura, etnias, língua, religiões, visões do mundo e crenças, que é vivida pelos

alunos, em contexto escolar “o meu amigo Xiu é chinês e esperto e vem da Ásia” [Amadeu, aluno] e “sabem todos muitas coisas novas e difíceis” [Manuel - aluno].

Na comunicação e interação social entre os alunos depreende-se que conhecem algumas palavras e expressões de outras línguas “Sei algumas palavras: Nihau, champipi, what´s your name, ramguei” [Amadeu, aluno] e “Sim, sei, what hat she e speak” [Mário, aluno]. Na perspetiva do relacionamento interpessoal, aceitariam brincar com uma criança de qualquer nacionalidade “O menino chinês, porque parece fixe” [Rui, aluno], “A menina inglesa porque percebo mais ou menos inglês” [Ana, aluno] e “As meninas africanas, porque gosto de brincar com meninos diferentes” [Neuza, aluna].

Relativamente ao conhecimento linguístico, este é fundamental no sucesso escolar dos alunos estrangeiros, cuja língua materna não é a língua de escolarização. O domínio da língua de escolarização por parte dos alunos estrangeiros, é segundo os alunos portugueses, mais facilmente adquirido por qualquer menino, seja qual for a sua nacionalidade “O menino indiano, porque aprendem rápido outras línguas” [Mário, aluno], “O menino chinês porque, ele sabe muitas coisas e é fácil comunicar com ele” [José, aluno].

No que concerne à empatia, esta é um aspeto revelado por estas crianças na escolha de meninos estrangeiros para participar nas brincadeiras e jogos infantis, “as meninas africanas são divertidas” [Mafalda, aluna] e “o menino chinês, porque parece mais fixe” [António, aluno]. A felicidade é um sentimento importante numa vida social saudável. É um objetivo de vida de qualquer pessoa “as meninas africanas parecem mais felizes” [Fátima, aluna], “todos são felizes” [Josefa e Clara, alunas].

4. 2 Integração social de alunos estrangeiros, em contexto de sala de aula

Os alunos entrevistados identificam as crianças estrangeiras existentes na turma, referindo a nacionalidade ou o país de origem “Sim, a Michelle é do Japão, a Milena e o Marlon são Brasileiros e o Gabriel é da Roménia” [Manuel, aluno]. Os participantes diferenciaram as crianças estrangeiras, abordando a língua e características físicas sem juízos de valor pejorativos, “Sim, sabem outra língua e são mais altos” [Isabel, aluna] e “os meninos chineses têm os olhos rasgados” [António, aluno], “são loiros e têm os olhos verdes” [Joaquina, aluna]. Também mencionaram nomes diferentes “também têm nomes diferentes” [Ana, aluna]. Revelam capacidade de comunicação/interação com os alunos estrangeiros da turma, pois à questão consegues falar com eles? Quase todas referiram “sim, porque falam português” [António, aluno], embora uma criança tenha referido “mais ou menos, às vezes não percebo uma menina” [Fátima, aluna].

A inclusão/integração é o objetivo da escola, não só de alunos com necessidades específicas, mas também de crianças estrangeiras. As últimas duas questões são alusivas à aceitação da diferença, como forma de amizade, e o que pode essa diferença contribuir para novas aprendizagens. A generalidade dos alunos considera que as crianças estrangeiras são suas amigas, só duas crianças responderam que não sabiam. A existência destes alunos na turma é vista como um aspeto positivo, trazendo vantagens na aprendizagem e partilha de saberes, nomeadamente ao nível da língua "Sim, falar a língua deles" [José, aluno] "posso aprender o alfabeto" [Neuza, aluna], "podem ensinar novas palavras" [Josefa, aluna]. Mas também é uma mais-valia a nível dos conhecimentos acerca de hábitos culturais e de brincadeiras "saber mais sobre o seu país" [Fátima, aluna], "os hábitos deles, a língua, as coisas que gostam de brincar" [Clara, aluna]. As crianças de origem estrangeira estão bem integradas na turma, na medida em que foram mencionadas muitas opiniões positivas a vários níveis, nomeadamente, cultural, social e linguístico.

5 REFLEXÃO FINAL

A multiculturalidade é uma realidade incontornável na sociedade de hoje que se reflete em contexto escolar. Os alunos inquiridos, na sua maioria têm conhecimento e contacto com culturas diferentes.

Após efetuarmos este estudo e termos aplicado as questões da entrevista aos alunos, durante a análise, constatámos que a interpretação dos dados teria sido mais completa se tivéssemos elaborado questões mais específicas sobre a sua opinião em relação aos colegas estrangeiros da turma, aplicando questões como por exemplo (i) Achas que os teus colegas são felizes na sala de aula? (ii) O que pensas dos teus colegas estrangeiros da turma?

Um dos constrangimentos sentidos na realização das entrevistas foi o espaço utilizado, a biblioteca escolar, uma vez que é aberto a toda a comunidade educativa e que se verificaram várias interrupções no decorrer das mesmas (entrada de alunos, professores e assistentes operacionais da ação educativa). Outro constrangimento que decorreu, ao longo do processo, foi as crianças mostrarem-se um pouco inibidas no início das entrevistas, o que se traduziu em respostas mais curtas e contidas. Através da observação foi possível reparar em gestos repetitivos que expressavam alguma ansiedade, como sorrisos tímidos, colocação da mão na boca e pouco contacto visual com a entrevistadora. Podemos constatar que a perceção dos alunos relativamente à integração dos colegas estrangeiros é extremamente positiva, pois todos falam de

inclusão e que podem beneficiar da relação existente, baseada numa partilha de conhecimentos e aprendizagens mútuas. A aceitação resultante da empatia, da aceitação e respeito pela diferença física, linguística, cultural e social é um aspeto importante de inclusão que é fundamental no processo do desenvolvimento global de todos os alunos. É notório que a diversidade referida se torna um aspeto positivo, pois permite criar laços de afeto decorrente das relações estabelecidas entre as crianças independentemente da sua origem social, valores, crenças, religiões e etnias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AR – Assembleia da República. (1997). Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.*

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.

Gonçalves, S., Sapateiro, A., Valente, A., & Rocha, A., [e outros 34]. (2001). *Educação multicultural e para os direitos humanos: Materiais de apoio às escolas e aos educadores – professores*. Coimbra: Escola Superior de Educação.

Moreira, A. F. B. (2001). Currículo, cultura e formação de professores. *Revista Educar*, 17, 39 – 52. https://doi.org/10.1590/0104-4060.218

Pardal, L., & Correia, E. (1995) *Métodos e técnicas de investigação social*. Areal Editores

Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho – *Educação Inclusiva*.

Santos, M.R.S., & Carvalho, A. (1997). *Interação cultural e aprendizagem: Correspondência escolar e classes de descoberta*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Soares, A., Duarte, R., Guerra, F., André. T., Fischer, G., & Perdigão M. (coord.), & Ribeiro, J. (2006). *Português Língua Não Materna- Documento Orientador - Despacho Normativo nº7/2006, de 6 de fevereiro*. DGDIC. Ministério da Educação.

Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e educação*. Profedições.

APÊNDICE

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Frequência
Conhecimentos culturais a partir de observação de fotografias	Criança mais sabedora	O menino chinês porque sabe muito	5
		A menina inglesa porque é bonita	4
		A menina russa	2
		O menino indiano	1
		As meninas africanas	2
		As meninas africanas e o menino chinês	1
		Sabem todos	1
		Não sei	1
	Conhecimento da localização geográfica	Da China	4
		Inglaterra, China, África, França, Austrália	1
		Dos E.U.A, China, Roménia	1
		Inglaterra, China, Índia	1
		China, África, Japão e Inglaterra	1
		Da China e África	2
		China, Cabo Verde, Inglaterra e Rússia	1
		Da Inglaterra, China, Rússia, África	1
		Ucrânia, China, Cabo Verde	1
		África, China, Ucrânia, Rússia	1
		Brasil, Roménia, Rússia, China, África	1
		Não quero dizer	1
		Não	2
	Conhecimento linguístico	Não	16
		Sim, What hat she, spake	1
		Sim, Nihau, champipi, whats your name, ramguei	1
	O domínio da língua portuguesa	A menina inglesa porque é simpática	4
		O menino chinês porque, ele sabe muitas coisas e é fácil comunicar com ele	4
		O menino indiano, porque aprendem rápido outras línguas	4
		As meninas africanas	3
		A menina russa, porque parece portuguesa	2
		Não sei	1
Perspetiva das crianças a partir da visualização das fotografias	Empatia	A menina inglesa	8
		as meninas africanas são divertidas	4
		o menino chinês, porque parece mais fixe	3

		Escolhia a menina inglesa, o menino chinês e as meninas africanas	1
		Todos	2
	Sentimentos de felicidade	As meninas africanas	12
		Todos	3
		O menino chinês	1
		A menina inglesa	1
		A menina russa	1
Integração social de alunos estrangeiros, em contexto de sala de aula	Identificação de alunos estrangeiros	Sim	17
		Sim, a Michelle é do Japão, a Milena e o Marlon são brasileiros e o Gabriel é da Roménia	1
	Comunicação/interação	Sim	16
		Mais ou menos	1
		Não	1
	Diferenciação	Sim, sabem outra língua, são mais altos, os meninos chineses têm os olhos rasgados, são loiros e têm os olhos de outra cor e também nomes diferentes	9
		Não	7
		Não sei	2
	Inclusão/integração	Sim	16
		Não sei	2
	Aprendizagem	Sim, falar outra língua, o alfabeto; novas palavras; saber mais sobre o país deles; os hábitos, as brincadeiras	15
		Não sei	1
		Não	1

IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO DAS FAMÍLIAS PARA A INCLUSÃO DOS SEUS EDUCANDOS, NO ENSINO À DISTÂNCIA

Olívia de Carvalho[ab], Sónia Galinha[cd], Ana Gregório[e], Estrela Paulo[e]

[a]Instituto Jurídico Portucalense (IJP), Porto, Portugal

[b]Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade; (CEPESE/UP); Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal

[c]FCT CIE_UMa Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, Portugal

[d]Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal

[e]Instituto De Estudos Superiores de Fafe, Fafe, Portugal

RESUMO

A família constitui um importante agente educativo, o primeiro educador da criança, pois é no seio da família que se realizam as primeiras aprendizagens. Em Portugal, o DL nº 54/2018 alterado pela Lei nº116/2019 estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo para responder à diversidade das necessidades, potencialidades e expectativas de todos e de cada um dos alunos, promovendo a participação e o sentido de pertença em reais condições de equidade. O trabalho pretendeu conhecer a importância da colaboração das famílias para a inclusão dos seus educandos no E@D, resultante do encerramento das escolas em março de 2020 como medida de contenção da pandemia COVID-19. Os questionários elaborados no *Google Forms*, foram enviados *online*, a Professores de Ensino Básico e/ou Secundário e a Encarregados de Educação com filhos a frequentar o Ensino Básico e/ou Secundário. A recolha de informação assentou na técnica do inquérito, através da aplicação de questionários e envolveu duas amostras: 55 Professores de Ensino Básico e/ou Secundário e 58 Encarregados de Educação com filhos a frequentar o Ensino Básico e/ou Secundário, garantindo a confidencialidade e o anonimato. Os resultados apontaram para uma perceção favorável dos respondentes sobre a importância da colaboração das famílias para o sucesso educativo dos seus educandos, no E@D, especialmente quando se trata de alunos mais novos ou com necessidade de medidas especiais. Nas situações em que não há disponibilidade das famílias para o envolvimento no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, as aprendizagens ficam comprometidas, tornando-se a colaboração da família, num elemento acelerador das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Família; Colaboração; Ensino à Distância.

ABSTRACT

The family is an important educational agent, the child's first educator, as it is within the family that the first learnings take place. In Portugal, DL nº 54/2018, amended by Law nº 116/2016, establishes the principles and rules that guarantee inclusion, as a process to respond to the diversity of needs, potentialities and expectations of each and every student, promoting participation and the sense of belonging in real conditions of equity. The work aimed to understand the importance of family collaboration for the inclusion of their students in E@D, resulting from the closure of schools in march 2020 as a measure to contain the COVID-19. The questionnaires prepared on Google Forms were sent online, to Teachers of Basic and / or Secondary Education and to Parents, with children attending Basic and / or Secondary Education. The collection of information was based on the survey technique, through the application of questionnaires and involved two samples: 55 Teachers of Basic and / or Secondary Education and 58 Caregivers with children attending Basic and / or Secondary Education, guaranteeing confidentiality and anonymity. The results pointed to a favorable perception by the respondents about the importance of the families' collaboration for the educational success of their students,

at E@D, especially when it comes to younger students or those in need of special measures. In situations where families are not available to be involved in the teaching-learning process of their students, learning is compromised, making the family's collaboration an accelerating element of social inequalities.

Keywords: Family; Collaboration; Distance Learning.

1 INTRODUÇÃO

A família tem-se revelado um importante agente educativo, podendo ser considerada o primeiro educador da criança, pois é na família que as crianças realizam as suas primeiras aprendizagens. Saraceno (1992), citado por Almeida (2012) refere que as particularidades que diferenciam as famílias são principalmente: […] a relação de parentesco, de afinidade ou afetividade que une entre si várias pessoas; a coabitação, isto é, a convivência de todos os membros no mesmo alojamento e a consequente condição da rua/residência habitual na mesma comunidade, a unidade do orçamento, pelo menos em parte, das receitas e das despesas destinadas à satisfação das necessidades primárias da família, como a alimentação e os serviços de habitação (Almeida, 2012, p.40).

Segundo Marques (2001), […] não restam dúvidas de que os pais são os primeiros educadores da criança e ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar. Os professores são parceiros, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um bem comum para os alunos. (p.12)

Na perspetiva de Bronfenbrenner (1979), citado por Carvalho (2011), o desenvolvimento do ser humano é condicionado não apenas pelo próprio, mas também por todos os sistemas contextuais dinâmicos ou sistemas ecológicos, em que este está inserido, possibilitando o modelo ecológico uma melhor compreensão do desenvolvimento humano, através da relação que o indivíduo estabelece com o mundo, ou seja, o desenvolvimento de um indivíduo é influenciado pelas interações com os diversos contextos a que o mesmo pertence.

De acordo com Carvalho (2011), o modelo transacional de desenvolvimento humano de Sameroff e Chandler (1975), é um modelo paralelo ao modelo ecológico, que permite a compreensão do desenvolvimento do sujeito como consequência da interação sujeito-mundo. Neste contexto, Gameiro (1998) define a família como um sistema que vive dentro de outros sistemas com os quais interage, acabando por afetar a sua organização.

Quando se está perante uma criança ou jovem com algum tipo de vulnerabilidade, nomeadamente: dificuldades de aprendizagem, financeiras, sociais, familiares, etc., a

perspetiva ecológica torna-se bastante significativa, no sentido em que, geralmente, estas crianças ou jovens são ainda mais dependentes das interações que estabelecem com os adultos e com o meio envolvente, para desenvolver as suas caraterísticas pessoais.

É com base na perspetiva sistémica e ecológica que se deve tentar compreender a família, de forma a conseguir atribuir-lhe papéis ativos no processo educativo dos seus educandos, para tal, é fundamental, o estabelecimento de uma relação entre a escola e a família, através do contacto frequente entre os encarregados de educação e os professores, devendo prevalecer o espírito de união e partilha, de forma a promover o desenvolvimento cognitivo e educativo das crianças e jovens.

Segundo Marques (1994), a cooperação entre a escola e a família melhora a qualidade de ensino e promove o sucesso escolar, assumindo os pais e/ou encarregados de educação um papel muito importante, ao longo de todo o percurso escolar dos seus educandos, nomeadamente no que diz respeito ao acompanhamento das atividades escolares, esperando-se que sejam meios transmissores de princípios fundamentais, tais como empenho, responsabilidade, autonomia, participação ativa e respeito pelas normas e pelos valores da escola e da sociedade.

O papel dos pais deve passar por um papel complementar do trabalho realizado pela escola e/ou pelos professores, cabendo aos pais criarem ambientes familiares propícios à aprendizagem de valores e à consolidação da informação fornecida na escola. Neste contexto, os pais jamais devem assumir o papel de professor nem tão pouco o papel dos filhos, na realização das tarefas escolares, devendo realizar sim, um acompanhamento ao que o educando está a aprender, às suas dificuldades e sucessos, tendo esse acompanhamento, a finalidade de encorajar, orientar, ouvir, reforçar positivamente.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), as escolas devem incluir todas as crianças, independentemente das suas caraterísticas físicas, sociais, linguísticas ou outras, desenvolvendo, para tal, uma pedagogia na qual o aluno é o elemento central e procurando criar igualdade de oportunidades para o sucesso de todos. Como referem Carvalho e Peixoto (2000), a escola inclusiva implica inovação e criatividade para dar “respostas novas a novas situações” (p. 31).

Em Portugal, o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei nº116/2019, de 13 de setembro estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades, potencialidades e expectativas de todos e de cada um dos alunos, promovendo a participação e o sentido de pertença em reais condições de equidade.

De acordo com os princípios da inclusão, se queremos conceder a todas crianças e jovens as mesmas oportunidades, devemos envolver as suas famílias, o que se materializou no Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de Julho, mais concretamente no artigo 4º, n.º 1, onde se estabelece que: […] os pais ou encarregados de educação, no âmbito do exercício dos poderes e deveres que lhes foram conferidos nos termos da Constituição e da lei, têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação do seu filho ou educando, bem como a aceder a toda a informação constante no processo individual do aluno, designadamente no que diz respeito às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (p. 2920).

Segundo Ferraz, Araújo e Carreiro (2010), *"*o princípio fundamental da escola inclusiva é de que todas as crianças aprendam juntas, independentemente de dificuldades ou diferenças.*"* (p. 397). Tal princípio parte do pressuposto que todos devem ter acesso às mesmas oportunidades para se desenvolverem enquanto seres humanos.

Rodrigues (2006) aponta a urgência de uma escola para todos, independentemente das caraterísticas que tornam os alunos em seres diferentes, quando refere que *"*O conceito de Inclusão, no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar.*"* (p. 1).

A inclusão escolar implica perceber que todas as crianças e jovens podem aprender juntas mas com objetivos, processos e ritmos diferentes, devendo os mesmos, ser individualizados às caraterísticas de cada um, opinião corroborada por Carvalho e Peixoto (2000), segundo os quais: […] a Escola para todos é um novo modelo de escola aberta à diferença, onde cada um tem o seu lugar próprio encontrando uma resposta às suas necessidades específicas, sem prejudicar os outros, antes pelo contrário, beneficiando todos os alunos em geral, pelos recursos e serviços que determina e pela mudança que impõe (p.84).

Atendendo à emergência de saúde pública de âmbito internacional, declarada pela Organização Mundial de Saúde, no dia 30 de janeiro de 2020, bem como à classificação do vírus como uma pandemia, no dia 11 de março de 2020, o Governo Português, através do Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, aprovou um conjunto de medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus - COVID-19, entre as quais a suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais (artigo 9º).

Verificando-se que foi declarado pelo Presidente da República o estado de emergência, através do Decreto n.º 14-A/2020, de 18 de março, o qual veio a ser renovado pelo Decreto do Presidente da República n.º 17-A/2020, de 2 de abril, e existindo situações

que careciam de regulamentação expressa neste âmbito excecional com a evolução registada da pandemia, o Governo decidiu aprovar um conjunto de medidas no âmbito da educação destinadas a estabelecer um regime excecional e temporário, de modo a assegurar a continuidade do ano letivo de 2019/2020, de uma forma justa, equitativa e de forma mais normalizada possível (Decreto-Lei n.º 14-G/2020), passando as aprendizagens a ser desenvolvidas através da modalidade de Ensino a Distância, sendo o mesmo, regulado pelas Portarias n.os 85/2014, de 15 de abril e 359/2019, de 8 de outubro.

De acordo com o n.º 1 da Portaria n.º 85/2014, de 15 de abril, o Ensino a Distância "é uma oferta educativa e formativa para os 2.° e 3.° ciclos do ensino básico e do ensino secundário, complementar das outras ofertas curriculares existentes nestes níveis de ensino" (p. 2435) e de acordo com n.º 2 da mesma portaria "funciona através de uma plataforma digital, constituída por salas de aula virtuais, organizadas por público-alvo, ano e ciclo de escolaridade, com recurso às formas de trabalho síncronas e assíncronas" (p. 2435).

A Portaria n.º 359/2019 de 8 de outubro regulamenta a modalidade de Ensino a Distância, prevista na alínea a) do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, definindo as regras e procedimentos relativos à organização e operacionalização do currículo, bem como o regime de frequência desta modalidade educativa e formativa dos ensinos básico e secundário. A referida portaria define o Ensino à Distância, como sendo: […] uma modalidade de ensino que constitui uma alternativa de qualidade para os alunos impossibilitados de frequentar presencialmente uma escola, assente na integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos processos de ensino e aprendizagem como meio para que todos tenham acesso à educação (p.17).

Assim sendo, como consequência do estado de Pandemia por COVID-19, que exigiu o isolamento social, levando ao encerramento das escolas a 13 de março 2020 como forma de prevenção de contágio por Coronavírus, todos os alunos foram "devolvidos" às suas famílias. Em poucos dias, a escola e os seus meios de funcionamento tiveram de reinventar-se. Muito se falou sobre este assunto, muitas preocupações surgiram, nomeadamente relativas aos alunos para os quais a educação ficou realmente distante. Em Portugal, foram produzidas recomendações da tutela, os municípios envolveram-se na cedência de equipamentos, montaram-se estúdios de televisão com o objetivo de chegar aos alunos do ensino básico desprovidos de outras tecnologias necessárias para o ensino a distância ou como complemento às aulas *online* e apoio dos professores. Pais, famílias, alunos e professores, abraçaram uma nova experiência, adaptaram

papéis, práticas educativas e estratégias, ingressou-se no mundo digital, estimularam-se relações, educar passou a ir além do lugar onde cada um se encontrava, passou a entrar na casa dos alunos e dos professores, a comunicação passou a ser feita por *e-mail*, videoconferência, contacto telefónico, mensagens escritas e correios. No fundo todos se mobilizaram para um objetivo comum – a continuação do desenvolvimento das aprendizagens, com sucesso, tentando minimizar as desigualdades. Nunca fez tanto sentido falar em inclusão. A escola teve de chegar a casa de todos.

Com este trabalho pretendeu-se conhecer a importância da colaboração das famílias para a inclusão dos seus educandos no Ensino a Distância, decorrente do encerramento das escolas a 13 de março como forma de prevenir o contágio por COVID-19.

2 METODOLOGIA

2.1 Participantes

Para realizar este estudo, foram recolhidas duas amostras: uma constituída por Professores de Ensino Básico e/ou Ensino Secundário e outra constituída por Encarregados de Educação com filhos a frequentar o Ensino Básico ou o Ensino Secundário, sendo a amostra dos professores constituída por 55 indivíduos e a dos encarregados de educação constituída por 58 indivíduos. As amostragens são não probabilísticas e permitem a seleção aleatória dos elementos das populações para constituir as amostras.

No que diz respeito à amostra dos professores, a maioria das respostas foi fornecida por professoras (n=50, 90,91%), sendo que as restantes foram fornecidas por professores (género masculino) (n=4, 7,27%), havendo a registar um sujeito que não respondeu à questão associada ao género (n=1, 1,82%). Considerando a totalidade de respostas dadas pelos docentes, verifica-se que a maioria tem entre 40 a 50 anos (n=34, 61,82%) ou tem mais de 50 anos (n=19, 34,55%) e que apresenta uma situação profissional estável pois pertence ao Quadro de Escola/Quadro de Agrupamento (n=39, 70,91%) ou ao Quadro de Zona Pedagógica (n=7, 12,73%), sendo que a restante minoria se encontra sem vínculo profissional, como contratado (n=9, 16,36%). Verifica-se que a maior parte dos professores possui o grau de Licenciatura (n=31, 56,36%), Pós-Graduação/Especialização (n=15, 27,27%) e Mestrado (n=8, 14,55%) e nenhum dos inquiridos possui Doutoramento (n=0, 0%), sendo que um dos sujeitos optou por não responder a esta questão. A experiência profissional é, na maioria, alargada, sendo que um maior número de professores respondeu ter de 16 a 25 anos de tempo de serviço (n=24, 43,64%) ou 26 a 35 anos de tempo de serviço (n=15, 27,27%), devendo

evidenciar-se que alguns professores inquiridos têm mais de 35 anos de tempo de serviço (n=7, 12,73%), havendo uma minoria que apresenta menor tempo de serviço: 6 a 15 anos (n=6, 10,91%) e 0 a 5 anos de tempo de serviço (n=3, 5,45%). Relativamente ao nível de ensino lecionado, verifica-se uma variação nas respostas dadas, sendo que um maior número dos professores inquiridos leciona no 1º ciclo (n=19, 34,55%), lecionando os restantes no 2º ciclo (n=7, 12,73%), no 3º ciclo (n=9, 16,36%) e no secundário (n=5, 9,09%), havendo ainda a destacar, que alguns dos professores inquiridos lecionam mais do que num ciclo: 1º e 2º ciclo (n=1; 1,82%), 2º e 3º ciclo (n=4,

Tabela 1. Caraterização da amostra dos professores

		Frequência absoluta (N)	**Frequência relativa (%)**
Género	Masculino	4	7,27
	Feminino	50	90,91
	Sem resposta	1	1,82
Idade	Menos de 30 anos	0	0,00
	30 a 39 anos	2	3,64
	40 a 50 anos	34	61,82
	Mais de 50 anos	19	34,55
Habilitações académicas	Bacharelato	0	0,00
	Licenciatura	31	56,36
	Mestrado	8	14,55
	Pós-Graduação/Especialização	15	27,27
	Não respondeu	1	1,82
Tempo de serviço	0 a 5 anos	3	5,45
	6 a 15 anos	6	10,91
	16 a 25 anos	24	43,64
	26 a 35 anos	15	27,27
	Mais de 35 anos	7	12,73
Situação profissional	Contratado(a)	9	16,36
	QZP	7	12,73
	QA/QE	39	70,91
Nível de Ensino que leciona	1º Ciclo	19	34,55
	2º Ciclo	7	12,73
	3º Ciclo	9	16,36
	Secundário	5	9,09
	1º e 2º Ciclo	1	1,82
	2º e 3º Ciclo	4	7,27
	2º e 3º Ciclo e Secundário	1	1,82
	3º Ciclo e Secundário	9	16,36
Alunos abrangidos por Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (no presente ano letivo)	Não	2	3,64
	Sim. Medidas universais	9	16,36
	Sim. Medidas seletivas	3	5,45
	Sim. Medidas adicionais	3	5,45
	Sim. Medidas universais e seletivas	14	25,45
	Sim. Medidas universais e adicionais	2	3,64
	Sim. Medidas seletivas e adicionais	2	3,64
	Sim. Medidas universais, seletivas e adicionais	20	36,36

7,27%), 2ºciclo, 3º ciclo e secundário (n=1, 1,82%) e 3º ciclo e secundário (n=9, 16,36%). Salienta-se, também, que, a grande maioria dos professores lecionou em turmas que apresentavam na sua constituição, alunos abrangidos por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (n=53, 96,36%), sendo que apenas um número residual de docentes não teve nas suas turmas, alunos abrangidos pelas mesmas (n=2, 3,64%) (cf. Tabela 1).

No que diz respeito à amostra dos encarregados de educação, a maioria das respostas foi fornecida por sujeitos do género feminino (n=55, 94,83%), sendo que as restantes foram fornecidas por sujeitos do género masculino (n=3, 5,17%). Verificando-se, também, que a maioria das respostas foi fornecida pela mãe (n=54, 93,10%) e as restantes foram dadas pelo pai (n=3, 5,17%) e pela madrasta (n=1, 1,72%), havendo a registar um sujeito que não respondeu a esta questão.

Verifica-se que a maioria dos encarregados de educação tem entre 40 a 50 anos (n=45, 77,59%) e relativamente às habilitações académicas, a maioria é detentor de licenciatura (n=23, 39,66%) ou 12º ano (n=18, 31,03%). Relativamente à situação profissional dos encarregados de educação inquiridos, verifica-se que durante o período de confinamento obrigatório, a maioria se encontrou a exercer as suas funções em regime de teletrabalho (n=23, 39,66%) ou na entidade patronal (n=17, 29,31%) e que após o período de confinamento obrigatório essa maioria se continuou a verificar, havendo uma ligeira alteração nos valores: diminuindo os casos de “empregado, em regime de teletrabalho” (n=19, 32,76%) e aumentado os casos de “empregado, a trabalhar na entidade patronal” (n=23, 39,66%).

Relativamente ao ciclo de ensino que os educandos dos encarregados de educação inquiridos se encontravam a frequentar, verifica-se que há uma distribuição das respostas pelos quatro níveis de ensino: 1º ciclo (n=18, 31,03%), 2º ciclo (n=18, 31,03%), 3º ciclo (n=15, 25,86%) e secundário (n=7, 12,07%) e no que concerne às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, pode afirmar-se que mais de metade dos encarregados de educação assinalou que os seus educandos não estavam abrangidos por qualquer tipo de medida (n=39, 67,24%), selecionando os restantes que os seus educandos estavam abrangidos por medidas universais (n=6, 10,34%), por medidas seletivas (n=3, 5,17%) e por medidas adicionais (n=3, 5,17%), havendo ainda a destacar, que alguns encarregados de educação não sabiam se os seus educandos estavam abrangidos pelas referidas medidas (n=7, 12,07) (cf. Tabela 2).

Tabela 2. Caraterização da amostra dos encarregados de educação e dos educandos

		Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Género	Feminino	55	94,83
	Masculino	3	5,17
Grau de parentesco com o aluno	Mãe	54	93,10
	Pai	3	5,17
	Madrasta	1	1,72
Idade	Menos de 30 anos	2	3,45
	30 a 39 anos	7	12,07
	40 a 50 anos	45	77,59
	Mais de 50 anos	5	8,62
Habilitações académicas	6ºAno	1	1,72
	9ºAno	3	5,17
	12ºAno	18	31,03
	Bacharelato	3	5,17
	Licenciatura	23	39,66
	Mestrado	3	5,17
	Pós-Graduação/Especialização	7	12,07
	Não respondeu	1	1,72
Durante o período de confinamento obrigatório	Na entidade patronal	17	29,31
	Em regime de teletrabalho	23	39,66
	Em regime de LayOff	5	8,62
	Empregado, a receber o "Apoio aos pais em casa com filhos"	5	8,62
	Desempregado	5	8,62
	Outra	3	5,17
Após o período de confinamento obrigatório e até ao final do ano letivo	Na entidade patronal	23	39,66
	Em regime de teletrabalho	19	32,76
	Em regime de LayOff	2	3,45
	Empregado, a receber o "Apoio aos pais em casa com filhos"	4	6,90
	Desempregado	6	10,34
	Outra	4	6,90
Ciclo de ensino do educando	1º Ciclo	18	31,03
	2º Ciclo	18	31,03
	3º Ciclo	15	25,86
	Secundário	7	12,07
Educando Abrangido por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão	Sim. Universais	6	10,34
	Sim. Seletivas	3	5,17
	Sim. Adicionais	3	5,17
	Não	39	67,24
	Não sei	7	12,07

2.2 Instrumentos e procedimentos

Para a realização deste estudo, foram efetuados dois questionários, um para ser aplicado a docentes a lecionar no ensino básico e/ou no ensino secundário e outro para ser aplicado a encarregados de educação com filhos a frequentar o ensino básico ou secundário.

De modo a facilitar a sua compreensão e posterior tratamento, os questionários elaborados foram constituídos e divididos em três partes. A primeira parte refere-se à recolha de dados pessoais e profissionais dos inquiridos, no caso dos encarregados de educação também foi nesta parte que se recolheu dados escolares sobre o educando; a segunda parte relaciona-se com a recolha de dados relativamente à experiência particular de Ensino a Distância de cada inquirido, nomeadamente: apoio da família, contactos estabelecidos entre famílias-professores, dificuldades sentidas no Ensino a Distância e no caso dos encarregados de educação, equipamentos e recursos à disponibilidade do educando; a terceira parte debruça-se sobre as diferentes opiniões generalizadas, relacionadas com o Ensino a Distância, nomeadamente: a necessidade de apoio e envolvência das famílias no processo de ensino/aprendizagem dos seus educandos, a colaboração famílias-professores, as desigualdades no acesso à educação e a inclusão de todos os alunos nesta modalidade de ensino, mediada pelas tecnologias.

Os questionários foram elaborados no *Google Forms*, tendo sido enviado o endereço *online* dos mesmos, pela via digital, a Professores de Ensino Básico e/ou Ensino Secundário e a Encarregados de Educação com filhos a frequentar o Ensino Básico ou o Ensino Secundário e colocado em grupos específicos das redes sociais, tendo os participantes sido informados da confidencialidade e anonimato das suas respostas. Depois de recolhidos, os dados foram analisados e submetidos a tratamento estatístico.

3 RESULTADOS

Analisando as respostas relativas ao questionário dos encarregados de educação podemos verificar que a grande maioria dos inquiridos tinha computador (n=55, 94,83%), internet (n=53, 91,38%) e equipamento de TV (n=47, 81,03%) à disposição do seu educando. Há, ainda, a registar um caso em que o inquirido respondeu não ter qualquer dos recursos ou equipamentos para que o seu educando pudesse acompanhar o Ensino a Distância, no entanto, todos os inquiridos (n=58, 100%) assinalaram ter um local confortável e sossegado para a realização das tarefas e para o estudo do seu educando (cf. Tabela 3).

Tabela 3. Equipamento e recursos disponíveis para os educandos

		Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
Recursos disponíveis para utilização do educando	Computador	55	94,83
	Tablet	31	53,45
	Telemóvel	52	89,66
	Internet	53	91,38
	Impressora	41	70,69
	Equipamento de TV	47	81,03
	Nenhum	1	1,72
Local confortável e sossegado	Sim	58	100,00
	Não	0	0,00

Relativamente ao apoio prestado pela família verifica-se que uma minoria respondeu que o seu educando nunca necessitou de tal apoio (n=4, 6,90%), respondendo os restantes que o apoio da família foi necessário: por vezes (n=17, 29,31%), sempre (n=13, 22,41%), raramente (n=13, 22,41%) e frequentemente (n=11, 18,97%). A maior parte dos inquiridos assinalou que o apoio concedido pela família ao educando envolveu: organização das tarefas a realizar (n=32, 55,17%), envio de trabalhos (n=31, 53,45%) e verificação/correção das tarefas realizadas de forma autónoma pelo educando (n=28, 48,28%), sendo a mãe, o familiar que prestou mais frequentemente esse apoio (n=43,74,14%) (cf. Tabela 4).

Tabela 4. Apoio da família, de acordo com as respostas dadas pelos encarregados de educação

		Frequência absoluta (N)	Frequência relativa (%)
O educando necessitou de apoio da família para realizar as tarefas	Sempre	13	22,41
	Frequentemente	11	18,97
	Por vezes	17	29,31
	Raramente	13	22,41
	Nunca	4	6,90
Objetivo do apoio prestado pela família ao educando	Organização das tarefas a realizar	32	55,17
	Gestão de tempo	18	31,03
	Acompanhamento do #EstudoEmCasa	7	12,07
	Acompanhamento da videoaula	6	10,34
	Interpretação do enunciado das tarefas	17	29,31
	Verificação/correção das tarefas realizadas de forma autónoma pelo seu educando	28	48,28
	Execução das tarefas propostas	20	34,48
	Envio de trabalhos	31	53,45
	Contacto com professores	13	22,41
	Outra: Apoio técnico	1	1,72
Que familiar prestou mais frequentemente apoio ao educando	Mãe	43	74,14
	Pai	5	8,62
	Irmão(s)	5	8,62
	Tia	1	1,72
	Madrasta	1	1,72
	Sem resposta	3	5,17

Relativamente à importância do apoio das famílias aos seus educandos no Ensino a Distância, a maioria das respostas dadas pelos encarregados de educação vai de encontro à importância deste suporte para a organização das tarefas a realizar, para a gestão de tempo, para a motivação e para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, sendo o mesmo, segundo os inquiridos, fundamental, para os alunos pouco autónomos, mais novos ou que apresentam dificuldades de aprendizagem, destacando-se, também, a referência de que o apoio prestado deve ter como objetivo orientar os educandos, não substituir o professor nem tão pouco, realizar as tarefas pelo educando (cf. Tabela 5).

Tabela 5. A importância do apoio das famílias aos seus educandos, no Ensino a Distância, de acordo com as respostas dadas pelos encarregados de educação

"Extrema importância."
"Acho muito importante para sentirem que podem contar sempre com os pais."
"É crucial o apoio da família. Sem este apoio, a minha filha não teria a organização que tem no estudo. Sem o apoio da família, não teria o sucesso escolar e a autonomia que tem."
"Penso que é muito importante, pois com o ensino à distância, quer queiramos ou não as crianças não aprendem como na escola... Tem de ter o apoio dos pais para lhe explicarem melhor as matérias"
"O apoio das famílias é essencial para a aprendizagem, principalmente no 1ºciclo."
"Por um lado é benéfico, pois fortalece ainda mais os laços familiares, mas também é complicado para determinados ensinarem materiais para as quais não têm conhecimentos."
"Extrema importância. O que nem sempre é fácil, pois eu estive sempre a trabalhar no meu local de trabalho e o meu marido esteve, e ainda está, em teletrabalho."
"Tornou os alunos mais responsáveis e saberem gerir o tempo."
"Acho muito importante o apoio familiar para incutir motivação aos alunos."
"Um suporte importante, mas não substitui o professor."
"O ensino à distância não teria tido algum sucesso sem o apoio da família."
"Na grande maioria dos casos, o apoio dos familiares é vital no acompanhamento das tarefas, quer para proporcionar esclarecimentos ou informação adicional ou mesmo para garantir que as tarefas são realizadas e enviadas dentro dos prazos."
"Foi muito importante, eles sentiam-se desamparados."
"Sem um ambiente familiar sólido o ensino a distância tem tudo para ser um fracasso. Apenas as crianças com muito poder de organização e empenho, podem ter sucesso com este tipo de ensino."
"Pais sem filhos autónomos ou muito pequenos, desempenham funções de professores."
"Acompanhar principalmente criança com necessidades educativas."
"O acompanhamento é fundamental para que possam atingir os objetivos principais."
"Quanto mais presentes, interessados e envolvidos estiverem, melhores serão os resultados."
"Deve ser de apoio e não de tomar o lugar do aluno."

Mais de metade dos encarregados de educação inquiridos responderam ter estabelecido contactos frequentes com os professores do seu educando (n=38, 65,52%), sendo que os restantes responderam que o contacto frequente não aconteceu (n=20, 34,48%) e relativamente à forma de realizar os contactos com os professores, a

forma preferencial foi o *e-mail* (n=46, 79,31%), seguindo-se a chamada telefónica (n=21, 36,21%), a mensagem escrita (n=16, 27,59%) e a videoconferência (n=15, 25,86%), sendo que, maioritariamente, os assuntos tratados foram o envio e a receção de tarefas (n=32, 55,17%) e a receção de feedback relativamente às tarefas entregues (n=22, 37,93%) (cf. Tabela 6).

Tabela 6. Contactos estabelecidos com os professores do educando, de acordo com as respostas dadas pelos encarregados de educação

		Frequência absoluta (N)	**Frequência relativa (%)**
Contactos família-escola frequentes?	Sim.	38	65,52
	Não	20	34,48
Como se estabeleceram os contactos com as famílias?	E-mail	46	79,31
	Chamada telefónica	21	36,21
	Mensagem escrita	16	27,59
	Videoconferência	15	25,86
	Audioconferência	0	0,00
	Outros	1	1,72
Quais foram os assuntos tratados nos contactos realizados com os professores do seu educando?	Envio/receção de tarefas	32	55,17
	Solicitação de apoio na realização/envio das tarefas	5	8,62
	Orientação à família para conseguir apoiar o educando	3	5,17
	Comunicar dificuldades sentidas pelo aluno	13	22,41
	Informar sobre a existência de tarefas em atraso	3	5,17
	Receção de feedback relativamente às tarefas entregues	22	37,93
	Receção de feedback relativamente às aprendizagens do seu educando	10	17,24
	Outras	6	10,34

Relativamente à importância da relação e dos contactos entre as famílias e os professores no Ensino a Distância, a maioria das respostas dadas pelos encarregados de educação, revelam a perceção da importância do estabelecimento de uma relação próxima, de partilha e entreajuda entre professores e famílias, havendo também, referência à extrema importância em estabelecer contactos frequentes, nesta modalidade de ensino, acabando alguns inquiridos por afirmar que se o contacto é importante no ensino presencial, no ensino mediado pelas tecnologias, torna-se fulcral. No entanto, é notória pelas respostas dadas por alguns encarregados de educação que em alguns casos “deveria ter havido mais contacto, por telefone ou videoconferência” (cf. Tabela 7).

Tabela 7. A importância da relação/contactos entre as famílias e os professores, no Ensino à Distância, de acordo com as respostas dadas pelos encarregados de educação

"Importantíssimo. Os professores tiverem um papel muito positivo e próximo, o que fez com que toda a turma e pais se motivassem."
"Importante estar em permanente contacto."
"Penso que deve existir uma relação de proximidade e entreajuda."
"Essencial para a organização das tarefas e do estudo/ esclarecimento de dúvidas."
"Deviam ser mais frequentes e por videoconferências ou telefone."
"Deve ser muito interessante mas no 2º ciclo só temos contacto com a DT o que condiciona muito."
"É muito importante porque são os professores que apoiam as crianças e havendo contacto, saberíamos como estava a evoluir nosso educando no período escolar."
"Acho muito importante principalmente, se os pais estiverem a trabalhar porque os alunos ficam responsáveis por cumprir, sozinhos, as tarefas propostas, e muitas vezes não conseguem, ou simplesmente, não querem. Daí o contacto entre famílias e professores ser importante. Para os pais terem noção se os educandos estão empenhados e a esforçarem-se."
"Fundamental para a execução de algumas tarefas e motivação do aluno."
"É fundamental. Se este contacto já era importante antes, neste contexto especial, assume particular relevância."
"Quanto maior for o contacto da família com o professor mais sucesso o aluno tem."
"Ter feedback dos trabalhos realizados e esclarecimento no processo da avaliação."
"Devia ter sido mais ativa."

Analisando as respostas relativas ao questionário dos professores podemos verificar que a grande maioria dos inquiridos respondeu que os seus alunos tiveram apoio por parte da família na realização ou envio das tarefas: a maioria teve apoio (n=23, 41,82%), alguns tiveram apoio (n=20, 36,36%), todos tiveram apoio (n=7, 12,73%), havendo um número residual de inquiridos que respondeu que os seus alunos não tiveram apoio (n=2, 3,64%) e os restantes responderam não saber (n=3, 5,45%) (cf. Tabela 8).

Tabela 8. Apoio prestado pelas famílias aos alunos, de acordo com as respostas dadas pelos professores

		Frequência absoluta (N)	**Frequência relativa (%)**
Os seus alunos tiveram apoio por parte da família na realização/envio das tarefas?	Sim. Todos tiveram apoio da família.	7	12,73
	Sim. A maioria teve apoio da família.	23	41,82
	Sim. Alguns tiveram apoio da família.	20	36,36
	Não.	2	3,64
	Não sei.	3	5,45

Relativamente à importância do apoio das famílias aos seus educandos, no Ensino à Distância, a maioria das respostas dadas pelos professores vai de encontro à importância deste apoio, especialmente para os alunos mais novos, menos autónomos, com pouco experiência de utilização das tecnologias ou com dificuldades de

aprendizagem, sendo o mesmo, importante para estimular e motivar os alunos, para a gestão de tempo e para regular as aprendizagens, sendo referido que nos casos em que não houve apoio por parte da família, "houve três meses de retrocesso nas aprendizagens". Alguns inquiridos referiram que o apoio das famílias pode ter prejudicado a autonomia e a responsabilidade dos alunos, caso as famílias tenham realizado as tarefas pelo seu educando. Há, ainda, a salientar a referência de que o apoio das famílias é "fundamental a qualquer criança e ainda mais no período de ensino a distância", mas acaba por "criar desigualdades" (cf. Tabela 9).

Tabela 9. A importância do apoio das famílias aos seus educandos, no Ensino à Distância, de acordo com as respostas dadas pelos professores

"Nos primeiros anos de escolaridade e nos alunos com medidas seletivas e adicionais, é fundamental."
"Importante. Mas com prejuízo na autonomia e sentido de responsabilidade dos alunos."
"Muito importante especialmente até ao 9º ano."
"Foi muito benéfico."
"Indispensável. Trabalho de equipa."
"No caso dos meus alunos que são todos alunos com PEA (das antigas unidades) a presença e apoio dos pais foi fundamental para acompanhar a realização das fichas de trabalho bem como o apoio nas sessões síncronas."
"É fundamental. Alunos que precisam de apoio na organização e sobretudo de estimulação/motivação."
"Favorável, mas cria desigualdades."
"É importante na regulação da aprendizagem, gestão do tempo, ..."
"Quando esse apoio tem um cariz orientador, tem um efeito positivo. No entanto, há casos em que os pais assumem o papel do aluno, o que lhe retira a capacidade de desenvolver a sua própria autonomia."
"Foi essencial para que conseguissem realizar as tarefas propostas pois os alunos não tinham autonomia para receber e enviar os trabalhos e participar nas sessões síncronas devido às dificuldades que manifestam e também por serem alunos mais novos."
"Sem eles não teria sido possível."
"Se a família apoiar a criança e a incentivar, esta terá um desempenho melhor e consequentemente melhores resultados e menos desmotivação"
"Quando esse apoio não foi realizado, e infelizmente isso aconteceu, houve três meses de retrocesso nas aprendizagens dos alunos."
"É crucial para os alunos que são pouco autónomos e que não dominam o suficiente as novas tecnologias."
"O apoio da família é essencial a qualquer criança e ainda mais no período de ensino à distância."

Relativamente aos contactos estabelecidos com as famílias, mais de metade dos professores inquiridos responderam tê-los realizado frequentemente: com todas as famílias (n=29, 52,73%), com algumas famílias (n=10, 18,18%), com a maioria das famílias (n=8, 14,55%), sendo que os restantes responderam que o contacto frequente não aconteceu (n=8, 14,55%). Relativamente à forma de realizar os contactos e analogamente, às respostas dos encarregados de educação, a forma mais utilizada foi

o *e-mail* (n=41, 74,55%), seguindo-se a chamada telefónica (n=36, 65,45%), a mensagem escrita (n=23, 41,82%) e a videoconferência (n=23, 41,82%), sendo que, maioritariamente, os assuntos tratados foram o envio e a receção de tarefas (n=38, 69,09%), a orientação à família para conseguir apoiar o educando (n=34, 61,82%), a informação por parte das famílias sobre as dificuldades sentidas pelo educando (n=34, 61,82%), feedback relativamente às tarefas entregues (n=34, 61,82%) e informação sobre a existência de tarefas em atraso (n=29, 52,73%) (cf. Tabela 10).

Tabela 10. Contactos estabelecidos com as famílias, de acordo com as respostas dadas pelos professores

		Frequência absoluta (N)	**Frequência relativa (%)**
Contactos frequentes professor-família?	Sim. Contactei frequentemente com todas.	29	52,73
	Sim. Contactei frequentemente com a maioria	8	14,55
	Sim. Contactei frequentemente com algumas.	10	18,18
	Não	8	14,55
Como se estabeleceram os contactos com as famílias?	E-mail	41	74,55
	Chamada telefónica	36	65,45
	Mensagem escrita	23	41,82
	Videoconferência	23	41,82
	Audioconferência	2	3,64
	Outros	3	5,45
Quais foram os assuntos tratados nos contactos realizados com as famílias dos seus alunos?	Envio/receção de tarefas	38	69,09
	Apoio na realização/envio das tarefas	28	50,91
	Orientação à família para conseguir apoiar o educando	34	61,82
	Receber informação por parte das famílias sobre as dificuldades sentidas pelo aluno	34	61,82
	Informar a existência de tarefas em atraso	29	52,73
	Dar feedback às famílias relativamente às tarefas entregues	34	61,82
	Dar feedback às famílias relativamente às aprendizagens	27	49,09

Considerando as respostas dadas pelos professores relativamente à importância da relação e dos contactos entre professores e família, há a destacar, a referência de que os mesmos são “muito importantes”, sem os quais o Ensino a Distância não teria funcionado e que contribuíram para a “aproximação das famílias à escola”, tendo as r elações “saído reforçadas” (cf. Tabela 11).

Tabela 11. A importância da relação/contactos entre as famílias e os professores, no Ensino a Distância, de acordo com as respostas dadas pelos professores

"Muito importante."
"Foi essencial esta comunicação para a troca de informações e de certa forma acabou por aproximar mais os encarregados de educação da escola. Considero que reforçou essa ligação."
"Dar confiança aos pais/famílias."
"Importante, mas sem interferir no trabalho dos professores."
"Importantíssima, pois sem essa conexão, não se estabelecem projetos de intervenção adequados, quer aos alunos e as suas dificuldades quer ao contexto em que se encontram e as necessidades / constrangimentos socio familiares."
"É muito importante haver essa relação, pois alguns pais conseguem repor comportamentos. Outros simplesmente ignoram."
"Sem contactar as famílias, muitos alunos não teriam realizado as tarefas."
"Tem de haver contacto e feedback permanente."
"São essenciais para que a família controle as tarefas enviadas."
"É importante, para apoio no encaminhamento das tarefas e na produção de estímulos."
"Esse contacto já fazia parte do nosso dia-a-dia em regime normal. Nesta nova modalidade, os contactos aumentaram para que tudo fosse mais fácil para os alunos, para os pais e para nós, professores."

Considerando as respostas fornecidas pelos encarregados de educação relativamente aos aspetos que podem ter dificultado o Ensino à Distância, a aprendizagem e o sucesso escolar dos seus educandos, foram referidos: o volume exagerado de tarefas (n=23, 39,66%) e a falta de disponibilidade de recursos por estarem a ser utilizados por outros elementos do agregado familiar (n=15, 25,86%). Analisando as respostas dadas pelos professores, a esta mesma questão, destacam-se: a falta de recursos tecnológicos (n= 44, 80%), a falta de conhecimentos por parte da família (n=37, 67,27%) e a falta de disponibilidade de recursos por estarem a ser utilizados por outros elementos do agregado familiar (n=36, 65,45%) (cf. Tabela 12).

Tabela 12. Aspetos que podem ter dificultado o Ensino a Distância, a aprendizagem e o sucesso escolar, de acordo com as respostas dadas pelos professores e pelos encarregados de educação

	Professores		**Encarregados de Educação**	
	Frequência absoluta (N)	**Frequência relativa (%)**	**Frequência absoluta (N)**	**Frequência relativa (%)**
Falta de recursos financeiros familiares	24	43,64	1	1,72
Falta dos recursos tecnológicos	44	80,00	5	8,62
Falta de disponibilidade dos recursos (os recursos estavam a ser utilizados por outros elementos do agregado familiar)	36	65,45	15	25,86

Falta de interesse por parte do educando/dos alunos relativamente às tarefas solicitadas	31	56,36	14	24,14
Volume exagerado de tarefas solicitadas	11	20,00	23	39,66
Apoio por parte da família não disponivel	33	60,00	7	12,07
Falta de conhecimentos por parte da família	37	67,27	11	18,97
Falta de apoio por parte dos professores	13	23,64	6	10,34
Dificuldades no envio dos trabalhos	16	29,09	3	5,17
Falta de disponibilidade da família para acompanhar o #EstudoEmCasa	16	29,09	6	10,34
Falta de disponibilidade da família para acompanhar as aulas por videoconferência	10	18,18	6	10,34
Outra – falta de apoio por parte da tutela	1	1,82	0	0,00
Outra – Nada a apontar	0	0,00	3	5,17

Quando se analisa as respostas dadas pelos professores e pelos encarregados de educação relativamente ao benefício do apoio prestado pela família, as respostas são unânimes e positivas relativamente a todos os aspetos, destacando-se que os professores responderam afirmativo em maior número de que o apoio tinha sido importante para a realização das tarefas com sucesso (n=46, 83,64%), para o envio de tarefas com sucesso (n=44, 80,00%) e para o empenho dos alunos (n=43, 78,18), respondendo os encarregados de educação, afirmativo em maior número de que o apoio tinha sido importante para a realização das tarefas com sucesso (n=44, 75,86%), para o envio de tarefas com sucesso (n=42, 72,41%) e para a motivação dos educandos (n=42, 72,41) (cf. Tabela 13).

Tabela 13. Análise da frequência de respostas relativas à importância do apoio prestado pelas famílias, de acordo com Professores e Encarregados de Educação

Professores				**Encarregados de Educação**			
Sim	Não sei	Não	Sem resposta	Sim	Não sei	Não	Sem resposta
N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Realização das tarefas com sucesso							
46	6	3	0	**44**	2	6	6
(83,64%)	(10,91%)	(5,45%)	(0,00%)	**75,86**	3,45	10,34	10,34
Envio das tarefas com sucesso							
44	4	5	2	**42**	1	10	5
80,00	7,27	9,09	3,64	**72,41**	1,72	17,24	8,62
A aprendizagem							
34	13	7	1	40	4	7	7
61,82	23,64	12,73	1,82	68,97	6,90	12,07	12,07

A obtenção de bons resultados escolares							
34	13	6	2	40	4	7	7
61,82	23,64	10,91	3,64	68,97	6,90	12,07	12,07
Autonomia							
34	11	8	2	38	7	8	5
61,82	20,00	14,55	3,64	65,52	12,07	13,79	8,62
Empenho							
43	8	3	1	41	5	5	7
78,18	14,55	5,45	1,82	70,69	8,62	8,62	12,07
Motivação							
42	9	2	2	**42**	7	4	5
76,36	16,36	3,64	3,64	**72,41**	12,07	6,90	8,62

Quando se analisa as respostas dadas pelos professores e pelos encarregados de educação relativamente a vários aspetos associados ao Ensino à Distância, verifica-se que na generalidade, as respostas são análogas, havendo semelhança de concordância ou discordância relativamente a cada uma das afirmações (cf. Tabela 14). Há a salientar que os inquiridos de ambos os grupos concordam que o ensino a distância aumentou a necessidade de colaboração entre as famílias e os professores, acabando por aproximar estes agentes educativos estabelecendo-se relações não conflituosas entre os mesmos, sendo as mesmas, consideradas boas relações e proponentes do sucesso educativo. Ambos os grupos concordaram que a envolvência das famílias no processo de ensino-aprendizagem promove o sucesso escolar dos alunos e discordam que o apoio prestado pelas famílias no Ensino a Distância tenha comprometido a autonomia dos alunos, concordando que contribuiu sim, para o seu sucesso nesta modalidade de ensino no entanto, ambos os grupos concordam que as famílias não devem assumir o papel de professores. Tanto professores como encarregados de educação concordam que os recursos económicos e a falta de conhecimentos influenciam a envolvência das famílias no processo educativo dos seus educandos.

E por fim, quando questionados relativamente à igualdade de oportunidade de acesso ao ensino, ambos concordam que o encerramento das escolas aumentou a desigualdade de oportunidades no acesso à educação, sendo o próprio apoio prestado pelas famílias, um gerador dessas desigualdades.

Tabela 14. Análise da frequência de respostas relativas a vários aspetos associados ao ensino à distância, de acordo com Professores e Encarregados de Educação

Professores						**Encarregados de Educação**					
CT	C	NC ND	D	DT	SR	CT	C	NC ND	D	DT	SR
N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
No E@D intensificou-se a necessidade de colaboração das famílias para com os professores.											
32	**16**	5	2	0	0	**20**	**27**	5	4	0	2

58,18	**29,09**	9,09	3,64	0,00	0,00	**34,48**	**46,55**	8,62	6,90	0,00	3,45
No E@D, as famílias substituíram o professor.											
1	3	12	**20**	19	0	9	13	11	**16**	8	1
1,82	5,45	21,82	**36,36**	34,55	0,00	15,52	22,41	18,97	**27,59**	13,79	1,72
O E@D criou conflitos entre as famílias e os professores.											
1	8	11	**16**	**19**	0	0	7	8	**26**	**14**	3
1,82	14,55	20,00	**29,09**	**34,55**	0,00	0,00	12,07	13,79	**44,83**	**24,14**	5,17
A envolvência das famílias no processo ensino-aprendizagem promove o sucesso escolar dos seus educandos.											
20	**29**	4	0	2	0	18	**24**	10	3	2	1
36,36	**52,73**	7,27	0,00	3,64	0,00	31,03	**41,38**	17,24	5,17	3,45	1,72
O E@D aproximou as famílias e os professores.											
8	**27**	16	2	1	1	9	**21**	19	6	1	2
14,55	**49,09**	29,09	3,64	1,82	1,82	15,52	**36,21**	32,76	10,34	1,72	3,45
O apoio prestado pelas famílias aos seus educandos, dificultou o desenvolvimento da autonomia de alguns alunos.											
3	8	15	**21**	8	0	3	10	12	**22**	7	4
5,45	14,55	27,27	**38,18**	14,55	0,00	5,17	17,24	20,69	**37,93**	12,07	6,90
Os recursos económicos das famílias influenciam a sua envolvência na vida escolar do seu educando.											
16	**18**	13	4	4	0	18	**22**	8	7	1	2
29,09	**32,73**	23,64	7,27	7,27	0,00	31,03	**37,93**	13,79	12,07	1,72	3,45
O nível de escolaridade das famílias influencia a sua envolvência na vida escolar do seu educando.											
17	**25**	9	3	1	0	17	**25**	6	7	0	3
30,91	**45,45**	16,36	5,45	1,82	0,00	29,31	**43,10**	10,34	12,07	0,00	5,17
A boa relação família-professores potencia o sucesso escolar.											
30	**22**	3	0	0	0	**19**	**28**	6	1	1	3
54,55	**40,00**	5,45	0,00	0,00	0,00	**32,76**	**48,28**	10,34	1,72	1,72	5,17
O apoio prestado pelas famílias contribuiu para o sucesso dos seus educandos, no E@D.											
21	**30**	2	2	0	0	20	**28**	5	2	1	2
38,18	**54,55**	3,64	3,64	0,00	0,00	34,48	**48,28**	8,62	3,45	1,72	3,45
O apoio prestado pelas famílias aos seus educandos foi um gerador de desigualdades.											
10	**18**	**14**	8	5	0	12	**14**	**14**	10	5	3
18,18	**32,73**	**25,45**	14,55	9,09	0,00	20,69	**24,14**	**24,14**	17,24	8,62	5,17
O encerramento das escolas aumentou a desigualdade de oportunidades no acesso à educação.											
19	**18**	14	2	2	0	**17**	**21**	9	6	1	4
34,55	**32,73**	25,45	3,64	3,64	0,00	**29,31**	**36,21**	15,52	10,34	1,72	6,90

Quando se analisa as respostas dadas pelos professores e pelos encarregados de educação relativamente aos alunos que requerem maior envolvência das famílias, no Ensino à Distância, verifica-se que ambos os grupos responderam em maior número ao "Concordo" ou "Concordo totalmente", que requerem maior envolvência das famílias, os alunos abrangidos por Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, os alunos mais novos e os alunos cujas famílias não têm recursos tecnológicos (cf. Tabela 15).

Tabela 15. Análise da frequência de respostas relativas aos alunos que requerem maior envolvência das famílias, no Ensino a Distância, de acordo com Professores e Encarregados de Educação

Professores	**Encarregados de Educação**

CT	C	NC ND	D	DT	SR	CT	C	NC ND	D	DT	SR
N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
Alunos abrangidos por Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão.											
28	26	0	0	1	0	19	**26**	7	2	0	4
50,91	47,27	0,00	0,00	1,82	0,00	32,76	**44,83**	12,07	3,45	0,00	6,90
Alunos cujas famílias não têm recursos tecnológicos.											
18	**26**	4	5	1	0	22	**27**	4	1	1	3
32,73	**47,27**	7,27	9,09	1,82	0,00	37,93	**46,55**	6,90	1,72	1,72	5,17
Alunos com facilidades de aprendizagem.											
5	14	13	15	8	0	5	15	15	15	4	4
9,09	25,45	23,64	27,27	14,55	0,00	8,62	25,86	25,86	25,86	6,90	6,90
Alunos mais novos.											
21	21	9	3	1	0	19	**24**	9	2	0	4
38,18	38,18	16,36	5,45	1,82	0,00	32,76	**41,38**	15,52	3,45	0,00	6,90

Relativamente à perceção dos professores e dos encarregados de educação acerca da exclusão de alunos no ensino a distância, verifica-se que por parte dos professores se registou um maior número de respostas em “Alguns” (n=16, 29,09%), sendo que por parte dos encarregados de educação houve um maior número de respostas em “Não sei” (n=17, 29,31%), seguindo-se a resposta “Alguns” (n=15, 25,86%) (cf. Tabela 16).

Tabela 16. Análise da frequência de respostas relativas à quantidade de alunos excluídos, no Ensino a Distância, de acordo com Professores e Encarregados de Educação

		Professores		**Encarregados de Educação**	
		Frequência absoluta (N)	**Frequência relativa (%)**	**Frequência absoluta (N)**	**Frequência relativa (%)**
No Ensino a Distância houve alunos que ficaram excluídos?	Bastantes	4	7,27	9	15,52
	Muitos	7	12,73	12	20,69
	Alguns	16	29,09	15	25,86
	Poucos	4	7,27	3	5,17
	Muito poucos	11	20,00	2	3,45
	Nenhuns	12	21,82	0	0,00
	Não sei	1	1,82	17	29,31

Considerando as respostas fornecidas pelos professores e pelos encarregados de educação relativamente ao impacto do Ensino à Distância para os alunos mais vulneráveis, há a salientar a preocupação do funcionamento ou não desta modalidade de ensino, para estes alunos, quer seja por não terem recursos tecnológicos, por falta de conhecimentos da família que permita apoiar os alunos, quer seja por terem dificuldades de aprendizagem e por terem perdido algumas das medidas que no sistema

presencial lhes facilitavam a inclusão, a aprendizagem e a participação no processo de ensino-aprendizagem, sendo referido, que em alguns casos, estes alunos ficaram "desamparados", "desfavorecidos" e "desmotivados", tendo ocorrido o alargamento das suas dificuldades e a ampliação das "desigualdades verificadas no ensino presencial" (cf. Tabela 17).

Tabela 17. O impacto do Ensino a Distância para os alunos mais vulneráveis, de acordo com Professores e Encarregados de Educação

Encarregados de Educação
"Alunos cujas famílias não têm recursos financeiros nem tecnológicos, e cujos pais não têm um nível de escolaridade que permita ajudar deveriam, obrigatoriamente, ter sido auxiliados pelo ministério da educação."
"Alunos sem recursos tecnológicos ficaram desfavorecidos."
"Muitos alunos não evoluíram, nem desenvolveram as suas aprendizagens devido a não terem recursos tecnológico, nem terem familiares com conhecimentos necessários para os ajudar."
"Ficaram desprotegidos e sem muitas terapias fundamentais para aprenderem, pois eu como mãe de menino especial senti muitas dificuldades em ajudá-lo mesmo sabendo algumas das matérias não sabia qual o melhor método para o ajudar."
"Os apoios tutoriais e de educação especial deixaram de ser facultados a estes alunos e a maioria dos trabalhos nem sequer eram adaptados ou cumpriam as medidas constantes no RTP/PEI dos alunos."
Professores
"Estes alunos sentiram mais dificuldades no acompanhamento das tarefas solicitadas."
"Foi uma mudança drástica para todos e muitas famílias desanimaram por não terem condições para acompanharem. Acentuaram-se as desigualdades de acesso a educação, podendo promover abandono escolar."
"Alunos com mais dificuldades de aprendizagem e desmotivados, sentiram se mais sozinhos e aumentaram as suas dificuldades."
"O Ensino à Distância, apenas permitiu verificar com mais clareza as situações de desigualdade já existentes no presencial. Ou acreditamos todos que a Escola tem sido ultimamente o tal elevador social que agora se apregoa? Há muito que o deixou de ser...infelizmente."

Relativamente à opinião da importância da colaboração das famílias no Ensino à Distância, quer professores, quer encarregados de educação consideraram que a mesma é "fundamental", podendo, até, ser considerada a "chave do ensino a distância", sendo necessário salvaguardar que as famílias podem e devem envolver-se no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, no entanto, as mesmas "não devem ter a responsabilidade de ensinar", mas sim orientar, apoiar, havendo a referência de que a colaboração da família é fundamental para a inclusão das crianças, na modalidade de ensino à distância, pelo que, a própria colaboração das famílias "gerou muitas desigualdades", por "nem todas as famílias estarem da mesma forma capacitadas" (cf. Tabela 18).

Tabela 18. A importância da colaboração das famílias para a inclusão dos seus educandos no Ensino a Distância, de acordo com Professores e Encarregados de Educação

Encarregados de Educação

"Imprescindível."
"Importante."
"Estar presente e atenta, para que valorizem o ensino a Distância como sendo tão importante como o presencial."
"Quanto mais a família estiver envolvida com os seus filhos mais sucesso estes terão."
"A colaboração da família é sempre importante mas esta não pode nunca ter a responsabilidade de ensinar."
"A colaboração da família é chave para o ensino à distância."
"A família tem que ser o suporte para o ensino."
"A colaboração foi fundamental para o sucesso do ensino à distância."
Professores
"A colaboração da família na inclusão das crianças no E@D é determinante para o sucesso das mesmas."
"Deve colaborar, sem interferir."
"É fundamental e importante para a promoção do empenho dos alunos."
"A colaboração da família é determinante no processo ensino /aprendizagem."
"Essa colaboração é sempre importante em todos os moldes de ensino."
"É muito importante."
"Quer presencialmente quer à distância o trabalho colaborativo é fundamental. Dizer que o ensino à distância contribuiu para acentuar as desigualdades, é partir do princípio que elas não existem no presencial."
"A articulação/ envolvimento entre o professor / aluno/ família foi fundamental para o sucesso final de cada aluno."
"Deve ser constante."
"A colaboração foi essencial para que mantivessem a comunicação com a escola mas gerou muitas desigualdades porque nem todas as famílias estão da mesma forma capacitadas. De modo geral as famílias também se foram sentindo muito cansadas, ao longo de todo o processo, porque lhes colocou uma sobrecarga de afazeres a que procuraram corresponder num contexto muito exigente a todos os níveis."

3.1. Discussão de resultados

Os resultados obtidos revelam que quer professores quer encarregados de educação, concordam ser fundamental o apoio das famílias aos seus educandos, na modalidade de Ensino a Distância, especialmente para organização de tarefas a cumprir, envio de trabalhos realizados, gestão de tempo, motivação e regulação das aprendizagens, sendo referido que nos casos em que não houve apoio por parte da família, "houve três meses de retrocesso nas aprendizagens". Ambos os grupos de inquiridos consideraram que a prestação de apoio por parte das famílias é necessária para o sucesso dos alunos com menor idade, com dificuldades de aprendizagem ou com pouca experiência na utilização das tecnologias, havendo consonância de que a família deve assumir um papel complementar ao papel do professor, ao invés de assumir o papel de professor. Segundo Marques (2001), o envolvimento/participação das famílias aumenta a motivação dos alunos pelas tarefas escolares e permite aos pais a perceção dos esforços do professor e do seu papel.

Quer professores quer encarregados de educação consideraram ser fundamental o estabelecimento de contactos frequentes entre as famílias e os professores, e no geral, foi considerado que o ensino a distância aproximou estes agentes educativos, tendo-se

desenvolvido relações de partilha e interajuda, onde todos trabalharam para um mesmo objetivo: o sucesso educativo dos educandos/alunos. Sousa e Sarmento (2010) referem que o sucesso educativo dos alunos está positivamente associado à forma como a escola e a família se envolvem de modo a cumprir os objetivos estipulados.

Os resultados obtidos relativamente às dificuldades sentidas no ensino a distância e que podem ter prejudicado as aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos, revelam que as famílias identificaram o volume exagerado de tarefas solicitadas pelos professores e a falta de recursos disponíveis para utilização pelos educandos, enquanto os professores referiram a falta de recursos tecnológicos ou da disponibilidade dos mesmos e a falta de conhecimentos por parte das famílias de forma a poderem prestar o tão necessitado suporte aos educandos. Segundo os inquiridos de ambos os grupos, a falta de envolvência pode também estar associada à falta de recursos monetários.

Para Reis (2008), o envolvimento dos pais no processo educativo dos seus educandos está relacionado com a classe social e com o nível educacional dos pais e apesar de os pais que têm menos anos de escolaridade, na maioria das vezes, não atribuírem menor valor à educação, acabam por se envolver menos. Opinião corroborada por Bento, Mendes e Pacheco (2016), que afirmam que vários estudos constataram que a participação e colaboração dos pais que possuem uma situação económica e cultural mais adversa, ficam muito aquém da participação das famílias de níveis socioeconómicos mais elevados.

Em suma, é possível perceber que existe uma opinião consistente de que o envolvimento/participação das famílias e o estabelecimento de relações frequentes entre famílias e professores são uma mais-valia, potenciando o sucesso educativo das crianças e jovens. Segundo Diogo (1998), citado por Zenhas (2006, p. 23) “a colaboração entre a escola e as famílias promove, nas crianças, sucesso escolar, autoestima, atitudes positivas face à aprendizagem”. Ainda segundo as opiniões consensuais dos inquiridos, o apoio prestado pelas famílias aos seus educandos, no ensino a distância, acabou por criar desigualdades, uma vez que as famílias não estão igualmente capacitadas para prestar esse apoio, considerando os mesmos, que o encerramento das escolas e o ensino a distância aumentaram a desigualdade de oportunidades de acesso à educação, tendo comprometido a inclusão de todos e a escola inclusiva.

4. CONCLUSÕES

A situação de emergência sanitária, causada pelo novo coronavírus COVID-19, que levou à suspensão das atividades letivas presenciais, nas escolas portuguesas, a 13 de março, exigiu grandes esforços por parte de todos os agentes educativos, no entanto, foi notória a capacidade de adaptação de todos os intervenientes e por vezes, as incapacidades, tendo, emergido um grande desejo por parte de todos para que os alunos continuassem a cumprir com o que estava estipulado e para que não fossem deixados à sua sorte, à desmotivação, ao desinteresse ou à falta de contacto com professores e colegas.

Foi notória a preocupação, na maioria das famílias, em realizarem todos os esforços para que os seus educandos conseguissem acompanhar o Ensino a Distância, continuando a desenvolver as aprendizagens planeadas, no entanto, houve famílias que por vários constrangimentos não o conseguiram fazer: falta de recursos monetários, falta de recursos tecnológicos, baixa escolaridade e consequente falta de conhecimentos ou falta de disponibilidade para conseguir acompanhar os seus educandos.

Os professores mudaram práticas e pedagogias, utilizaram novas ferramentas, contactaram mais frequentemente com as famílias dos seus alunos, prestando-lhes o apoio solicitado, realizando todos os esforços para que nenhum dos seus alunos ficasse para trás, no entanto, em alguns casos, esta verificou-se ser uma árdua tarefa, pois jamais pode ser conseguida com o esforço unilateral.

Pode afirmar-se que o envolvimento das famílias, o estabelecimento de relações harmoniosas com os professores e a cooperação família-professores são importantes para o sucesso dos alunos, tendo-se evidenciado com este estudo, que os mesmos são fundamentais na modalidade de Ensino a Distância e enquanto estimuladores do sucesso educativo.

Apesar de todos os esforços, pode-se afirmar, também, que houve uma ampliação das desigualdades já existentes no ensino presencial, sendo a própria colaboração das famílias um acelerador destas desigualdades, uma vez que nem todas as famílias têm a mesma capacidade para colaborar no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, acabando por comprometer a escola inclusiva. Assim sendo, este estudo revela que a colaboração das famílias é fundamental para a obtenção de sucesso dos seus educandos, sendo considerado em muitos casos, que o ensino a distância, sem a colaboração das famílias, nos moldes em que foi estruturado, não seria possível.

Portanto, tal como referiu o secretário de Estado e Adjunto da Educação, João Costa, no programa televisivo "Prós e Contras" do dia 25 de maio de 2020, na RTP: "não se pode desenhar um sistema educativo pensando que todos os alunos têm os pais ideais, têm as condições de estudo ideais em casa, têm motivação e vontade que os outros têm" (João Costa, 2020).

A continuar esta necessidade de isolamento e de existência de aulas a distância, mediadas pelas tecnologias, de modo a continuar as aprendizagens, é premente, dar a todas as famílias as mesmas condições em termos de equipamentos informáticos, e capacitá-las para que consigam ser elementos colaborativos para o sucesso educativo dos seus educandos "garantindo que nos opomos à proliferação das desigualdades" (Flores, 2020).

REFERÊNCIAS

Almeida, A. (2012). *A família e a intervenção educativa face à criança com NEE.* (Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa, Portugal).

Bento, A., Mendes, G., & Pacheco, D. (2016). *Relação Escola Família: Participação dos Encarregados de Educação na Escola*. Atas do 5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa. Investigação Qualitativa em Educação.

Carvalho, O. (2011). *De pequenino se torce o destino: O valor da intervenção precoce*. Porto, Portugal: Legis Editora.

Carvalho, O. A., & Peixoto, L. M. (2000). *A escola inclusiva: da utopia à realidade*. Edições APPACDM Distrital de Braga. Braga.

Decreto n.º 14-A/2020, de 18 de março. Diário da República n.º 55/2020 - 3º Suplemento, Série I. Lisboa: Presidência da República.

Decreto n.º 17-A/2020, de 2 de abril. Diário da República n.º 66/2020 - 1º Suplemento, Série I. Lisboa: Presidência da República.

Decreto-Lei n.º 10-A/2020 de 13 de março. Diário da República n.º 52/2020 - 1º Suplemento, Série I. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei n.º 14-G/2020 de 13 de abril. Diário da República n.º 72/2020 - 2º Suplemento, Série I. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Diogo, J. M. L. (1998). *Parceria Escola – Família – A caminho de uma Educação Participada*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Direção-Geral da Educação, (2018). *Para uma Educação Inclusiva – Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ferraz, C. R. A., Araújo, M.V., & Carreiro, L. R. R. (2010). Inclusão de Crianças com Síndrome de Down e Paralisia Cerebral no Ensino Fundamental 1: Comparação dos relatos de mães e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(3). 397- 414.

Flores, I. (2020). Educar em tempos de emergência. In *Público*. https://www.publico.pt/2020/03/23/sociedade/opiniao/educar-tempos-emergencia-1908931

Gameiro, J. (1998). *Quem sai aos seus* (2ª ed.). Porto, Portugal: Edições Afrontamento.

Lei n.º 116/2019 de 13 de setembro. Diário da República n.º 176/2019 - Série I. Lisboa: Assembleia da República.

Marques, R. (1994). Colaboração família-escola em escolas portuguesas: um estudo de caso. *Inovação*, 7(3), 357-375.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa, Portugal: Editorial Presença.

Portaria n.º 359/2019, de 8 de outubro. Diário da República n.º 193/2019 - Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Portaria n.º 85/2014, de 15 de abril. Diário da República n.º 74/2014 - Série I. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Reis, P. (2008). *A Relação entre pais e professores: Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Málaga, Málaga, Espanha).

Rodrigues, D. (2006). *Perspectivas sobre a inclusão da Educação à Sociedade*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Sousa, M. & M, Sarmento. T. (2010). Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. Gestão e Desenvolvimento. 17-18. 141-156. https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9117/1/gestaodesenvolvimento17_18_141.pdf

UNESCO, (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família.* Porto, Portugal: Porto Editora.

LAS MEDIDAS ORGANIZATIVAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Belén Pérez Justo[a], Desireé Márquez Garzón[a], Francisco Javier García Prieto[a]

[a]Universidad de Huelva, España

RESUMEN

Este artículo se relaciona con el eje temático de "Inclusión, flexibilidad y Diseño Universal para el Aprendizaje", concretamente, pretende conocer cómo son los espacios destinados a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales para lograr una respuesta de calidad y equidad. En este sentido, se diseña y desarrolla una investigación bajo un enfoque interpretativo y descriptivo. Con el principal propósito de identificar, describir y analizar las medidas organizativas que favorecen la atención a la diversidad, se seleccionan como objetos de estudio 2 centros educativos de Educación Infantil y Primaria. Para la recogida de la información se apuesta por la triangulación de técnicas: entrevistas semi-estructuradas, observación no participante y análisis de documentos. Para evitar la saturación de información, se diseña una matriz organizada por categorías propuestas a partir del marco teórico del estudio, que organiza y clasifica la información recogida y facilita su análisis. Los resultados muestran que, a pesar de tratarse de centros educativos con estructuras dispares y obsoletas, se adaptan a las nuevas necesidades que presenta el alumnado. Se avanza en la ubicación de las aulas en las que se atiende al alumnado con necesidades educativas, favoreciendo la visibilidad de la diversidad. Además, estas aulas presentan características que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje como es el espacio, los aspectos estéticos y la organización del mobiliario. Sin embargo, aún existen aspectos relacionados con la organización espacio-temporal, como ocurre con la elaboración del horario, la escasez de recursos personales o el número elevado de ratio, que obstaculizan y dificultan la perspectiva inclusiva que se persigue. Las conclusiones indican que los aspectos organizativos influyen en el aprendizaje del alumnado, lo que nos invita a reflexionar sobre los espacios, recursos y materiales que están presenten en la vida escolar.

Palabras claves: Aula de Apoyo a la Integración; Atención a la Diversidad; Estudio de casos.

ABSTRACT

This article is related to the thematic axis of "Inclusion, flexibility and Universal Design for Learning", specifically, it aims to know how are the spaces intended for the attention of students with special educational needs in order to achieve a quality and equity response. In this sense, a research is designed and developed under an interpretative and descriptive approach. With the main purpose of identifying, describing and analysing the organisational measures that favour attention to diversity, two educational centres of Infant and Primary Education were selected as objects of study. For the collection of information, a triangulation of techniques was used: semi-structured interviews, non-participant observation and document analysis. In order to avoid information saturation, a matrix was designed, organised by categories proposed from the theoretical framework of the study, which organises and classifies the information collected and facilitates its analysis. The results show that, despite being educational centres with disparate and obsolete structures, they adapt to the new needs presented by the pupils. Progress has been made in the location of classrooms for pupils with educational needs, favouring the visibility of diversity. Furthermore, these classrooms have characteristics that favour the teaching and learning process, such as space, aesthetic aspects and the organisation of the furniture. However, there are still aspects related to the organisation of space and time, such as the timetable, the shortage of personal resources and the high number of students, which hinder and make it difficult to achieve the inclusive perspective that is being pursued. The conclusions indicate that organisational aspects influence pupils' learning, which invites us to reflect on the spaces, resources and materials that are present in school life.

Keywords: Integration Support Classroom; Attention to Diversity; Case study

1 INTRODUCCIÓN

Reflexionando sobre el sistema educativo español, el cual apuesta por la inclusión del alumnado; así se especifica en el marco normativo como ocurre en las Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa, hoy día aún es habitual la existencia de prácticas educativas que para atender a la diversidad requiere evadir al alumnado con necesidades educativas especiales de su grupo de clase ordinario. Estas mismas Instrucciones, utiliza el concepto de alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), el cual engloba a aquel alumnado que presenta diversidad funcional en la audición, en la visión y en el ámbito motórico, cognitivo o social, así como a aquel que presenta algún tipo de trastorno como el trastorno del déficit de atención e hiperactividad con o sin impulsividad (TDAH) o Trastorno del Espectro Autista (TEA).

En relación a este alumnado, en su informe de evaluación psicopedagógica y su posterior dictamen de escolarización, se recoge la respuesta educativa que se adecua a sus capacidades y necesidades. De la misma manera, se concreta la modalidad de escolarización, es decir, dónde va a estar el alumno o alumna durante su jornada escolar. En este caso, en España, se atiende al decreto 147/02, del 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. En este decreto, el alumnado con Necesidades Educativas Especiales puede escolarizarse en 4 modalidades: modalidad A (aula ordinaria a tiempo completo), modalidad B (tiempo dividido entre aula ordinaria y aula de educación especial), modalidad C (escolarización en aula específica dentro del centro ordinario) o modalidad D (centro específico de Educación Especial).

El presente trabajo se centra en la modalidad B; en el que la jornada escolar se divide entre aula ordinaria y un aula externa a ella denominada, actualmente en Andalucía, Aula de Apoyo a la Integración. En ella, el alumnado es atendido por maestros y maestras especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT), Audición y Lenguaje (AL) o Personal Técnica de Integración Social (PTIS). A pesar de que la terminología utilizada para referirse a este espacio cambia en función de la Comunidad Autónoma, permanece el mismo significado: unidades de recursos que se añaden a los centros ordinarios para apoyar la participación del alumnado con capacidades diversas en entornos escolares

y conseguir el máximo desarrollo integral de este (Departamento de Educación de Barcelona, 2009).

Durante el trabajo, se parte de la idea que autores como Álvarez et al. (2019) afirman; el espacio escolar es fundamental para ofrecer una educación de calidad. Esta aula, en muchas ocasiones, se caracteriza por ser invisible al resto del centro educativo, no existe normativa específica ni ningún documento oficial en el que se recoja los aspectos pragmáticos como las medidas organizativas o didácticas. Este desconocimiento motiva y fomenta la curiosidad por el presente estudio que gira en torno a la siguiente pregunta de investigación: "¿Cómo se abordan las medidas organizativas en las aulas de Apoyo a la Integración en centros de educación infantil y primaria?"

2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Los antecedentes: hitos importantes

En este primer apartado, se considera necesario realizar un breve análisis con respecto a cómo se ha gestionado la Atención de la Diversidad durante los últimos años y cuáles han sido los cambios sufridos por las instituciones educativas para avanzar desde un paradigma de exclusión a una respuesta inclusiva. A continuación, se recogen las principales etapas e hitos de la historia de la Atención a la Diversidad:

Tabla 1: Evolución de los hitos más importantes sobre Atención a la Diversidad.

ETAPAS/ HITOS	HECHOS
Edad Media	El cristianismo se expande en el ámbito familiar y educativo, creando asilos e instituciones. Aunque aún las personas diferentes se las consideraban seres demoniacos, que eran sometidos a exorcismos y hogueras (Chiner, 2011)
Siglos XVIII-XIX	Predomina la homogeneidad en la enseñanza, a partir de sistemas selectivos (Sallán, 1998), diferenciando entre personas "normales" y "anormales". Estos sujetos, se escolarizaban en unidades independientes (Rubio, 2017) que, generalmente, se encontraban a las afueras de las ciudades. Era una educación totalmente segregadora.
Tras las primeras experiencias de Pedagogos pioneros sobre la Atención Educativa de tipo sensorial, y bajo el lema de "Todo sujeto es educable" aparecen rutas alternativas que rechazan la pedagogía de la exclusión y se interesan por la respuesta educativa.	
La Ley General de Educación (1970)	Esta ley supone el aumento de una mayor detección de dificultades y problemas de aprendizaje, debido a la obligatoriedad de la enseñanza promulgada. Junto a una nueva tendencia de creación de Centros y Aulas de Educación Especial, se gesta una Educación Paralela (Chiner, 2011). A pesar de ello, la educación dual no cumple con los objetivos propuestos para la Educación Especial e, impulsada por movimientos sociales en defensa de los derechos humanos y civiles, provocan un cambio de rumbo en la Educación.
En los países Nórdicos, Bank-Mikkelsen (1970) utiliza el término de normalización y el sueco Nirje (1969) pone énfasis en los medios y métodos para conseguir este objetivo, mediante la sectorización e integración.	
Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990)	Se apuesta por modelos más comprensivos, lo que hace que la escuela se cuestione el modelo selectivo y unificador anterior (Sallán, 1998), e incorpore programas de integración cuyo objetivo principal sea atender al alumnado con discapacidad en el centro ordinario (Durán y Giné, 2017). Es cuando aparece en Andalucía las "Aulas de Apoyo a la Integración", las cuales, se podrían definir como aulas a tiempo parcial, donde se atendía al alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Término acuñado en el Informe Warnock (1978)

Es evidente que la educación especial ha ido evolucionando, en parte, gracias a las leyes educativas y al propio pensamiento de la sociedad. Estos hitos permiten valorar el progreso en la sociedad hasta el día de hoy, donde la Atención a la Diversidad se entiende como la pluralidad existente en un grupo de alumnos y alumnas que conforman un aula, sus diferentes formas de aprender, sus habilidades o sus culturas (Estévez y Guerrero, 2017).

Sin embargo, desafortunadamente, persisten concepciones no muy acertadas o diferenciadas con respecto a este colectivo. Y de la misma manera, en el ámbito educativo, no siempre se le ofrece las estrategias, medidas o actuaciones que este alumnado precisa. Aun así, muchos centros educativos siguen luchando por la inclusión total y real de su alumnado.

2.2 Investigaciones relacionadas con el tópico

Una vez contextualizados en estas aulas; en estos espacios físicos, la presente investigación se vertebra de otros estudios anteriores. En este sentido, se resalta:

El estudio realizado por García et al. (2020), con una muestra de 80/90 maestros/as de PT, concluye que el 21% de la muestra antepone el apoyo fuera del aula ordinaria, mientras que el 9% presenta un enfoque inclusivo total y, el resto (70%) combina el apoyo en aula ordinaria y en el aula de apoyo a la integración.

En el caso de la investigación desarrollada por Flores y García (2016), se muestra que el apoyo se proporciona únicamente por parte de los especialistas y en espacios diferentes al aula ordinaria.

Estas investigaciones muestran que hoy día sigue existiendo el apoyo fuera del aula ordinaria. Lo que aumenta la curiosidad e interés por conocer cómo son los espacios externos al aula ordinaria, a los que acude este alumnado.

2.3 Las medidas organizativas para atender a la diversidad

Con respecto a las medidas organizativas, se sigue la clasificación elaborada por Blanchard y Muzás (2018) en la que se diferencian:

- La organización de los espacios y equipamientos.

Autores como Prakash (2016) defienden que debe existir una conexión entre la arquitectura y el proyecto pedagógico, ofreciendo espacios para explorar, retar, aprender y equivocarse. Es importante concebir estos espacios como ambientes que están compuestos por elementos físicos, sociales, culturales, pedagógicos, humanos… que guardan relación entre sí y favorecen la interacción, las relaciones, la identidad y el

sentido de permanencia (Hererro, 2018). Es por ello que, es necesario, cuidar la estética de estos espacios, con elementos que transmitan una idea del mundo real y del entorno social y cultural en los que se encuentran los niños y niñas del aula.

Desde esta perspectiva, se debe valorar la influencia del edificio escolar en los procesos educativos (Quesada, 2019), así como las propias dimensiones del aula. De la misma manera, el espacio del aula no debe ser algo superfluo y meramente decorativo, sino una variable educativa que facilite la consecución de objetivos en relación a la puesta en marcha de los procesos de enseñanza aprendizaje, acordes a lo que se está trabajando (Castro y Morales, 2015). Por otro lado, se destaca la organización espacial; característica que influye en las posibilidades de movimiento en el aula y, por consiguiente, en la interacción del alumnado con estos espacios.

- La organización de los tiempos y agrupamientos.

En cuanto a la variable del tiempo, las rutinas estructuran la jornada escolar dejando el tiempo necesario a cada niño/a para la construcción de sus aprendizajes (Gonzálvez et al., 2017). El horario del Aula de Apoyo a la Integración, en el que el PT tendrá que impartir 25 horas lectivas divididas entre la atención directa con el alumnado que lo precise y la coordinación, debe tener en cuenta diferentes aspectos (González y Villanueva, 2012); las condiciones de agrupamiento y la organización del espacio, las asignaturas de cada uno del alumnado atendido para decidir en cuál debe salir y las necesidades que presentan y las horas pedagógicas que precisa su evaluación psicopedagógica.

Los agrupamientos se entienden como la posibilidad de distribuir el espacio de aula, ofreciendo una respuesta educativa ante la diversidad a través de grupos más pequeños (García y Delgado, 2017). Estos agrupamientos pueden crearse, modificarse o disolverse según las necesidades (Chiner, 2011). Siguiendo a González y Villanueva (2012), podrían establecerse en torno a diferentes modalidades: la edad de sus integrantes, el nivel curricular, los indicadores de exigencia o de forma espontánea.

García y Delgado (2017) exponen que, debe haber una ratio determinada a la cual atender, de esta forma, se mejorará la respuesta educativa ofrecida y se favorecerá el aprendizaje del alumnado.

- La organización de los apoyos de los maestros y maestras especialistas en Pedagogía Terapéutica.

Si se hace referencia a la normativa vigente, el apoyo de este especialista debe realizarse, preferentemente, en el aula ordinaria. Pero, si se analiza la realidad, la práctica sigue alejada de lo que el marco normativo establece. Algunos de los motivos que pueden avalar que este apoyo siga realizándose hoy día en otro espacio diferente

al aula de referencia son: la poca coordinación entre docentes, el horario y la falta de especialistas (Arnáiz et al., 2013). En relación a la necesaria coordinación, autores como Orozco y Moriña (2019) afirman que entre el Maestro/a de Pedagogía Terapéutica y Tutor/a del aula de referencia, debe darse la pareja pedagógica, la cual, reflexione sobre sus praxis y compartan tareas, funciones y espacio.

A pesar de ello, aún sobrevive el debate en relación a las responsabilidades que este recurso de apoyo debe realizar. Algunos de ellos, siguen entendiendo a este profesional como aquel que se encarga del refuerzo educativo, circunscrito a un espacio diferente al aula común y alejándose de las propuestas inclusivas (Hostins y Jordão, 2015). Y aún es notable como en algunas etapas el apoyo es mayor, como en las etapas de Infantil y Primaria, en diferencia a Secundaria, tal y como indica la investigación de Castro et al. (2016).

3 DISEÑO METODOLÓGICO

Una vez cerrada la fundamentación teórica, se prosigue con el diseño metodológico. En este caso, se opta por una investigación cualitativa bajo un enfoque interpretativo y descriptivo, cuyo propósito es identificar, describir y analizar las medidas organizativas que favorecen la atención a la diversidad en las aulas de Apoyo a la Integración de 2 centros educativos de Educación Infantil y Primaria.

3.1 Objetivos

A partir de la pregunta de investigación y cuestiones personales que han motivado al estudio de este tópico, se plantean los objetivos de esta investigación:

- Objetivo general: identificar, describir y analizar las medidas organizativas que se utiliza en las Aulas de Apoyo a la Integración para atender al alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

A partir de este objetivo general, se plantean objetivos específicos como los siguientes:

- Describir el espacio físico del Aula de Apoyo a la integración y su organización espacial.
- Identificar la organización temporal, la elaboración de horarios y el agrupamiento del alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Describir el tipo de apoyo que ofrece el Maestro o Maestra especialista en Pedagogía Terapéutica.

3.2 Participantes

Los participantes de este estudio son 3 Maestras de Pedagogía Terapéutica, quienes ejercen la cotutoría del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y 1 Profesional Técnico de Integración Social, procedentes de 2 Centros de Educación Infantil y Primaria.

3.3 Método y metodología

En relación a la metodología, se diferencian algunas fases y momentos por los que ha pasado tal estudio; planteamiento del problema y revisión bibliográfica, diseño de la investigación y selección de participantes, trabajo de campo: recogida de datos, tratamiento de la información y discusión, y finalmente, la elaboración del informe y difusión de la información. Para la recogida de información, se apuesta por la triangulación de diversas técnicas; entrevista, observación no participante y análisis de documentos.

3.4 Técnica e instrumentos

Para recoger la información se lleva a cabo la triangulación de técnicas a partir de entrevistas semi-estructuradas, observación no participante y análisis de documentos del centro. La entrevista presenta carácter semi-estructurado, para ello, se plantea un guion constituido por 24 preguntas. Para la técnica de la observación, se selecciona como instrumento las notas de campo, en las que se recoge la información necesaria sobre lo observado e interpretaciones personales sobre ello. Finalmente, para el análisis de documentos, se ha elaborado una tabla de registros donde se recoge información relevante relacionada con las medidas organizativas y didácticas para atender a la diversidad a través de diversos documentos como es el Plan de Centro y la programación anual. Tras recoger la información, se halla una gran cantidad de información, por ello, se elabora una matriz en la que se segmenta la información en base a unas categorías que se extraen del marco teórico que sustenta esta investigación.

3.4 Análisis y tratamiento de los datos

Para evitar la saturación de información, se diseña una matriz organizada por categorías (Figura 1), propuestas a partir del marco teórico del estudio, que clasifica y sistematiza la información recogida, facilitando su posterior análisis realizado con el programa informático Atlas.ti.

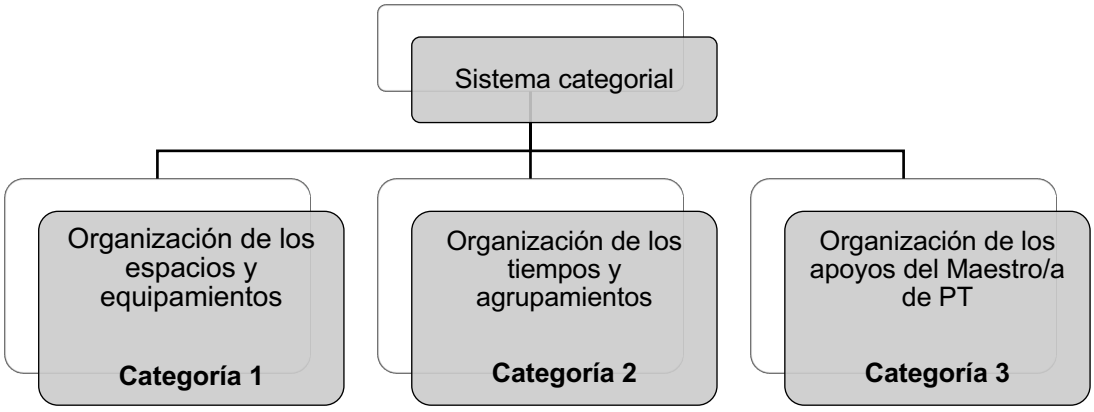


Figura 1: Clasificación de la matriz categórica.

Esta matriz consta de 3 categorías que hacen referencia los 3 contenidos en los que se clasifican las medidas organizativas. En este sentido, la categoría número 1 se corresponde con la organización de los espacios y equipamientos; la categoría 2 con la organización de los tiempos y agrupamientos y la categoría 3 con la organización de los apoyos de los maestros y maestras especialistas en Pedagogía Terapéutica.

4 RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación, se basan en las categorías establecidas en el sistema categorial o unidad hermenéutica diseñada, partiendo de los objetivos planteados en la investigación.

Se comienza con los resultados del caso A; en cuanto a la primera categoría cuyo propósito es describir el espacio físico del Aula de Apoyo a la Integración y su organización espacial, los resultados muestran que a pesar de considerarse un edificio con arquitectura vieja, se adapta a las necesidades del alumnado. Con respecto al Aula de Apoyo a la Integración, se localiza en el edificio de Educación Primaria, anexo al edificio principal, sus dimensiones no son como las demás clases, esta es un poco más pequeña. En relación a los condicionantes ambientales, es un aula fría y su decoración se cambia continuamente. Se organiza por zonas y las mesas están en forma de “U”, cuyo centro es el maestro especialista.

En relación a su segunda categoría, cuyo objetivo es identificar la organización temporal y el agrupamiento del alumnado, se indican los siguientes resultados: el horario utilizado es igual que el del centro con una mínima variación a primera hora, las sesiones presentan una duración de unos 45’ o 60’. Con respecto al agrupamiento, se atiende a un total de 30 alumnos y alumnas con necesidades específicas de apoyo educativo,

cuyo factor más común es la dislexia. Se agrupan en grupos de máximo 4 con 2 sesiones/semanas.

La tercera categoría pretende describir el tipo de apoyo que ofrece el Maestro especialista en Pedagogía Terapéutica, a pesar de apostar por un enfoque inclusivo, solo realiza el apoyo dentro del aula ordinaria con un alumno con Trastorno del Espectro Autista de la Etapa de Educación Primaria. El uso de otros espacios se limita a casos excepcionales por falta de tiempo.

Se sigue con el caso B; en la primera categoría que persigue describir el espacio físico del Aula de Apoyo a la Integración y su organización espacial, los resultados muestran que a pesar de que el edificio es viejo, se caracteriza como accesible. El Aula de Apoyo a la Integración se ubica en el edificio principal, junto a Dirección. Se caracteriza como un aula amplia aunque muy fría, su decoración depende del proyecto que estén trabajando en cada momento. Se organiza por rincones que se limita por estanterías.

Con respecto a la segunda categoría cuyo objetivo es identificar la organización temporal, la elaboración de horarios y el agrupamiento del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, los resultados muestran que el horario es igual que el del centro; con sesiones de 45 o 60 minutos, que las necesidades del alumnado son diversas, siendo el factor más común el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y los problemas de conducta. Se atiende un total de 20 alumnos y alumnas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, agrupados en 5 grupos de 4 o 6, con sesiones de 3 a 6 semanales.

Finalmente, la tercera categoría en la que se pretende conocer el tipo de apoyo ejercido por el Maestro Especialista en Pedagogía Terapéutica, los resultados indican que se persigue un apoyo dentro del aula ordinaria aunque se necesita de coordinación entre es especialista y el tutor de aula de referencia. En este caso, se ofrece apoyo a 3 alumnos dentro del aula ordinaria. El uso de otros espacios, como el huerto, zum o gimnasio, se limita debido a la temporalización de las sesiones y a la planificación que conlleva.

5 CONCLUSIONES

Para concluir, los resultados en ambos centros reflejan que se tratan de centros educativos con estructuras dispares y obsoletas, sin embargo, se adaptan a las nuevas necesidades que presenta el alumnado.

Se observan grandes avances en relación a la ubicación del aula de apoyo a la integración, favoreciendo de esta manera su visibilidad. En cuanto a las características

que presentan estas aulas, favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje como es el espacio, los aspectos estéticos y la organización del mobiliario. Sin embargo, aún existen cuestiones relacionadas con la organización espacio-temporal, como ocurre con la elaboración del horario, la escasez de recursos personales o el número elevado de la ratio a la que atender, que obstaculizan y dificultan la perspectiva inclusiva que se persigue.

Las conclusiones indican que los aspectos organizativos y espaciales influyen en el aprendizaje del alumnado, lo que nos invita a reflexionar sobre los espacios, recursos y materiales que están presenten en la vida escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnaiz, P., Martínez, R., de Haro, R., & Escarbajal, A. (2013). Analysis of measures for attention to diversity in compulsory secondary education: The case of the Region of Murcia, Spain. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *13*(3), 189-197.

Álvarez, K., Márquez, J.R. & Franco, F. (2019). Evaluación de la organización espacial de un aula desde la perspectiva de un grupo de estudiantes universitarios/as: un estudio de caso. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, *5*(2), 8-13.

Blanchard, M., & Muzás, M. D. (2018). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos: cómo trabajar con la diversidad en el aula* (1ª ed.). Madrid: Narcea S.A. Ediciones.

Castro, M. & Morales, Mª. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, *19* (3), 1-32. http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11

Castro, P. G., Álvarez, M. I. C., & Baz, B. O. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad*, *4*(2), 25-45. https://doi.org/10.5569/2340- 5104.04.02.02

Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, Valencia.

D' Educació, D. (2009). Informe de valoració de les unitats de suport a l'educació especial (USEE). *Barcelona: Generalitat de Catalunya [Documento en línea]* https://bit.ly/2YRSq0A

Durán, D., y Giné, C. (2017). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad*. https://bit.ly/2SRreLG

Estévez, B. & Guerrero, M. J. (2017). Inclusión educativa del alumnado con TDA/H: estrategias didácticas generales y organizativas de aula. *Revista de Educación Inclusiva*, *8*(3), 89 - 106.

Flores, V. J., & García, I. (2016). Apoyos que reciben estudiantes de secundaria con discapacidad en escuelas regulares: ¿Corresponden a lo que dicen las leyes? *Revista Educación*, *40*(2), 35-55.

García, F.J. & Delgado, M. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *Revista de Educación Inclusiva*, *10*(1), 103-116.

García, F.J., Pozuelos, F.J. & Delgado, M. (2020). Aprender desde la diversidad para enseñar en la diversidad: estrategias en la formación inicial del profesorado. En Monge, C. y Gómez, P. (Eds.), *Claves para la inclusión en educación superior* (p.115-146). Madrid: Editorial síntesis.

González, G. & Villanueva, C. (2012). La organización del Aula de PT en un centro de Educación Secundaria [Entrada blog]. https://bit.ly/3bliC6l

Gonzálvez, C., Vicent, M., Sanmartín, R., Arráez, G., y García, J. M. (2017). *Indicadores de calidad en espacio, tiempo y materiales: nuevo recurso para la asignatura de organización del aula de Educación Infantil.* Barcelona: Ediciones Octaedro.

Herrero, J. (2018). Semántica del entorno educativo. La representación subjetiva del espacio. *Tarbiya, revista de Investigación e Innovación Educativa*, (46), 7-22.

Hostins, R. C. L., y Jordão, S. G. F. (2015). School Inclusion Policy and Curricular Practices: Teaching Strategies for the Conceptual Preparation of the Target Public of Special Education. *Education Policy Analysis Archives*, *23*(28), 1 – 23. https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1661

Junta de Andalucía (2002). *Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales*. https://www.juntadeandalucia.es/boja/2002/58/3

Junta de Andalucía (2017). *Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la dirección general de participación y equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.* https://bit.ly/2VlM46H

Ministerio de Educación (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172

Ministerio de Educación (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf

Ministerio de Educación (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf

Orozco, I., y Moriña, A. (2019). Práctica docente para una pedagogía inclusiva en educación primaria: Escuchando las voces del profesorado. *Aula Abierta*, *48*(3), 331-338.

Prakash, N. (2016). *Diseños de espacios educativos. Rediseñar las escuelas para centrar el aprendizaje del alumno.* Barcelona: Editorial SM.

Quesada, M. J. (2019). Condiciones de la infraestructura educativa en la región pacífico central: los espacios escolares que promueven el aprendizaje en las aulas. *Revista Educación*, *43*(1), 293-311.

Rubio, J. G. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, *10*(1), 251-264.

Sallán, J. G. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educar*, (22), 239-267.

MENSTRUAÇÃO E HIGIENE MENSTRUAL: DESAFIOS DAS MULHERES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Marta Gomes[a], Cláudia Luísa[a], Vânia Beliz[b]

[a]Universidade do Algarve, Portugal

[b]Universidade do Minho, Portugal

RESUMO

A menstruação e higiene menstrual feminina, HMF, fazem parte da vida de milhões de mulheres. A forma como a vivenciam encontra-se diretamente relacionada com a cultura onde se inserem. Apesar da menstruação ser um processo natural, ainda existe muito desconhecimento com consequências negativas para a saúde e bem-estar das mulheres.

Durante muito tempo a menstruação e o ciclo menstrual foram ignorados e ridicularizados. O silêncio à volta do tema tem promovido estigmas e preconceitos, condicionando a saúde das mulheres e o seu bem-estar em todo o mundo. É necessário dignificar este processo natural, de forma a que todas as mulheres, vivenciem a sua menstruação de forma segura, confortável e saudável.

Esta investigação pretende explorar o conhecimento que as mulheres, com deficiência intelectual têm da sua menstruação e do seu ciclo menstrual. Esta abordagem, junto destas mulheres, permitirá encontrar estratégias que facilitem o manejamento da menstruação contribuindo para o conhecimento das suas dificuldades e constrangimentos em relação ao seu corpo e higiene menstrual.

Assim pretende-se realizar uma investigação qualitativa na qual será utilizada a entrevista semiestruturada a 7 mulheres como o instrumento de recolha de dados e a respetiva análise de conteúdo.

Espera-se que este diagnóstico contribua para dignificação da menstruação junto destas mulheres e que dê voz às suas necessidades, contribuindo para a criação de estratégias e orientações que facilitem a HMF junto das mulheres com deficiência intelectual no Algarve.

No entanto, e como conclusões preliminares é possível constatar que as jovens e mulheres entrevistadas se encontram pouco à-vontade com o assunto e aspetos relacionados com a sua sexualidade.

Palavras-chave: Menstruação; Higiene Menstrual; Deficiência intelectual.

ABSTRACT

Menstruation and Menstrual Hygiene Management (MHM), are part of the lives of millions of women. The way they experience it is directly related to the culture in which they operate. Although menstruation is a natural process, there is still a lot of ignorance with negative consequences for the health and well-being of women.

For a long time menstruation and the menstrual cycle were ignored and ridiculed, the silence around women menstruation has promoted stigma and prejudice, affecting women's health and well-being around the world, so It is necessary to dignify this natural process so that all women can experience their menstruation in a safe, comfortable and healthy way.

This research aims to explore the knowledge that women with intellectual disabilities have about their menstruation and their menstrual cycle. This approach, together with these women, will allow to find strategies that facilitate the management of menstruation hygiene by contributing to the knowledge of their difficulties and constraints in relation to their body and menstrual hygiene.

Thus, it is intended to carry out a qualitative investigation in which a semi-structured interview with 7 women will be used as the data collection instrument and the respective content analysis.

It is hoped that this diagnosis will contribute to the dignification of menstruation among these women and that it will give voice to their needs, contributing to the creation of strategies and guidelines that facilitate MHM among women with intellectual disabilities in the Algarve.

However, and as preliminary conclusions, it can be seen that the young women and women interviewed are uncomfortable with the subject and aspects related to their sexuality.

Keywords: Menstruation; Menstrual hygiene; Intellectual disabilities.

1 MENSTRUAÇÃO

De acordo com Amaral (2003), a menstruação está presente durante aproximadamente quatro décadas da vida da mulher, exceto quando esta se encontra grávida ou lactante, é a presença da menstruação que caracteriza o ciclo reprodutor feminino.

Sustentado por Miranda e Fernandes (2020), a menstruação é um processo natural que se encontra presente na vida de todas as mulheres, acontece mensalmente e envolve a descamação da parede do útero entre 3 a 7 dias. No entanto, este processo natural, muitas das vezes passa a ser percebido de outras formas, a sua perceção está diretamente relacionada com a sociedade e isso pode trazer consequências na vida social da mulher.

Segundo Delaney, Lupton e Toth (1997), a primeira menstruação também denominada por menarca, representa para a família da jovem menstruada a passagem da infância para a condição de mulher. A partir do momento da primeira menstruação a mulher é capaz de gerar filhos.

O ciclo menstrual, no contexto sociocultural, possui diversos significados. Esses são normalmente herança de eventos históricos que tratavam a menstruação como um tabu. Segundo Amaral (2003), sustentado por Delaney et al. (1997), o sangramento cíclico da mulher tem uma conotação negativa e é nomeado com a palavra “maldição”. O autor supõe que este termo se relacione ao castigo bíblico imposto a Eva, ou ao conceito de que a mulher é impura durante a menstruação, os desconfortos associados à presença da menstruação também podem ter influência na sua conotação negativa. A quantidade de nomes e apelidos que a menstruação recebe é extremamente rica e diversa, evidenciando a necessidade de utilizar-se de eufemismos para tratar do assunto.

De acordo com Amaral (2003), a existência da menstruação é tão antiga quanto a própria mulher, logo não é de se admirar que a menstruação tenha sofrido inúmeros significados simbólicos em várias culturas através dos tempos. O espanto do homem primitivo com o funcionamento misterioso do ciclo menstrual feminino – interrompido na gravidez para resultar no aparecimento de um novo ser – trouxe profundas marcas na imaginação humana. O desconhecimento pelo ciclo menstrual da mulher contribuiu para relacionar a menstruação feminina a uma série de tabus e crenças e a mulher foi considerada uma força incompreensível da natureza. O medo associado ao sangue

menstrual fazia com que o mesmo fosse considerado como venenoso e detentor de poderes mágicos.

Segundo Amaral (2003) todos os tabus que envolviam a menstruação contribuíram para que a mulher menstruada fosse considerada impura, e em várias culturas a mesma era proibida de participar em rituais religiosos, preparar certos alimentos, tendo que permanecer em isolamento.

De acordo com Cavill (2016), a menstruação em vez de ser considerada um processo saudável e perfeitamente normal, é vivenciada muitas vezes com vergonha e repulsa, derivado aos tabus que a ela se encontram associados. Ignorar e desvalorizar os assuntos relacionados com a menstruação obriga a que as jovens e mulheres tenham um comportamento de constrangimento e que a desinformação persista.

A falta de informação e o desconforto em abordar a temática da menstruação fazem com que as jovens e mulheres tenham os seguintes comportamentos:

- Ocultar a menstruação;
- Ocultar o uso dos produtos de higiene menstrual;
- Ocultar as dificuldades na gestão da higiene menstrual;
- Evitar abordar a menstruação;
- Cumprir restrições sociais impostas durante a menstruação.

De acordo com Barge (2018), e Winkler e Roaf (2014), a menstruação faz parte de um processo próprio da natureza humana, no entanto continua a ser falada através de eufemismos, até mesmo entre mulheres. Este tipo de linguagem acaba por influenciar a forma como as mulheres lidam com o seu corpo e consequentemente por influenciar o fraco desenvolvimento de soluções adequadas para garantir as boas práticas de higiene menstrual. A forma desinteressada como se tratam as questões da menstruação acabam por dar uma baixa prioridade à mesma, no que refere às questões políticas. Verifica-se o estigma à volta da menstruação quer seja em países desenvolvidos ou em países em desenvolvimento.

Segundo House et al. (2012), ainda existe alguma insegurança por parte das mulheres em falar da menstruação, o que faz com que muitas jovens permaneçam desinformadas, neste caso a primeira experiência menstrual pode tornar-se num momento de impacto negativo, promovido pela insegurança e medo pelo desconhecido, a jovem poderá ter dificuldades em entender as mudanças do seu corpo e o seu fluxo sanguíneo pode mesmo ser entendido como um sinal de doença. De forma a evitar a desinformação e a conotação negativa atribuída à menstruação é importante que toda a comunidade seja informada de forma adequada, não só as mulheres, mas também os homens.

Sustentado por Barge (2018) citado por Lee (2008), este adianta que é especialmente complexo para as raparigas lidar com a primeira menstruação, pois têm de decifrar a "bagagem cultural, os significados genderizados e as relações de poder implícitas no seu simbolismo sexual e potencial reprodutivo" (2018. p.3)

De acordo com Barge (2018) e Winkler e Roaf para que os tabus relacionados com a menstruação possam ser extintos é necessário envolver não só as raparigas e mulheres, como também os rapazes e os homens, garantindo o conhecimento da temática através de informação clara e concisa. É através da educação que o estigma associado à menstruação pode ser anulado, resultando no progresso e permitindo que as mulheres e raparigas possam lidar com a menstruação de forma adequada, sem qualquer tipo de constrangimento ou vergonha.

Segundo Bobel et al. (2020), a maioria dos artigos relacionados com a menstruação referem-se à mesma como um processo biológico normal, o que é claramente verdade. Mas a menstruação deve ser definida não apenas como um processo biológico normal, mas como algo fundamental, tendo em especial atenção o impacto que esta tem na vida da mulher e da sociedade, a menstruação para além de ser de carácter fisiológico, privado e íntimo também deve ter uma dimensão pública, política e sociocultural permitindo relacionar a menstruação com os Direitos Humanos.

De acordo com Bobel et al. (2020), em 2019, um grupo de especialistas em direitos humanos das Nações Unidas, reconheceu que existem estereótipos relacionados com a menstruação que podem comprometer vários dos direitos humanos das jovens e mulheres. O direito à igualdade, o direito à saúde, o direito à água, saneamento, educação, liberdade de religião ou crença, direito ao trabalho seguro e saudável bem como a participar na vida pública sem discriminação são alguns dos direitos humanos que podem ser comprometidos pelos estigmas e estereótipos associados à menstruação.

2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MENSTRUAÇÃO

De acordo com Santos (2012), a deficiência intelectual define-se como o desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizado, essencialmente, por um comprometimento das faculdades que determinam o nível global de inteligência, ou seja, das funções cognitivas.

As funções cognitivas correspondem à capacidade de aprender e compreender, sendo funções superiores que se estabelecem a partir do sistema nervoso central.

Segundo Donahue e Barzotto (2020), compreender todas as mudanças físicas, sociais e emocionais durante a adolescência é um processo extremamente complexo, ainda

mais quando falamos de jovens com deficiência intelectual, é necessário que haja uma educação sexual de qualidade, pois é importante que os adolescentes estejam preparados para todas as mudanças físicas e sociais que vão experimentar. Áreas que devem ter uma especial atenção quando abordamos a sexualidade com adolescentes são os limites pessoais e o espaço, a compreensão da diferença entre o público e o privado, a prevenção dos abusos sexuais e a autonomização para a higiene pessoal.

De acordo com Donahue e Barzotto (2020), uma área que ainda não recebeu a devida atenção na literatura é o ensino de competências relacionadas com os cuidados menstruais. A capacidade de gerenciar autonomamente os cuidados menstruais oferece às mulheres com deficiência uma maior privacidade bem como opções de vida mais amplas, pelo que é necessário garantir que lhes são dadas as ferramentas necessárias para vivenciarem a sua menstruação da forma mais autónoma possível.

De acordo com Unicef (2019), estima-se que mais de um bilhão de pessoas em todo o mundo tenha alguma deficiência, o que representa 10% das crianças. Está comprovado que crianças de países subdesenvolvidos têm mais probabilidades de ter deficiências do que as crianças de países em desenvolvimento. Num estudo realizado em 15 países subdesenvolvidos comprovaram que existe menos 30% de probabilidade de as crianças com deficiência frequentarem a escola do que as crianças sem qualquer tipo de deficiência. O mesmo estudo descobriu que apenas pouco mais de 50% das crianças com deficiência frequentavam a escola.

Sustentado por Quint (2014), as questões relacionadas com a saúde reprodutiva, como a puberdade, a sexualidade e a menstruação podem revelar uma gestão mais complicada para as adolescentes com deficiência.

A puberdade é uma fase de transição para todas as adolescentes e para as suas famílias. Para as jovens com deficiências físicas ou intelectuais, assim como para os seus cuidadores, a gestão da menstruação, as manifestações de cariz sexual e a possibilidade de abusos representam uma grande preocupação.

Segundo Bobel et al. (2020), se ainda existe uma conotação negativa em relação à mulher menstruada, esta tende a intensificar-se quando falamos na menstruação de jovens e mulheres com deficiência. Normalmente jovens e mulheres com deficiência seja ela física ou mental, são vistas como incapazes para cumprir o comportamento de género esperado, quer seja no controlo da sua sexualidade, fertilidade ou nas questões relacionadas com a menstruação. Considera-se que a jovem e mulher com deficiência não é capaz de gerir a sua menstruação nem de adequar o seu comportamento durante a mesma, pelo que para muitos a menstruação das jovens e mulheres com deficiência é desnecessária. Toda esta conotação negativa em relação à menstruação da mulher

com deficiência pode resultar numa exclusão social, muita das vezes iniciada em contexto escolar. A jovem com deficiência pode ser excluída quando se encontra menstruada por acreditarem que a mesma não é capaz de demonstrar um comportamento adequado, nem de realizar uma higiene adequada, o que pode causar nos outros uma reação de repulsa e medo. O estigma que envolve a mulher com deficiência e a menstruação cresce quando a própria mulher é afastada das questões que lhe dizem respeito, não existindo uma orientação nem informação correta.

De acordo com Quint (2014), a jovem com deficiência irá vivenciar as mudanças presentes na adolescência na idade esperada, embora algumas limitações possam influenciar o momento da puberdade.

Nas jovens com deficiência os ciclos menstruais podem ser influenciados pela utilização de medicamentos de uso frequente e ainda por algumas patologias específicas como patologias relacionadas com a tiroide, epilepsia, descontrole hormonal. As jovens com deficiências ao nível do desenvolvimento neurológico habitualmente têm um desenvolvimento sexual mais precoce, enquanto que as jovens com patologias ao nível do espetro do autismo podem apresentar um ligeiro atraso na aparição da primeira menstruação. As adolescentes com transtornos que afetem a nutrição ou que inibam o crescimento também podem atravessar a fase da puberdade mais tarde que o esperado. Muitas vezes as pacientes também enfrentam problemas médicos complexos, como transtornos compulsivos, eliminação intestinal programada, incontinência urinária ou problemas comportamentais. Quando a estes problemas ainda se acresce uma menstruação desregulada e imprevisível a vida das jovens com deficiência pode ainda tornar-se mais complicada.

Para Quint, (2014), os pais e cuidadores das jovens com deficiência manifestam inúmeras preocupações e medos e muitas vezes têm perceções erradas acerca da menstruação, o que faz que se antecipem na procura de um ginecologista. Ainda sem as jovens terem chegado ao momento da adolescência, na ânsia de procurar uma orientação face às questões da menstruação, os pais e cuidadores tendem a precipitar-se, procurando ajuda ainda sem as jovens terem tido a sua primeira menstruação. É muito comum que as jovens com deficiência recorram a um acompanhamento na gestão das questões da menstruação, pois é imprescindível que as adolescentes tenham apoio para entender as mudanças corporais, os sintomas associados à menstruação e gerir a sua menstruação e higiene da forma mais autónoma possível. Todo o acompanhamento deve respeitar o espaço da jovem e valorizar a sua opinião, é importante também que seja dada oportunidade à jovem de viver a adolescência e a fase da puberdade respeitando o seu próprio ritmo. Todas as jovens e mulheres carecem de um

acompanhamento ginecológico, de acordo com as suas necessidades, quando falamos de jovens e mulheres com deficiência o acompanhamento ginecológico deve também ter em conta as limitações físicas e intelectuais de cada paciente. Quando uma adolescente com deficiência recorre a uma consulta de ginecologia deve ser realizada uma avaliação diferenciada que permita ao profissional entender qual a perceção que a jovem tem em relação a várias temáticas de cariz sexual, é necessário entender quais são os conhecimentos que a jovem tem sobre reprodução, menstruação, riscos relacionados com abuso sexual, consentimento para a atividade sexual.

Sustentado por Quint (2014), dependendo da sua capacidade intelectual as jovens podem necessitar de apoio para gerenciar estas questões, pelo que a família normalmente participa e tem um papel fulcral na saúde e higiene menstrual das jovens com deficiência. Muitas vezes, a paciente e a sua família solicitam tratamentos hormonais para regular o fluxo menstrual, evitar as mudanças de humor, a dismenorreia, auxiliar na higiene menstrual e evitar a gravidez. A manipulação menstrual também pode ser utilizada para induzir a amenorreia por completo, regular os ciclos ou diminuir o fluxo menstrual regular. É necessário salientar que todos estes tratamentos acarretam riscos e efeitos secundários que podem de alguma forma interferir de forma diferente na vida destas adolescentes. Qualquer adolescente pode sentir a sua vida condicionada pela menstruação independentemente do seu fluxo menstrual ser ou não abundante. No que diz respeito, às jovens com deficiência é necessário entender quais as suas reais necessidades na gestão da menstruação, e de que forma estas podem ser extintas.

Fundamentado pela Unicef (2019), é necessário compreender que as jovens e mulheres com deficiência quando estão menstruadas têm diferentes necessidades. Existem mulheres que podem sentir dificuldades relacionadas com a mobilidade e a motricidade fina, refletindo-se em dificuldades de manuseamento dos produtos, realização da sua higiene e correta utilização dos produtos de proteção menstrual. Mulheres com deficiência visual, parcial ou total, podem enfrentar desafios na perceção da sua higiene correta. Jovens e mulheres com deficiências ao nível da capacidade intelectual e desenvolvimento podem ainda necessitar de apoio específico para aprender a gerir as questões da menstruação.

De acordo com Insa (2005), é necessário que exista uma informação e uma preparação para as questões relacionadas com a menstruação junto das jovens com deficiência intelectual, é importante que as mesmas sejam acompanhadas, evitando que possam surgir sentimentos de medo, angústia e nervosismo.

De acordo com a Unicef (2019), incluir as escolas em intervenções relacionadas com saúde e higiene menstrual, realizar atividades de divulgação relacionadas com a

temática dentro e fora das escolas e estabelecer contactos com associações que trabalhem com a deficiência são essenciais para poder alcançar jovens e mulheres com deficiência e assim contribuir para a sua inclusão. Neste sentido, devem ser capacitados os profissionais de saúde e os educadores para uma abordagem correta das temáticas, incluir a temática da saúde e higiene menstrual na comunidade escolar permite alcançar as jovens com deficiência e também abordar as suas particularidades.

No que diz respeito aos materiais informativos acerca da menstruação para jovens e mulheres com deficiência, estes devem sempre estar em pelo menos dois formatos diferentes, áudio, braille, linguagem gestual, linguagem simples e de fácil compreensão. É necessário que os equipamentos, sejam adaptados para receber jovens e mulheres com deficiência, as infraestruturas devem ser adequadas para que possam ser utilizadas comodamente pelas jovens e mulheres, entender quais as reais necessidades para colmatar as falhas existentes. A jovem e mulher com deficiência deve conhecer e poder escolher os produtos de higiene menstrual que mais se adequem à sua situação, bem como ter acesso a produtos que lhe permitam realizar a sua higiene menstrual de forma eficaz.

3 METODOLOGIA

3.1 Objetivos do Estudo

O objetivo geral deste estudo é investigar o conhecimento que as mulheres com deficiência intelectual ligeira têm da sua menstruação. Os objetivos específicos ~~deste estudo~~ são conhecer o apoio prestado na menarca, identificar as informações que possuem sobre o ciclo menstrual, verificar quais os produtos que conhecem para a recolha de fluxo menstrual, conhecer os hábitos de higiene menstrual e identificar as dificuldades sentidas durante a menstruação.

3.2 Técnicas de recolha de dados

Ao longo deste estudo utilizamos as metodologias qualitativas de investigação por acreditar que as mesmas garantem à investigação um maior interesse acerca dos dados obtidos. A investigação pretende responder à questão de pesquisa de forma descritiva tendo em conta os contextos sociais onde os participantes se inserem.

De acordo com Silva (2013), o termo metodologias qualitativas de investigação trata-se de uma designação genérica, de um conjunto de estratégias e métodos de investigação que apresentam características similares entre si, tendo sempre em conta a realidade social do sujeito. Esta designação representa um modo interativo de recolha de dados,

bem como a sua análise recorrendo a diversos recursos com o objetivo de estudar uma determinada realidade social. A metodologia qualitativa procura entender junto da realidade onde decorre a investigação as causas que influenciam um resultado.

Segundo Godoy (1995), a metodologia qualitativa não tem o objetivo de enumerar ou medir as problemáticas da investigação. Esta envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contacto direto do pesquisador com a realidade estudada, é uma metodologia que pretende compreender os fenómenos de acordo com a perspetiva dos participantes da investigação.

No que diz respeito aos instrumentos de recolha de dados que utilizei estes são: a pesquisa bibliográfica e a entrevista semiestruturada. Pretendemos utilizar a pesquisa bibliográfica para sustentar a ~~minha~~ investigação de forma rigorosa e coerente, através da pesquisa bibliográfica poderemos adquirir conhecimentos sobre a temática a investigar bem como sustentar a investigação através de autores reconhecidos que abordam a temática que se pretende explorar.

Segundo Marcone e Lakatos (2007), a pesquisa bibliográfica refere-se à atividade de localização e consulta de várias fontes de informação escrita, para a aquisição dos dados gerais ou específicos a respeito de uma temática. A pesquisa bibliográfica deve reunir um conjunto de autores que tenham publicado documentos capazes de sustentar uma discussão teórica. A pesquisa bibliográfica representa o elemento chave de um estudo exploratório sobre a questão a ser investigada.

De acordo com Amaral (2010), a pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental em qualquer trabalho de investigação e terá influência em todas as etapas da mesma, é a pesquisa bibliográfica que fornece sustentabilidade e credibilidade a todo o trabalho, e por isso mesmo é de grande importância, permite a análise de informações e a aquisição de novos conhecimentos.

Pretendemos utilizar ao longo da investigação as entrevistas semiestruturadas por acreditar é que um instrumento que confere à investigação a informação necessária através da partilha dos entrevistados. Neste modelo de entrevista, o entrevistado tem a possibilidade de responder abertamente sobre as questões colocadas.

Segundo Boni e Quaresma (2005), as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, conferindo à investigação uma certa dinâmica, é por certo uma entrevista mais informal do que a entrevista estruturada. Este tipo de entrevista pretende orientar a conversação com perguntas abertas, e o entrevistado participa respondendo de forma livre às questões. O entrevistador tem como função principal orientar a entrevista, de modo a que a mesma não se afaste dos objetivos pretendidos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), para que a entrevista decorra de forma fluída, mas sem se afastar do objetivo pretendido é importante que exista a construção de um guião de entrevista, este é um documento que permite que a entrevista tenha uma sequência lógica nas questões, garantindo que todas serão abordadas.

Bogdan e Biklen (1994), "mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo". (Bogdan e Biklen, 1994, p.135)

3.3 Amostra

Para a realização deste estudo foram entrevistadas 7 mulheres com deficiência intelectual ligeira com idades entre os 19 e os 48 anos. Todas estas mulheres frequentam instituições particulares de solidariedade social, de modo a garantir que todas elas têm capacidade para responder às entrevistas, as mesmas foram selecionadas pelas instituições. Todas as mulheres responderam de livre vontade e autonomamente às entrevistas, cumprindo todos os procedimentos éticos de acordo com a comissão de ética da Universidade do Algarve, as entrevistas foram gravadas em áudio com a respetiva autorização assinada por parte das entrevistadas.

Uma vez que o estudo ainda se encontra a decorrer, após todas as transcrições das entrevistas e tratamento dos dados recolhidos irá ser realizada uma análise de conteúdo e discussão dos resultados que permitirá averiguar se os objetivos desta investigação foram alcançados.

4 RESULTADOS

De acordo com Coutinho (2008), os resultados de uma investigação são sempre uma visão subjetiva que implica necessariamente o investigador, quer a nível profissional quer a nível pessoal. O fator humano é a maior força para uma investigação qualitativa, mas também é a sua maior fraqueza. A qualidade de um estudo qualitativo depende da experiência, dos conhecimentos e também da capacidade do investigador. O investigador quando planeia a investigação e estabelece os objetivos que pretende alcançar é com o propósito de atingir determinados resultados, mas ao longo da investigação os resultados finais estão dependentes da forma como tudo se processa. É necessário ter presente que a investigação também está sujeita a sofrer alterações uma vez que as investigações de carácter qualitativo dependem das pessoas para se realizarem.

Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas a 7 mulheres com deficiência intelectual ligeira dos 19 aos 44 anos e embora ainda não tenha sido finalizada a análise de conteúdo e discussão dos resultados já é possível chegar a algumas conclusões preliminares.

Existe de facto um grande desconhecimento acerca da menstruação, sendo que nenhuma das mulheres foi capaz de explicar com clareza o que é a menstruação e de que forma ocorre.

Antes da menarca 4 de 7 entrevistadas revelaram que nunca tinham ouvido falar da menstruação e sentiram medo no primeiro contacto com a mesma.

Todas as mulheres entrevistadas revelam muita falta de informação acerca da menstruação, todas elas revelam algum constrangimento na abordagem da temática e revelaram que não é habitual falarem sobre este assunto com ninguém, as mulheres mais novas já recorrem à internet para o esclarecimento de dúvidas e recolha de informação embora muitas vezes não a saibam interpretar.

No final, todas elas fizeram várias questões acerca da menstruação, e de assuntos relacionados com o planeamento familiar e métodos contracetivos, o que revela que existe uma grande necessidade na abordagem destas temáticas junto destas mulheres.

Apesar de todas as entrevistadas serem autónomas e terem respondido que realizam a sua higiene menstrual sem dificuldades, têm muita dificuldade na identificação dos vários produtos de higiene menstrual.

Todas as entrevistadas conhecem o penso higiénico e utilizam este método para a recolha do fluxo menstrual, apenas 2 das 7 entrevistadas utilizam ou já tiveram algum contacto com o tampão e nenhuma das entrevistadas conhecia o copo menstrual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação "*Menstruação e higiene menstrual: desafios das mulheres com deficiência intelectual"*, que embora ainda se encontre em fase de conclusão, esperamos que seja uma mais-valia na área do estudo da menstruação e deficiência em Portugal. Embora seja algo natural e normal, inerente ao desenvolvimento das mulheres, a realidade é que existe pouca informação/estudos sobre a mesma. Há uma desinformação e até desorientação quando a abordagem se prende com mulheres com deficiência, associada a ideias e preconceitos erróneos, sustentados pela cultura e sociedade em que vivemos.

Acreditamos que todos podemos contribuir para a mudança e inclusão das mulheres com deficiência intelectual ligeira, e que esta investigação seja uma janela de

oportunidade para a transformação, em termos de acesso a informação, a condições de saúde, higiene e bem-estar de todas as mulheres com menstruação, sem exceção. Sensibilizar, informar e agir é urgente junto da escola, família e sociedade, pois só assim as mulheres com menstruação podem viver esta etapa das suas vidas com recursos e dignidade.

REFERÊNCIAS

Amaral, M. (2003*). Percepção e significado da menstruação para as mulheres*. (Dissertação de mestrado apresentas à faculdade de Ciências Médicas). Universidade Estadual de Campinas. http://hdl.handle.net/10400.2/4934

Barge, G, I. (2018). *A gestão da higiene menstrual: Perceções sobre os direitos sexuais reprodutivos*. (Trabalho final de mestrado). Universidade de Lisboa. https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/16376/1/DM-IGB-2018.pdf

Barzotto, L., & Donahue, M. (2020). Providing Menstrual Care Instruction to Adolescents with Autism Spectrum Disorders. Autism spectrum news. https://autismspectrumnews.org/providing-menstrual-care-instruction-to-adolescents-with-autism-spectrum-disorders/

Bobel, C., Winkler, T. I., Fahs, B., Hasson, K. A., Kissling, A. E., & Roberts, T. (2020). *The Palgrave Handbook of Critical Menstruation Studies*. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0614-7

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). Investigação Qualitativa em Educação : Uma Introdução à Teoria e aos Métodos (1 ed.). (P. Editora, Ed.). Portugal.

Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, *2*(1), 68-80. https://doi.org/10.5007/%25x

Cavill, S. (2016). Romper com o tabu seguinte: higiene menstrual no CLTS. Fronteiras do CLTS: *Inovações e Ideias, 6.* https://www.communityledtotalsanitation.org/sites/communityledtotalsanitation.org/files/Fronteiras6_Romper_com_o_Tabu_Seguinte.pdf

Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade.

Delaney, J., Lupton, M. J., & Toth, e. (1997) The curse: a cultural history of menstruation. New Jersey: the new american library.

Ernandes, C, C. (2018). *A quebra de tabus sobre a menstruação e práticas sustentáveis*. (Trabalho de conclusão do Curso Ciências Biológicas). Universidade Federal do Pampa. http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/4529

Felitti, K. (2016). El ciclo menstrual en el siglo XXI. Entre el mercado, tecnologia y el poder feminino. Sexualidad, Salud y Sociedad. *Revista Latinoamericana,* 22, 175-206. https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.08.a

Garcon, S. & Kim, S. (2010). *Hacia una mejor inversión en la salud e la higiene menstrual*. https://thecaseforher.com/wp-content/uploads/2021/02/making-the-case-spanish.pdf

Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE-revista de administração de empresas*, *35*(2), 57-63.

Gonzalez, M. H., & Martínez, V. E. (2018). Legitimidad de la histerectomia para resolver el "problema de la higiene menstrual en adolescentes con discapacidad intelectual". *Gaceta Medica de México*, 6(154), 649-656. www.gacetamedicademexico.com

House,S., Mahon, T., & Cavill, S. (2012). *Menstrual higiene matters: A resource for improving menstrual hygiene around the world*. www.wateraid.org/mhm.

Insa, B. E (2005). El desarrollo de la sexualidade en la deficiência mental. *Revista Interuniversitaria* de Formacion del Professorado, 19(3), 327-343. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27411927015

Marcone, M. D. A., & Lakatos, E. M. (2007). Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.

Miranda, B., & Fernandes, R. (2020). Menstruação e as suas representações na mídia. *Diálogos Economia e Sociedade,* 4(2), 261-273. http://inotec.saolucas.edu.br/index.php/dialogos/article/view/489/382

Nações Unidas. (2019). Human Right Council, International womans day. https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/SP/Pages/Welcomepage.aspx~

Nações Unidas. (2015). Launch of the Information Series on sexual and Reproductive Health and Rights. https://www.ohchr.org/SP/Issues/Women/WRGS/Pages/HealthRights.aspx

Quint, E. H. (2014). Consideraciones sobre menstruación y reproducción en adolescentes con discapacidades físicas y de desarrollo. *Obstet gynecol*, *124*, 367-75.

Santos, D. C. O. D. (2012). Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. *Educação e pesquisa*, *38*(4), 935-948. https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000400010

Silva, E. A. D. (2013). As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. *Revista Angolana de Sociologia*, (12), 77-99.

Unicef. (2019). *Guidance on Menstrual Health and Hygiene*. www.unicef.org/wash/files/UNICEF-Guidancemenstrual-health-hygiene-2019.pdf

Venugopal, V., & Shinu, A. (2013). "A new white revolution: Case study of a social entrepreneur." South Asian Journal of Management, 20(4), 144-153. https://www.researchgate.net/profile/Shinu_Abhi3/publication/324056400_A_New_White_Revolution_Case_Study_of_a_Social_Entrepreneur_Case_Study/links/5abb1ea0a6fdcc7164708f78/A-New-White-Revolution-Case-Study-of-a-Social-Entrepreneur-Case-Study.pdf

Winkler, I., Roaf, V. (2014). “Taking the Bloody Linen Out of the Closet: Menstrual Hygiene as a Priority for Achieving Gender Equality.” *Cardozo Journal of Law and Gender* 21 (1): 1–37.

Zanola, F, A., Ferreira, A, C., Antunes, L, G, R., Vieira, L, R., & Boas, L, H, D, B, V. (2020). Inside the cup: symbolic and indentificatory consumption of menstrual cup consumers. *Brasilian Jounal of marketing* 19 (2), 361-387. https://periodicos.uninove.br/remark/article/view/17774/8380

PROJETO DE (RE)ORIENTAÇÃO EDUCATIVA NA PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR E DA INCLUSÃO

Ana Ferrão[a], Isaura Carvalho[a], Sérgio Pinho[a]

[a]Agrupamento de Escolas Santa Catarina, Portugal

RESUMO

O reconhecimento de que a escolaridade constitui um dos pilares do desenvolvimento humano coloca as escolas no centro da resolução do problema do insucesso escolar e na promoção de uma verdadeira política de equidade, inclusão e integração escolar e social dos seus alunos; a capacidade de cada escola fazer face aos seus problemas concretos, concebendo os seus próprios planos de ação, depende, em grande medida, da competência da(s) sua(s) equipa(s) de gestão e do modo como se exerce(m) a(s) liderança(s). Nesse contexto, foi idealizado e implementado, no Agrupamento de Escolas de Santa Catarina (Linda-a-Velha, Oeiras), no ano letivo 2019/2020, o Projeto de (re)Orientação Educativa (POE), procurando dar resposta às necessidades específicas de um conjunto de alunos cujo perfil vinha sendo potenciador de situações de insucesso escolar. O presente artigo, alicerçando-se num estudo de natureza qualitativa e do tipo estudo de caso, contextualiza, descreve e analisa o processo de implementação do POE. Procedeu-se à recolha dos registos do programa informático do POE, de dados documentais e das notas de campo, que foram posteriormente sujeitos a análise estatística descritiva e análise documental interna. Os resultados decorrentes do estudo empírico evidenciaram que, alicerçando-se em princípios de diferenciação pedagógica e avaliativa, o POE proporcionou aos alunos um leque de metodologias diversificadas de apoio e contribuiu, assim, para a existência de respostas flexíveis e efetivas de promoção do sucesso escolar e da inclusão. Finalmente, partindo da análise efetuada, formulou-se um conjunto de recomendações para a conceção de futuros projetos destinados à promoção do sucesso escolar.

Palavras-chave: Escola inclusiva; Diferenciação pedagógica; Gestão escolar; Liderança; Projetos de promoção do sucesso escolar.

ABSTRACT

The recognition that schooling is one of the essential foundations of human development gives schools a greater responsibility, both in solving the school's failure problem and also promoting a genuine policy of students' equity, inclusion and school/social integration; the ability of each school to face its specific problems, namely its' own action plans, depends largely on of its management team's competence and on how leadership is practiced. That's why the Educational (re)Orientation Project (EOP) emerged and was implemented at Stª Catarina School Group (Linda-a-Velha, Oeiras, Portugal), in the academic year 2019/2020, trying to fulfill the specific needs of a group of students with a profile that was leading to school failure situations. This article is based on a qualitative and single case study research and it gives the right frame, describes and analyzes the EOP entire process of design and implementation. Records of the software program used in the EOP, documentary data, and field notes were collected by researchers and subsequently submitted to descriptive statistical analysis and internal document analysis. The results from the empirical study revealed that EOP was based on pedagogical and evaluative differentiation principles that provided students with a range of several methodologies and thus contributed to the existence of flexible and effective responses to promote school success and inclusion. Finally, based on data from the EOP analysis process, a set of recommendations was formulated to be followed in the design of future projects to promote school success.

Keywords: Inclusive school; Pedagogical differentiation; School management; Leadership; Projects to promote school success.

1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

A escolaridade constitui-se como um pré-requisito crucial ao bem-estar do ser humano e um promotor do seu desenvolvimento cognitivo e social (Cunha, 2008; Pereira & Miranda, 2010). A gestão de escolas e agrupamentos, pela sua importância no funcionamento da escola, constitui uma temática de inquestionável pertinência (Araújo, 2007). Com a realização deste trabalho procura fazer-se uma incursão crítica e reflexiva por alguns dos contextos em que se faz sentir a relevância da gestão escolar, dando-se especial ênfase às tomadas de decisão relacionadas com a gestão pedagógica.

A primeira parte do artigo envolve um introito de caráter mais geral, em que se exploram os conceitos de "autonomia das escolas" e "liderança(s) em meio escolar" e se procura evidenciar a influência desses fatores nos processos de gestão escolar e, em particular, de gestão pedagógica. O encerramento desta primeira parte faz-se com uma explanação sobre importância dos projetos de educação inclusiva gizados ao nível de escola.

Na segunda parte do artigo, incorporando-se o paradigma que coloca as escolas no centro das decisões de gestão e da resolução dos seus próprios problemas, nomeadamente ao nível pedagógico, procede-se à descrição de um estudo empírico alicerçado no processo de conceção e implementação, no Agrupamento de Escolas de Santa Catarina, do Projeto de (re)Orientação Educativa (POE). De facto, não negligenciando a imprescindibilidade de existirem políticas educativas globais/nacionais, a assunção do princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus próprios contextos e especificidades, encoraja-as a delinear soluções locais alicerçadas em lógicas de ação *bottom-up* (Magro et al., 2019; Rodrigues et al., 2016; Veloso et al., 2012), sendo nesse contexto que surgiu, no Agrupamento de Escolas de Santa Catarina, o POE.

Encerra-se esta breve introdução salientando que, tendo-se (re)visitado as conceções de vários especialistas nas temáticas da gestão escolar e pedagógica, do exercício da(s) liderança(s) e da importância dos projetos educacionais preconizados ao nível de escola, este artigo acaba por refletir muito do *olhar dos autores* sobre estes assuntos. Assim, o texto que se segue não é neutro, mas contaminado pelos valores e ideologias que têm norteado o percurso pessoal e profissional dos seus autores – professores do Ensino Básico e Secundário há duas décadas.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Autonomia, Liderança e Gestão Escolar

A abordagem da questão relativa à autonomia das escolas contitui uma temática sensível, proliferando os argumentos a favor e contra o processo de autonomia tal como vem sendo desenhado. Independentemente da opinião que se tenha nesse domínio, constata-se que a tendência atual aponta para que se conceda às escolas uma maior autonomia e que se atribua uma maior preponderância aos seus órgãos de gestão; efetivamente, são eles que melhor conhecem a realidade em que a escola se insere, as suas potencialidades e os seus pontos mais débeis. Mas entende-se igualmente que essa crescente autonomia deve ser acompanhada de uma enorme exigência ao nível dos resultados. Não se pode, ainda assim, negligenciar que há que distinguir "autonomia decretada" e "autonomia real", confrontando as medidas legislativas com as contradições da sua aplicação prática e com as estruturas efetivamente existentes no terreno (Rodrigues et al., 2016).

Formosinho e Machado (2014) referem que, independentemente do modelo legal pelo qual se paute o regime de gestão e do grau de autonomia que lhes seja concedido, existirão sempre escolas que funcionarão mal, outras razoavelmente e outras bem. Neste domínio, adquire uma particular relevância a questão da(s) liderança(s) nas escolas. Efetivamente, o bom funcionamento de uma comunidade escolar depende, em grande medida, do modo como é gerida e liderada. Não surpreende, portanto, que se venha assistindo a uma crescente valorização do papel da(s) liderança(s) em contexto escolar (Araújo, 2007; Torres & Palhares, 2009).

Em termos educacionais, a liderança reveste-se de características próprias. Embora possam existir requisitos de gestão similares aos de outras organizações – como, por exemplo, gerar um clima de confiança, estimular o gosto pelo trabalho e cooperação e garantir a estabilidade –, as lideranças escolares devem ser sensíveis aos princípios, valores, crenças e necessidades da comunidade em que a escola se insere e devem consubstanciar uma visão pedagógica, que se concretiza na elaboração e implementação de um projeto educativo que congrega os ideais e propósitos que a instituição persegue. Com efeito, em contexto escolar, o mais relevante é conseguir determinar de que forma é que as pessoas se podem ajudar mutuamente, ao mesmo tempo que cultivam nelas a capacidade de melhorar e transformar as suas práticas, deslocando o fulcro da liderança de uma perspetiva mais gerencialista para uma perspetiva pedagógica (Formosinho & Machado, 2014).

Talvez seja pouco sensato referir, em abstrato, qual o melhor estilo de liderança. Tal depende, entre outros aspetos, do tipo de grupo, das peculiaridades dos elementos que o constituem, dos objetivos (Araújo, 2007). Ainda assim, sem pretender fazer generalizações abusivas, pode dizer-se que o mundo atual necessita de lideranças flexíveis e dinâmicas, que não se limitem a controlar e a ditar regras. Verifica-se uma tendência para as lideranças que visam o fortalecimento do grupo e a descentralização do poder (Araújo, 2007; Torres & Palhares, 2009).

Em consonância com o acima exposto, a literatura da especialidade vem alertando para as vantagens da(s) liderança(s) em contexto escolar ser(em) exercida(s) de forma colaborativa, alicerçadas numa mobilização e participação alargadas, com objetivos partilhados, em que se desenvolvam dinâmicas de colaboração e inovação e em que se incrementem os momentos de diálogo e reflexão. Este modo de exercer a(s) liderança(s) influencia positivamente as dinâmicas pedagógicas da escola e fomenta os processos de transformação das práticas (Barracho, 2008).

As características do(s) líder(es) têm também grande relevância nos processos de liderança. A literatura da especialidade evidencia que os "bons líderes" apresentam, para além de outras, quatro competências fundamentais: visão (capacidade de antever e "ver mais longe"), confiança, capacidade de autoanálise e atributos comunicacionais. Aqueles que exercem funções de liderança devem, ainda, procurar estar permanentemente atualizados, quer sob o ponto de vista profissional quer sob o ponto de vista da gestão das relações interpessoais, já que a desinformação e o comodismo limitam consideravelmente o processo de liderar (Araújo, 2007; Torres & Palhares, 2009; Veloso et al., 2012).

2.2 Projetos de Educação Inclusiva Gizados a Nível de Escola

A escolaridade constitui um dos pilares essenciais da preparação dos alunos para a vida adulta. Neste contexto, o insucesso escolar constitui um *handicap* importante, capaz de influenciar todo o desenvolvimento do indivíduo; acresce que, não raras vezes, o insucesso escolar repetido desemboca em situações de abandono escolar. Esta concetualização negativa do insucesso e do abandono escolar decorre de uma significativa trajetória desenvolvimental desfavorável dos sujeitos que prematuramente se desvinculam do sistema educativo (Miguel et al., 2012).

A investigação das variáveis associadas ao insucesso e ao abandono escolar tem identificado um conjunto de fatores de risco, que podem ser agrupados em três categorias: endógenos do aluno (capacidades cognitivas, falta de interesse, motivação,...), familiares (acompanhamento familiar, escolaridade dos pais, famílias

desestruturadas, rendimento das famílias, ...) e escolares. Assim, embora o sucesso escolar seja condicionado por fatores internos e externos, o papel da escola é crucial (*ibidem*).

O reconhecimento da importância do papel da escola na promoção do sucesso escolar levou à criação, em março de 2016, do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE). O PNPSE, ainda que assumindo a necessidade de existirem políticas educativas globais/nacionais e concertadas, alicerça-se no princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus próprios contextos e especificidades. A assunção deste princípio, coloca as escolas no centro da decisão, encoraja-as a desenhar e incrementar planos de ação estratégica dirigidos a problemas educativos concretos, como o insucesso escolar, fomentando o delinear de soluções locais criativas alicerçadas em lógicas de ação *bottom-up* (Magro et al., 2019; Verdasca et al., 2019).

Em consonância com o acima referido, fará sentido dar sequência e reforçar este paradigma educativo que coloca as escolas no centro da resolução do problema do insucesso escolar e na promoção de uma política de verdadeira equidade e inclusão de todos e de cada um dos seus alunos. São várias as recomendações a seguir tendo em vista esse desiderato, destacando-se duas: *i)* dar voz às escolas na partilha de boas práticas pedagógicas e organizacionais, nomeadamente as desenvolvidas no âmbito de projetos de promoção do sucesso escolar e da inclusão, assegurando a existência de Encontros ou Seminários que o permitam; *ii)* encarar a diversidade das populações escolares como uma oportunidade, aprofundando estratégias que tenham em conta a multiculturalidade e que permitam respostas flexíveis, inclusivas e efetivas de promoção do sucesso escolar (Formosinho & Machado, 2014; Magro et al., 2019; Verdasca et al., 2019).

A análise de vários projetos implementados, em Portugal, nos últimos anos, no domínio da promoção do sucesso escolar e, até num âmbito mais abrangente, a análise de projetos de cariz educacional em geral, permite identificar alguns aspetos a ter em consideração aquando da sua conceção:

> *i)* existem diversos fatores suscetíveis de influenciar, positiva ou negativamente, a implementação de projetos no âmbito da Educação: as características e motivações pessoais, bem como a coesão (ou falta dela) dos grupos de dinamização dos projetos (Busarello et al., 2015; Cunha, 2008; Monteiro, 2008; Pereira & Miranda, 2010), os fatores relacionados com a comunicação interna da escola (Cunha, 2008; Monteiro, 2008), o apoio (ou falta dele) proporcionado pelas estruturas diretivas e pela comunidade escolar ou até

educativa (Monteiro, 2008; Pereira & Miranda, 2010), os recursos materiais e humanos alocados aos projetos (*ibidem*), os mecanismos de liderança/coordenação (Huffaker, 2010; Miranda-Pinto, 2009), a (in)disponibilidade de tempo (Busarello et al., 2015; Pereira & Miranda, 2010), entre outros;

ii) a importância de, nestes projetos, entre outros aspetos, se procurar inovar, fomentar o trabalho colaborativo (Pissochet, 2012) e, sempre que possível, aplicar a supervisão por pares (Henriques, 2010; Ribeiro, 2012), promover a existência de um *feedback* oportuno/atempado, construtivo e fomentador de reflexão (Cartney, 2010; Gielen et al., 2010), analisar criticamente a informação e fundamentar devidamente as posições e opiniões (alicerçando-as em fontes bibliográficas ou no relato de experiências vivenciadas), exigindo o mesmo dos seus interlocutores (Monteiro, 2008; Pissochet, 2012), e saber gerir situações de impasse e procurar consensos (Busarello et al., 2015; Huffaker, 2010; Miranda-Pinto, 2009; Pereira & Miranda, 2010; Pissochet, 2012).

3 ESTUDO EMPÍRICO

3.1 Conceção e Implementação do Projeto de (re)Orientação Educativa

Ainda que, conforme já foi explicitado, sejam vários os fatores que lhe estão associados, é praticamente consensual o reconhecimento da importância da escola na promoção do sucesso escolar. Acresce que, conforme também já foi referido, são as comunidades educativas que melhor conhecem as suas próprias especificidades, encontrando-se, por isso, em melhor posição para conceber planos de ação, pensados ao nível de escola, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos discentes, promover o sucesso escolar e, desse modo, contribuir para a inclusão e integração escolar e social. Foi precisamente neste contexto que surgiu o Projeto de (re)Orientação Educativa (POE), implementado, no início do ano letivo 2019/2020, na Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço, escola sede do Agrupamento de Escolas de Santa Catarina (Linda-a-Velha, Oeiras).

O POE surgiu para procurar dar resposta às necessidades específicas, quer a nível pedagógico quer a nível comportamental/atitudinal, de um conjunto crescente de alunos cujo perfil vinha sendo potenciador de situações de insucesso escolar. Em concreto, as taxas de retenção de alunos no 7.º ano de escolaridade nos anos letivos precedentes constituíam motivo de preocupação para o corpo docente e para a Direção do Agrupamento, sendo esse aspeto que esteve na génese do POE. Perante este cenário,

considerou-se imperioso implementar uma estratégia de atuação concertada, visando conceder a estes discentes ferramentas e argumentos que lhes fizessem sentir que existia um espaço para eles em contexto escolar e que potenciassem as suas hipóteses de sucesso.

Importa realçar o papel da Direção do Agrupamento na criação do POE. Os elementos que integram essa estrutura diretiva perfilham muitos dos princípios apontados pela literatura da especialidade, e já atrás enunciados neste artigo, como sendo cruciais na gestão pedagógica e na liderança das escolas/agrupamentos: um espírito de liderança mobilizador, partilhado e participado, de total abertura e acessibilidade, alicerçado em dinâmicas de trabalho colaborativo, inovação, diálogo e reflexão, bem como em boas competências ao nível do relacionamento interpessoal. São concedidas e fomentadas, a todo o tempo, oportunidades de manifestação/intervenção aos diferentes elementos da comunidade educativa, nomeadamente professores, encarregados de educação (EE), alunos, pessoal não docente e organizações da comunidade envolvente, o que se pode traduzir numa imagem de "Direção de porta aberta". Não surpreende, portanto, que, tendo pleno conhecimento de tudo o que de relevante vai ocorrendo no Agrupamento e havendo este espírito de auscultação permanente, a necessidade de fazer face às taxas de retenção de alunos no 7.º ano correspondesse a uma prioridade da Direção do Agrupamento. O Diretor do Agrupamento, professor Hernâni Mealha Pinho, tendo definido os objetivos gerais do projeto, delegou a sua conceção e implementação numa equipa coordenada pela professora Ana Ferrão.

O POE foi implementado, conforme já foi referido, no ano letivo 2019/2020, na EBS Amélia Rey Colaço, e abrangeu, neste primeiro ano, os 555 alunos do 3.º Ciclo (distribuídos por 21 turmas).

O POE é dinamizado pelo Grupo de (re)Orientação Educativa (GOE), que integra a coordenadora, 25 docentes de diferentes áreas e a Psicóloga Escolar responsável pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO). O POE envolve ainda os alunos, os respetivos EE, professores curriculares, assistentes operacionais e técnicos da Câmara Municipal de Oeiras.

O âmbito de atuação do POE centra-se em três grandes linhas de ação ou eixos (Figura 1):

i) intervenção pedagógica – acompanhamento de alunos (sinalizados/reincidentes ou não), em articulação com os professores curriculares e com a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (docentes de Educação Especial, Psicóloga, Técnicos de Educação da C. M. de Oeiras,...), visando melhorar a sua predisposição para as aulas e/ou consolidar

competências que lhes permitam um aproveitamento mais cabal da presença nas aulas;

ii) intervenção disciplinar – acompanhamento de alunos (sinalizados/reincidentes ou não) com atitudes/comportamentos desajustados em contexto escolar (com especial enfoque no comportamento em sala de aula), em estreita articulação com o Diretor de Turma (DT);

iii) intervenção ao nível da pontualidade – atuação junto dos alunos que revelem lacunas ao nível do cumprimento da pontualidade.

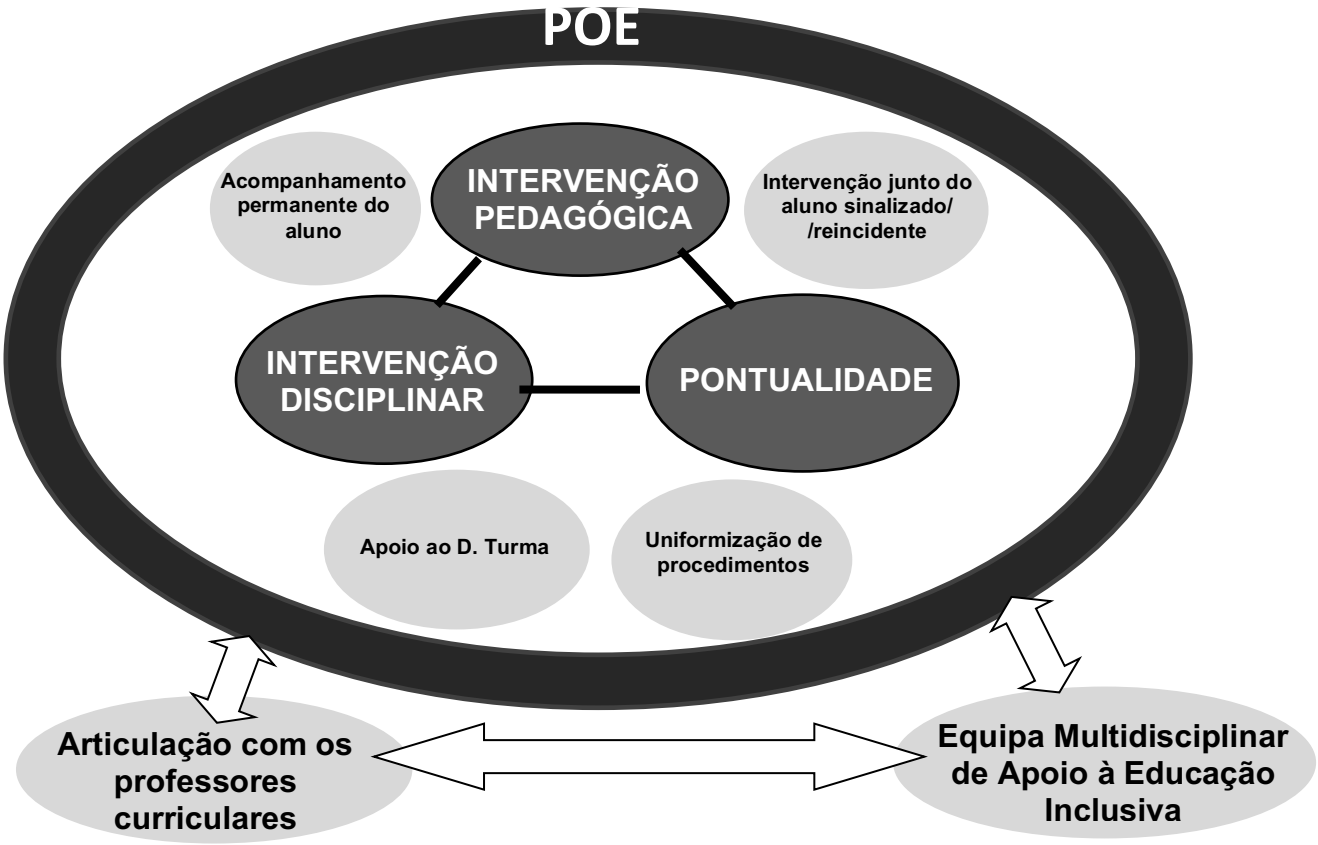


Figura 1 – Esquema organizacional do Projeto de (re)Orientação Educativa (POE).

Sem descurar nenhum dos eixos de intervenção, o POE persegue finalidades eminentemente pedagógicas. Assim, alicerçando-se em princípios de diferenciação pedagógica e avaliativa, o POE visa assegurar a existência de metodologias diversificadas de apoio aos alunos e, assim, contribuir para a existência de respostas flexíveis, inclusivas e efetivas de promoção do sucesso escolar.

A decisão de encaminhar o discente para a Sala de (re)Orientação Educativa (sala OE) parte sempre do professor curricular, podendo decorrer de duas situações distintas:

i) o aluno evidencia um comportamento impróprio/desajustado em sala de aula, que culmina com a marcação de uma falta disciplinar e com o seu encaminhamento para a sala OE. Os alunos que, por motivos disciplinares, compareçam reincidentemente na sala OE, são sinalizados e procede-se à elaboração, em articulação com o DT, de um plano de recuperação das aprendizagens para as disciplinas em que reiteradamente estejam ausentes;

ii) o aluno, ainda que não adote comportamentos conducentes à marcação de falta disciplinar, não está a retirar o devido proveito da sua presença nas aulas, seja por falta de pré-requisitos, desmotivação, dificuldades de integração na turma, entre outras, carecendo de um apoio mais individualizado. Nestas circunstâncias, o professor curricular da turma pode planificar, em articulação com o DT e com o GOE, um plano pedagógico de trabalho, a concretizar na sala OE, que posteriormente contribua para a rentabilização do seu aproveitamento em sala de aula. Estes discentes podem, deste modo, trabalhar fora da sala de aula, em ações pedagógicas onde conhecem ferramentas, projetos e metodologias de trabalho alternativos, contemplando os conteúdos curriculares previstos (e, por vezes, outros) para o seu nível de ensino. Sublinhe-se que este plano é sempre concebido no sentido de o aluno permanecer com o GOE apenas durante o período de tempo considerado estritamente necessário.

Os trabalhos elaborados pelos alunos na sala OE, no âmbito do plano de recuperação das aprendizagens e/ou do plano pedagógico de trabalho (genericamente designados por TOE – Trabalhos de Orientação Educativa), são tidos em conta na avaliação dos alunos, sendo alvo de valoração/avaliação por parte do(s) docente(s) da turma que leciona(m) a(s) disciplina(s) envolvida(s).

Procurando alicerçar-se em processos de monitorização e avaliação, o POE está aberto a sucessivos (re)ajustamentos, seja a nível estrutural, seja a nível processual, sempre no sentido de procurar (re)adequá-lo às novas realidades com que se for deparando e de lhe conferir uma maior eficácia.

3.2 Objetivos e Questões de Investigação

A presente investigação visou descrever e analisar os processos de conceção e implementação do POE, no ano letivo 2019/2020, na EBS Amélia Rey Colaço. Posteriormente, partindo dos dados decorrentes da análise efetuada, formulou-se um conjunto de recomendações aplicáveis na conceção de futuros projetos que apresentem o mesmo intuito.

Tendo em conta as finalidades do estudo, as questões de investigação para as quais se procurou encontrar resposta são as que se apresentam seguidamente:

Q1. De que modo evoluíram os indicadores relativos à indisciplina e aos atrasos e como se podem repercutir no sucesso escolar?

Q2. Quais os principais fatores inibidores/facilitadores observados no âmbito da implementação do POE?

Q3. Que estratégias foram exploradas no POE?

Q4. Que elementos emergentes da análise do processo de implementação do POE podem constituir-se como recomendações aplicáveis na conceção de futuros projetos promotores do sucesso escolar?

3.3 Metodologia da Investigação

Os participantes no estudo foram todos os elementos envolvidos na conceção e implementação do POE: Direção do Agrupamento, alunos, EE, professores do GOE, elementos da Equipa Multidisciplinar, professores curriculares e assistentes operacionais.

Visando a consecução dos objetivos formulados e dar resposta às questões de investigação acima enunciadas, o estudo revestiu-se de natureza predominantemente qualitativa e os procedimentos metodológicos adotados enquadram-se na tipologia de estudo de caso (Amado, 2014; Yin, 2011). O caso em estudo correspondeu ao POE, com todas as suas especificidades.

Atendendo aos objetivos do trabalho e às opções metodológicas anteriormente enunciadas, foram utilizadas as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: *i)* recolha dos registos do programa informático do POE; *ii)* recolha de dados documentais (documentos elaborados por professores curriculares, alunos e membros do GOE com dados úteis para a investigação); *ii)* notas de campo dos investigadores (apontamentos resultantes de ideias ou reflexões espontâneas, de reuniões de trabalho entre os elementos do GOE, de conversas informais mantidas com alunos, docentes do GOE, docentes curriculares e assistentes operacionais, ...). A análise de dados efetuou-se com recurso à análise estatística descritiva dos registos do programa informático do POE e à análise documental interna dos documentos elaborados pelos diferentes agentes envolvidos no POE, bem como das notas de campo dos investigadores.

3.4 Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Como ponto prévio, reforça-se que, sendo a “particularização” um dos grandes objetivos da investigação qualitativa e do estudo de caso (Amado, 2014; Yin, 2011), o trabalho

efetuado centrou-se nas especificidades e singularidades do POE, pelo que os resultados se circunscrevem ao contexto analisado, não havendo pretensões de generalização. Tal não inviabiliza que várias das ilações que emanam deste estudo possam ser alvo de alguma transferência entre contextos, como consequência das semelhanças entre eles (Amado, 2014).

O estudo abarcou os dados recolhidos, no âmbito da conceção e implementação do POE, durante a fase preparativa do ano letivo 2019/2020, bem como ao longo dos dois primeiros períodos letivos desse ano escolar e do primeiro período do ano letivo 2020/2021.

A partir da análise estatística descritiva e da análise documental interna, foi possível apurar alguns resultados, ilações e ideias-chave que se expõem nesta secção, organizada em função das questões de investigação.

Q1. De que modo evoluíram os indicadores relativos à indisciplina e aos atrasos e como se podem repercutir no sucesso escolar?

O Quadro 1 integra a totalidade dos dados recolhidos relativamente às diversas tipologias de faltas: as faltas deliberadas (alunos que, encontrando-se no recinto escolar, não se deslocam para a sala de aula, optando por faltar), as faltas de natureza disciplinar e as faltas de pontualidade (atrasos).

Quadro 1 – Dados relativos às faltas deliberadas, disciplinares e de atraso.

	Faltas deliberadas		**Faltas disciplinares**		**Atrasos**	
	1.ºP	*2.ºP*	*1.ºP*	*2.ºP*	*1.ºP*	*2.ºP*
Total 7.º ano	8	6	92	81	348	313
Total 8.º ano	4	4	64	74	362	275
Total 9.º ano	3	0	35	27	392	365
Total geral	15	10	191	182	1102	953

A análise do Quadro 1 permite constatar que, do final do 1.º período para o final do 2.º período, se registou um decréscimo nos valores dos três parâmetros considerados. Globalmente, o número de faltas deliberadas desceu de 15 para 10 (redução de 33,3%), as faltas disciplinares baixaram de 191 para 182 (decréscimo de 4,7%) e os atrasos passaram de 1102 para 953 (redução de 13,5%).

No Quadro 2 encontram-se registados os dados relativos aos contactos estabelecidos pelos elementos do GOE com os EE (telefonica e presencialmente) e aos TOE realizados pelos alunos.

Quadro 2 – Dados relativos aos contactos com os EE e aos TOE realizados.

	Contactos telefónicos EE		**Reuniões presenciais EE**		**TOE realizados**	
	1.ºP	*2.ºP*	*1.ºP*	*2.ºP*	*1.ºP*	*2.ºP*
Total 7.º ano	52	43	-	8	10	21
Total 8.º ano	53	41	-	3	1	27
Total 9.º ano	50	52	-	2	4	25
Total geral	155	136	-	13	15	73

Da análise do Quadro 2 decorre que o número de contactos telefónicos estabelecidos pelos elementos do GOE com os EE registou um ligeiro decréscimo do 1.º para o 2.º período, passando de 155 para 136; ainda assim, considerando também as 13 reuniões presenciais efetuadas, os valores totais são sensivelmente iguais no 1.º e no 2.º período. A análise do Quadro 2 permite ainda verificar que o número de TOE realizados pelos alunos apresentou um considerável aumento do 1.º para o 2.º período, passando de 15 para 73.

No Quadro 3 estabelece-se a comparação, para os anos letivos 2019/2020 e 2020/2021, dos valores registados para as faltas disciplinares e de pontualidade no final do 1.º período letivo.

Quadro 3 – Faltas disciplinares e atrasos: dez 2029 vs dez 2020.

	Faltas disciplinares		**Atrasos**	
	dez 2019	*dez 2020*	*dez 2019*	*dez 2020*
Total 7.º ano	92	29	348	177
Total 8.º ano	64	57	362	310
Total 9.º ano	35	14	392	215
Total geral	191	100	1102	702

A análise do Quadro 3 evidencia uma acentuada descida do número de ocorrências nos dois parâmetros considerados: as faltas disciplinares baixaram de 191 para 100 (decréscimo de 47,6%) e os atrasos passaram de 1102 para 702 (redução de 36,3%).

Em suma, no que concerne ao modo como evoluíram os indicadores relativos à indisciplina e aos atrasos e ao seu (eventual) contributo para o sucesso escolar, há que referir que:

i) os resultados evidenciaram que a implementação do POE conduziu a uma redução, ao longo do tempo em que foi realizado o estudo, do número de faltas deliberadas, dos casos de indisciplina e dos atrasos registados pelos alunos. Associando esses três aspetos ao facto dos resultados terem também mostrado a existência de um incremento da diversificação de estratégias e dos processos de avaliação diferenciada (valorização e avaliação de dos TOE), acompanhados de uma forte aposta nos contactos e na corresponsabilização

dos EE, parece poder estabelecer-se uma relação entre estas medidas implementadas no âmbito do POE e os resultados alcançados (decréscimo em todas as tipologias de faltas), ainda que não se possa também excluir o eventual efeito de variáveis/fatores não considerados no presente estudo. Acresce que não será despropositado presumir, mesmo não se tendo analisado os dados relativos ao (in)sucesso escolar, que daí tenham decorrido implicações positivas para a redução do insucesso escolar; realça-se que o objetivo primordial do estudo não passou pela análise do impacte do POE nos resultados escolares, mas antes pela descrição e análise de todo o processo de implementação do projeto, colocando o foco na necessidade de promover a existência de uma escola inclusiva e humanista;

Q2. Quais os principais fatores inibidores/facilitadores observados no âmbito da implementação do POE?

ii) na fase de conceção do POE e de preparação da sua implementação, os fatores que mais suscitaram preocupação nos professores envolvidos no projeto foram, para além da carga burocrática e da necessidade de produzir recursos inerentes à criação de um projeto de raiz, a eventual dificuldade em conseguir mobilizar os restantes docentes da escola para articularem com o GOE. Tal não se verificou, tendo os professores, particularmente os DT, sido incansáveis na colaboração com o GOE, sendo que também os docentes do GOE procuraram facultar aos DT informações que pudessem facilitar o seu trabalho (articulação/bidirecionalidade);

iii) os fatores mais determinantes no funcionamento e nas dinâmicas do POE foram as características e motivações pessoais e o relacionamento interpessoal entre os elementos do GOE, a cuja relevância fazem referência, entre outros, Monteiro (2008) e Pereira e Miranda (2010), bem como os mecanismos de liderança, a cuja importância aludem autores como Huffaker (2010) e Miranda-Pinto (2009). Efetivamente, a liderança exercida pela coordenação do POE revelou-se fundamental para imprimir dinamismo ao projeto. Tratou-se de uma liderança, simultaneamente, agregadora e partilhada com os restantes docentes que integraram o GOE; não coube à coordenação o exercício exclusivo dos papéis/funções inerentes à liderança. A coordenação procurou sempre estabelecer, com os restantes elementos do GOE e com os alunos, uma relação que combinasse afetividade e cientificidade (Monteiro, 2008; Pereira & Miranda, 2010);

iv) além da coesão do grupo de trabalho/dinamização, o apoio incondicional da Direção constituiu outro importante fator de motivação na implementação do POE; foi, aliás, essa estrutura diretiva que espoletou o processo que culminou na conceção e posterior implementação do projeto;

v) há um aspeto que perpassou toda a análise efetuada: o facto do grupo de dinamização do POE ser constituído por pessoas (docentes e técnicos de educação) e trabalhar com e para pessoas (alunos). Como referem, entre outros, Monteiro (2008) e Pereira e Miranda (2010), não há implementação de estratégias, não há colaboração, não há fatores facilitadores/inibidores, não há desempenho de papéis/funções, sem as pessoas. O clima afetivo e os laços/vínculos fortes estabelecidos entre os membros do GOE e também entre eles e os alunos revelaram-se extremamente importantes nos momentos de maior dificuldade/desalento;

Q3. Que estratégias foram exploradas no POE?

vi) nos meandros educacionais é praticamente consensual a ideia de que a melhor estratégia reside na diversificação de estratégias (Cunha, 2008; Monteiro, 2008), sendo que, no POE foram exploradas várias que se encontram referenciadas na literatura da especialidade: estabelecer uma relação de confiança mútua e de colaboração com os discentes (Monteiro, 2008; Pereira & Miranda, 2010); incentivar e encorajar os discentes na realização dos seus trabalhos (Cunha, 2008; Monteiro, 2008); promover a pesquisa e seleção de informação em fontes diversificadas (Cunha, 2008); solicitar a fundamentação de posições, com base na experiência, em fontes bibliográficas,… (Monteiro, 2008; Pissochet, 2012); fomentar a colaboração e a coconstrução do conhecimento (Pissochet, 2012) entre os alunos na sala OE; veicular observações construtivas, fomentando a reflexão e o pensamento crítico – *feedback* aberto e desencadeador de reflexão (Cartney, 2010; Gielen et al., 2010); aplicar e valorizar a metodologia de supervisão por pares (Henriques, 2010; Ribeiro, 2012); promover o desenvolvimento holístico dos discentes e não se restringir à componente científica (Busarello et al., 2015; Monteiro, 2008; Pereira & Miranda, 2010); avaliação e valorização de todos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos na sala OE (os TOE foram analisados pelos professores curriculares e tidos em conta na avaliação dos alunos) e dos progressos efetuados – reforço positivo (Busarello et al., 2015; Cunha, 2008; Monteiro, 2008);

vii) os alunos que frequentaram a sala OE usufruíram de um *feedback* construtivo e desencadeador de reflexão, proporcionado pelos docentes e/ou pelos pares. As implicações positivas decorrentes do facto de se proporcionar aos alunos um *feedback* de qualidade têm sido profusamente defendidas na literatura, por autores como Cartney (2010) e Gielen e colaboradores (2010);

viii) a exploração da metodologia de supervisão por pares contribuiu para o estabelecimento de uma colaboração efetiva entre os discentes e para uma coconstrução do conhecimento, o que está em linha com o advogado, entre outros, por Henriques (2010), Pissochet (2012) e Ribeiro (2012);

ix) no POE ocorreu um forte trabalho colaborativo a diferentes níveis: entre os docentes do GOE, com integração dos contributos veiculados pelos diferentes elementos; entre os professores do GOE e os discentes; e, finalmente, no seio dos próprios discentes. A importância do trabalho colaborativo nos projetos de cariz educacional é defendida na literatura, entre outros, por Pissochet (2012);

x) não obstante ser apontado na literatura, nomeadamente por Busarello e colaboradores (2015) e Pereira e Miranda (2010), como um aspeto a não negligenciar, nem sempre se verificou uma uniformização de procedimentos por parte de todos os docentes que integraram o GOE, seja ao nível dos processos de registo (manuscrito e programa informático), seja ao nível da atuação com os alunos. A este facto não terá sido alheio o elevado número de docentes que integrou o GOE, pelo que, idealmente, os grupos de dinamização não devem ser demasiado extensos – dificuldades de articulação e de uniformização (Busarello et al., 2015; Pereira & Miranda, 2010);

xi) sempre que houve necessidade de aprofundar a uniformização de procedimentos e de fortalecer o espírito de grupo, a coordenação do POE procedeu à marcação de reuniões periódicas envolvendo os docentes do GOE, o que corrobora o referido por autores como Cunha (2008), Monteiro (2008) e Pereira e Miranda (2010);

Q4. Que elementos emergentes da análise do processo de implementação do POE podem constituir-se como recomendações aplicáveis na conceção de futuros projetos promotores do sucesso escolar?

xii) relevância das relações interpessoais na dinamização de projetos (Busarello et al., 2015; Miguel et al., 2012; Monteiro, 2008; Pereira & Miranda, 2010);

xiii) importância de valorizar todo o trabalho e o contributo dos alunos (Busarello et al., 2015; Cunha, 2008; Monteiro, 2008);

xiv) imprescindibilidade de constituir grupos de dinamização coesos e motivados (Miguel et al., 2012; Monteiro, 2008; Pereira & Miranda, 2010);

xv) promoção e valorização dos papéis de liderança (Busarello et al., 2015; Huffaker, 2010; Miranda-Pinto, 2009; Pereira & Miranda, 2010; Pissochet, 2012);

xvi) importância da uniformização de procedimentos e da definição de um código de atuação (Busarello et al., 2015; Pereira & Miranda, 2010);

xvii) imprescindibilidade de implementar estratégias diversificadas (Cunha, 2008; Monteiro, 2008);

xviii) importância de promover e valorizar o trabalho colaborativo e a supervisão por pares (Cartney, 2010; Pissochet, 2012; Ribeiro, 2012);

xix) relevância do *feedback* proporcionado aos alunos (Cartney, 2010; Gielen et al., 2010).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não obstante o facto de se vir acentuando a tendência para defender o reforço da autonomia das escolas, é utópico procurar um modelo replicável de escola ideal. Independentemente do grau de autonomia que lhes é concedido, a gestão das escolas e agrupamentos é bastante influenciada pelo modo como se exerce(m) a(s) liderança(s). A(s) liderança(s) exercida(s) de forma colaborativa e participada influencia(m) as dinâmicas pedagógicas da escola, devendo criar-se condições para desencadear processos de transformação das práticas, através do incremento de mecanismos de trabalho colaborativo e de inovação.

O estilo de liderança, as características do líder, a sua capacidade de mobilização, as suas competências de relacionamento interpessoal e o maior ou menor respeito pela observância dos princípios éticos e deontológicos são tidos como aspetos relevantes na liderança e gestão escolar.

As equipas de gestão/liderança devem estar atentas às problemáticas que afetam a comunidade escolar e providenciar respostas adequadas. As escolas, sendo conhecedoras dos seus pontos fortes e das suas vulnerabilidades, devem estar no centro da resolução do problema do insucesso escolar e na promoção de uma verdadeira política de equidade, de inclusão e de integração escolar e social dos seus alunos, concebendo os seus próprios planos de ação. Foi nesse contexto que foi idealizado e implementado, no Agrupamento de Escolas de Santa Catarina, o POE.

O POE surgiu para procurar dar resposta às necessidades específicas de um conjunto de alunos cujo perfil vinha sendo potenciador de situações de insucesso escolar. Ainda

que perseguindo também o cumprimento de objetivos relacionados com o domínio comportamental/atitudinal (indisciplina, falta de pontualidade, ...), na génese do POE estiveram finalidades eminentemente pedagógicas. Assim, alicerçando-se em princípios de diferenciação pedagógica e avaliativa, o POE proporcionou aos alunos um leque de metodologias diversificadas de apoio e, desse modo, contribuiu para a existência de respostas flexíveis e efetivas de promoção do sucesso escolar e da inclusão.

O POE envolveu processos de inovação em vários domínios, mormente ao nível da valorização e avaliação de trabalhos desenvolvidos pelos alunos fora da sala de aula, ainda que em contexto escolar, e também ao nível das próprias práticas, tendo-se atribuído grande relevância ao *feedback* proporcionado aos alunos e procurado implementar, sempre que possível, a supervisão por pares.

REFERÊNCIAS

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Araújo, J. (2007). *A Nova Gestão Pública da Escola*. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação. Universidade Portucalense – Infante D. Henrique. http://repositorio.uportu.pt/jspui/bitstream/11328/160/2/TME%20365.pdf

Barracho, C. (2008). *Poder, autoridade e liderança: uma perspetiva multi/interdisciplinar.* Lisboa: Universidade Lusíada Editora.

Busarello, R., Bieging, P., & Ulbricht, V. (2015). *Inovação em práticas e tecnologias para aprendizagem*. São Paulo: Pimenta Cultural.

Cartney, P. (2010). Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *35*(5), 551-564.

Cunha, A. (2008). *Ser Professor: Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.

Formosinho, J., & Machado, J. (2014). Autonomia e gestão da escola. Em M. L. Rodrigues et al. (coord.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal – Conhecimento, Atores, Recursos*, 227-250. Coimbra: Edições Almedina.

Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and Instruction*, *20*, 304-315.

Henriques, M. (2010). *Supervisão inter-pares: um percurso colaborativo de formação.* Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Huffaker, D. (2010). Dimensions of Leadership and Social Influence in Online Communities. *Human Communication Research*, *36*, 593-617.

Magro, T., Verdasca, J., Neves, A., Fateixa, J., Fonseca, H., & Procópio, M. (2019). O poder das ideias em educação. *Elos – Trajetos de autonomia, 26*, 31-37.

Miguel, R., Rijo, D., & Lima, L. (2012). Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: A Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 46*(1), 127-143.

Miranda-Pinto, M. (2009). *Processos de Colaboração e Liderança em Comunidades de Prática Online – O caso da @rcaComum, uma Comunidade Ibero-Americana de Profissionais de Educação de Infância.* Braga: Universidade do Minho.

Monteiro, A. (2008). *Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação*. Porto: Porto Editora.

Pereira, A., & Miranda, B. (2010). *Problemas e projectos educacionais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Pissochet, F. (2012). Il faut que ça mouve! Comment les interactions agissent pour cheminer en complexité? Une pratique d`ingenierie complexe. *Interlettre Chemin Faisant*, *63*, 1-10.

Ribeiro, F. (2012). *Supervisão entre pares: Contributos para a Melhoria das Práticas de Ensino*. Porto: Universidade Portucalense.

Rodrigues, M., Sebastião, J., Mata, J., Capucha, L., Araújo, L., Silva, M., Cruz, S., & Lemos, V. (2016). *Educação: 30 anos de Lei de Bases*. Lisboa: Mundos Sociais.

Torres, L., & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação, 14,* 77-99.

Veloso, L., Rufino, I., & Craveiro, D. (2012). Regulação de Procedimentos na Escola Pública: entre o centralismo formal e a apropriação informal. *Sociologia, Problemas e Práticas, 68*, 127-146.

Verdasca, J., Neves, A., Fonseca, H., Fateixa, J., Procópio, M., & Magro, T. (2019). *Relatório PNPSE 2016-2018: Escolas e Comunidades tecendo Políticas Educativas com base em Evidências*. Lisboa: PNPSE/ DGE.

Yin, R. (2011). *Applications of Case Study Research*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

OS DESAFIOS NO RETORNO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL PRESENCIAL DE ALUNOS BRASILEIROS COM DEFICIÊNCIA EM VIRTUDE DA PANDEMIA DA COVID-19

Mirella Fiorença da Silva Manenti[a]

[a]Ministério Público do Estado do Paraná, Brasil

RESUMO

O objetivo do presente estudo é analisar os desafios na retomada do atendimento educacional presencial dos alunos brasileiros com deficiência. Para isso, num primeiro momento, serão descritas as normativas que estabelecem o formato da educação adotado durante a pandemia, composto principalmente, por leis, portarias e pareceres orientativos. Na sequência, será abordado o panorama social do país, bem como seus reflexos na implementação dos métodos de ensino não presenciais executados nas redes estaduais e municipais de ensino. Tendo isso em vista, por fim, serão enfatizadas algumas problemáticas decorrentes do extenso período sem aulas presenciais e, consequentemente, do formato de ensino utilizado, que serão enfrentadas pelas instituições escolares, especificamente, no que diz respeito aos alunos com deficiência.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado; Desafios; Método de ensino presencial.

ABSTRACT

The objective of the present study is to analyze the challenges in the resumption of the educational studies for Brazilian students with disabilities. For this, at first, the rules that establish the format of education adopted during the pandemic will be described, composed mainly of laws, ordinances and guidance opinions. In the sequence, it will be approached about the social panorama of the country, as well as the reflexes of that in the implementation of the non-presential teaching methods implemented in the state and municipal education networks. Bearing this in mind, finally, some problems arising from the long period without presential classes and, consequently, from the format of teaching carried out, will be emphasized, which will be faced by school institutions, specifically, with regard to students with disabilities.

Keywords: Specialized educational service; Challenges; Presential teaching method.

1 FORMATO DA EDUCAÇÃO DURANTE A PANDEMIA

O Brasil, a semelhança de muitos países, em decorrência da pandemia pelo Novo Coronavírus, foi repentinamente submetido à mudança do método tradicional de ensino presencial para a adoção de um método alternativo - e possível em casos excepcionalíssimos na educação fundamental (art. 32, §4º, LDBEN, Brasil, 1996) e médio (art. 36, LDBEN, Brasil, 1996) - que seria o ensino de forma remota.

No sentido de embasar essa mudança de posicionamento, foram exarados documentos normativos pelo Ministério da Educação, a fim de orientar os sistemas de ensino quanto às opções para a continuidade de ensino e seu respectivo formato.

Prefacialmente, consigna-se que no Brasil a situação da pandemia foi decretada pelo Ministério da Saúde, em 11 de março de 2020 (OPAS, 2020). Em virtude disso, na

sequência, foi publicada a Lei Federal n° 13.979/2020 (BRASIL, 2020a), que estabelecia as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019, sendo, posteriormente, regulamentada pela Portaria do nº 356/2020 (Ministério da Saúde, 2020a).

Em razão disso, os estados e municípios expediram decretos regulamentando esse panorama nos seus territórios, seja restringindo o funcionamento dos serviços ao que seria considerado atividade essencial, limitação do número de pessoas, adoção de medidas de higiene, bem como o fechamento de forma total, como ocorreu, num primeiro momento, em relação às escolas.

Nesse cenário, o Ministério da Educação, em 18 de março de 2020, a fim de orientar os sistemas acerca da adoção das medidas pertinentes nesse segmento, expediu Nota de Esclarecimento (Ministério da Educação, 2020a), considerando a necessidade de reorganizar as atividades pedagógicas.

Em meados do final de março, por conta da Portaria do Ministério da Saúde nº 454/2020 (Ministério da Saúde, 2020b), declarou-se, em todo o território nacional, transmissão comunitária do coronavírus e, pelo Decreto Legislativo n° 06/2020 (Brasil, 2020b), restou reconhecida a ocorrência do estado de calamidade pública.

Na sequência, foi editada a Medida Provisória nº 934/2020, que estabelecia normas excepcionais para o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 d, §º ldb) e fevereiro de 2020.

Haja vista que o fechamento das instituições de ensino refletiriam diretamente na necessidade de reorganização dos calendários e continuidade das atividades em formato diverso, foi exarado, pelo Conselho Nacional de Educação, o Parecer n° 05/2020 (Ministério da Educação, 2020b), posteriormente reexaminado pelo Parecer n° 09/2020 (Ministério da Educação, 2020c).

O aludido diploma normativo disciplina que, uma vez dispensado o cumprimento do mínimo de dias letivos (Medida Provisória n° 934/2020), o cumprimento da carga horária, cuja fiscalização é de competência de cada sistema de ensino, poderá ser realizada mediante reposição após o período de emergência – anotando-se que, no caso de extensão do período de calamidade, poderá ocorrer prejuízos pedagógicos – atividades pedagógicas não presenciais ou ampliação da carga horária para a realização de atividades não presenciais concomitante ao período das aulas presenciais, quando do retorno.

Em vista disso, propõe-se, excepcionalmente, a utilização de atividades não presenciais, podendo ou não serem mediadas por tecnologia digital, com frequência exigível e orientada por professores capacitados, que possibilitem o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem e habilidades previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Ministério da Educação, 2020b, p. 8).

Notadamente quanto aos estudantes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), os professores deverão atuar de forma articulada com os professores regentes e a equipe escolar, adequando os materiais, provendo orientações específicas à família, concedendo suporte à escola na elaboração dos Planos de Estudo Individualizados, tendo sempre em conta a especificidade educacional de cada aluno. (Ministério da Educação, 2020b, p. 15).

Ademais, em complemento aos esclarecimentos, foi exarado o Parecer n° 11/2020 (Ministério da Educação, 2020d), que visou orientar os sistemas de ensino para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais durante a pandemia.

Para tanto, explicitou que cabe às autoridades locais e aos órgãos de saúde deliberar, após avaliação do quadro epidemiológico e capacidade de resposta da rede de atenção à saúde, quanto à retomada das atividades escolares, de forma segura e gradativa, orientando-se com base no protocolo de biossegurança para retorno das atividades nas Instituições Federais de Ensino no dia 1º de julho de 2020 (Ministério da Educação, 2020d, p. 19).

Assim, a rede de ensino deve considerar a realização de avaliação diagnóstica dos alunos que subsidiem o trabalho dos professores, estratégias por meio de atividades não presenciais para a reposição do conteúdo, em complementação às atividades presenciais. Além disso, ao encontro do já exposto no Parecer n° 05/2020, flexibilização curricular, de materiais e recursos pedagógicos, abrangendo a possibilidade do planejamento de um ensino continuum curricular de 2020-2021 (de duas séries ou anos escolares), quando não for possível cumprir os objetivos de aprendizagem previstos no Calendário Escolar de 2020 (Ministério da Educação, 2020d, p. 21).

Além disso, deve a escola ou a rede de ensino estabelecer métodos para verificar se as atividades não presenciais estão sendo recebidas e feitas, utilizando-se registros detalhados dos exercícios desenvolvidos no período, até mesmo para o cômputo das 800 horas de carga horária prevista na legislação, mapeamento das condições de acesso e das dificuldades eventualmente encontradas. Quanto às avaliações, atentar-se para os conteúdos curriculares efetivamente oferecidos aos estudantes, considerando o contexto excepcional da pandemia, a fim de se evitar o aumento da

reprovação e do abandono escolar, principalmente quanto aos alunos que estejam cursando as etapas finais do ensino fundamental e médio (Ministério da Educação, 2020d, pp. 21-24).

Especificamente quanto à Educação Especial, salienta o documento que deve seguir as mesmas orientações gerais, devendo-se retornar às aulas presenciais ou ao atendimento educacional especializado por indicação da equipe técnica da escola, ou quando os riscos de contaminação estiverem em curva descendente, continuando seu atendimento por atividades presenciais ou não presenciais – sendo essas articuladas entre o professor do AEE e o acompanhante (mediador presencial) no domicílio, ou com o próprio estudante quando possível, por meio de tecnologias de comunicação - após avaliação da equipe da escola ((Ministério da Educação, 2020d, pp. 25-26).

Por fim, delimitou que, no que se refere ao estudante com deficiências e/ou transtorno do espectro autista, dado que terão maior dificuldade em reestabelecer os vínculos afetivos anteriormente construídos, não devem retornar às aulas presenciais ou ao Atendimento Educacional Especializado, enquanto perdurarem os riscos de contaminação com o coronavírus (Ministério da Educação, 2020d, p. 27).

Todavia, diante desse tratamento discriminatório estabelecido, o Ministério Público Federal exarou Recomendação Administrativa (Ministério Público Federal, 2020) a fim de que se alterasse as orientações formuladas em relação aos estudantes com TEA haja vista que, na opinião do órgão, ao aconselhar a permanência dos alunos com deficiência em casa quando do retorno presencial, equipara-se a deficiência com comorbidade, constituindo-se, assim, em uma forma de exclusão social. Desse modo, sugeriu que se orientasse aos sistemas de ensino a elaboração de protocolos que assegurem o retorno seguro também desses alunos. Diante disso, o Conselho Nacional de Educação retificou o documento por meio do Parecer n° 16/2020 (Ministério da Educação, 2020e).

Ademais, em decorrência da vigência da Lei n° 14.040/2020 (Brasil, 2020), resultado da conversão da Medida Provisória n° 934/2020, foram estabelecidas normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública, que acarretou no Parecer n° 15/2020 (Ministério da Educação, 2020f), modificado posteriormente pelo Parecer n° 19/2020 Ministério da Educação, 2020g), o qual objetivou disciplinar Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da aludida normativa.

Dentre as principais mudanças trazidas alusivas à educação básica, pode-se ressaltar a dispensa para o cumprimento, na Educação Infantil, da carga horária e dias letivos mínimos (art. 31, inc. II, LDBEN, Brasil, 1996), já no Ensino Fundamental e no Ensino

Médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual (art. 24, inc. I, LDBEN, Brasil, 1996).
Quanto ao retorno presencial das aulas, oportuno consignar que os estados e municípios do ente federado dispõe de competência concorrente em estabelecer medidas de enfrentamento da pandemia, sendo que, quanto se trata de interesse sanitário local a competência é do município, enquanto aos estados cabe sob o aspecto regional ou metropolitano (Supremo Tribunal Federal, 2020).
Por fim, afere-se dos documentos que o Brasil passou a adotar, rapidamente, o método de ensino não presencial, dado que, já no início da pandemia, determinou o fechamento das instituições escolares. Segundo levantamento realizado nesse assunto, a primeira rede de ensino suspendeu suas aulas em 12 de março de 2020, nas duas semanas seguintes todas as redes estaduais suspenderam suas aulas. Comportamento semelhante ocorreu com a rede municipal, na qual a primeira determinou a paralisação em 14 de março de 2020, e as últimas no dia 23 do mesmo mês (Inep, 2020, p. 28).
Em decorrência desse posicionamento, conforme painel da UNESCO, o Brasil encontra-se com as aulas suspensas por mais de 41 semanas, ou seja, na classificação entre os países com o mais extenso período sem atividades presenciais (Unesco, 2021).
Isto posto, é previsível que haverá muitas consequências na manutenção da educação de crianças e adolescentes longe do convívio presencial dos colegas e professores por tempo tão prolongado, sendo de forma acentuada para alunos com deficiência, haja vista que a interação possui papel primordial no seu desenvolvimento.

2 MÉTODOS DE ENSINO UTILIZADOS

Afere-se dos dispositivos supramencionados que o Brasil adotou, como principal estratégia de combate à proliferação do coronavírus no âmbito escolar, o posicionamento por fechar as escolas e, paulatinamente, introduzir o sistema de ensino não presencial.
Todavia, anteriormente ao pronunciamento quanto ao mérito da utilização do ensino não presencial, oportuno explanar algumas problemáticas sociais do país, a fim de se proporcionar uma melhor apreensão do tema.
A pandemia da COVID-19 obrigou muitos dos países a declararem *lockdown*, selecionando-se o que poderia se enquadrar como serviço essencial ou não, fechando escolas, adaptando métodos de aprendizagem e influenciando, diretamente, na relação empregatícia nas diversas classes sociais, com maior incidência nas mais baixas, fazendo com que a América Latina atingisse níveis nunca antes observados de pobreza.

Segundo projeções do CEPAL, estima-se que, em 2020, a taxa da extrema pobreza se situou em 12,5% e a taxa da pobreza atingiu 33,7% da população. Ou seja, o total de pessoas pobres chegou a 209 milhões no final do ano passado, 22 milhões de pessoas a mais do que no ano anterior. Do total, 78 milhões de pessoas estavam em situação de extrema pobreza, correspondendo a 8 milhões a mais do que em 2019 (Cepal, 2021).

Acerca da condição de vida da população, salienta-se que o Brasil ocupa a nona posição como um dos países mais desiguais do mundo quando se trata da distribuição de renda entre seus habitantes (Ibge, 2020, p. 52) Em vista disso, claro é que essas desigualdades podem ser observadas em diversos setores, dentre eles a educação.

O país dispõe de ensino público - marcado por enormes desafios na garantia da qualidade da aprendizagem, salas com quantidade excedente de alunos - e privado, no qual se recebe uma boa educação, todavia, inacessível para a maioria da população em decorrência dos valores.

Nessa toada, segundo levantamento realizado junto às Secretarias de Educação, 83% dos alunos das redes públicas do Brasil vivem em famílias vulneráveis, considerando-se nesse critério aqueles que recebem até 1 salário-mínimo per capita. Ademais, 54% das famílias componentes das Classes C, D e E nem ao menos dispõe de acesso à internet banda larga, apenas conexão móvel via modem ou chip 3G ou 4G (Undime, 2020, pp. 8-9).

Especialmente quanto ao acesso aos dispositivos para a realização das atividades remotas, segundo PAINEL TIC COVID-19, enquanto 70% dos usuários com 16 anos ou mais das classes AB utilizaram um computador portátil, e 46%, um computador de mesa, as proporções são de 32% e 19%, respectivamente, aos usuários da classe C e 12% em ambos os casos entre aqueles das classes DE” (Cetic, 2020, p. 15).

Em virtude disso, expressivamente, o método mais utilizado foi o material impresso, de acordo com as Secretarias Municipais de Educação, sendo as plataformas de ensino online uma realidade apenas para municípios maiores (Undime, 2021, p. 12):

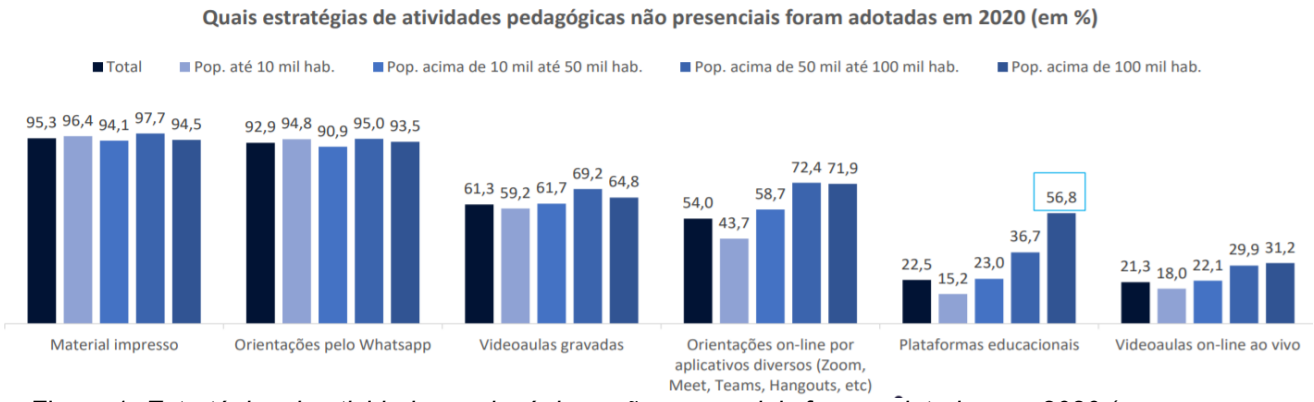


Figura 1. *Estratégias de atividades pedagógicas não presenciais foram adotadas em 2020 (em %)*

Dessarte, o acesso ao ensino no formato não presencial, escolhido de acordo com a rede de ensino competente, geralmente fornecido por meio de canais abertos pela televisão, videoaulas pela internet e, nos casos dos que não possuíam nenhum desses equipamentos, por material impresso, extrapola a dificuldade apenas quanto a alunos com deficiência de acompanhar as aulas.

O próprio acesso desse público ao conteúdo é dificultado de acordo com a camada populacional a que ele pertence, vez que muitos dos alunos que utilizam a banda larga não conseguem acompanhar as aulas por conta da velocidade da internet, alguns não dispõe de computador ou celular para aprendizagem, restando, nesse caso, a utilização dos canais abertos de televisão e atividades impressas.

Contudo, quanto ao primeiro método mencionado, oportuno ressaltar que em muitas residências não se tem ou contam com apenas uma televisão, e alunos pertencentes a diferentes etapas de ensino, ou seja, poderá haver conflito quanto ao horário para o acompanhamento das aulas. Já quanto às atividades impressas, por sua própria limitação de suporte, inviabilizam a aprendizagem simultânea, a troca de conteúdo do professor com o aluno, contato com os demais colegas da sala de aula, coadunando-se, simploriamente, em um tutorial de como fazer a atividade, sem efetivamente ocorrer o processo de ensino partindo do professor. Em suma, portanto, são métodos ineficazes de ensino.

Especificamente quanto à Educação Especial, considerando que boa parte do atendimento aos alunos com deficiência ocorre por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, no qual o professor do Atendimento Educacional Especializado elabora um Plano Individual de Atendimento, em consonância com o conteúdo que o aluno está recebendo na sala de aula regular, as quais encontram-se em muitas redes de ensino funcionando também remotamente, esse processo vislumbra-se fadado ao fracasso.

Isso dado que os alunos com deficiência, em especial, necessitam de acompanhamento presencial para a realização das atividades, seja no ensino regular ou no atendimento especializado. Contudo, tal assistência se afere inviável quando se aborda que cerca de 4/5 dos alunos da rede pública recebem per capita menos que 1 salário-mínimo, ou seja, ambos os pais, na maioria das vezes, necessitam prover o sustento da família.

Dessa forma, é hialino que grande parte desses alunos não conseguirão acompanhar de forma satisfatória o conteúdo repassado em aula, contribuindo, portanto, para as taxas de abandono escolar as quais, anteriormente à pandemia, consistia em 23.041 alunos que deixaram a escola em 2019, dentre 859.942 matrículas de estudantes com deficiência (Unicef, 2021, p. 28).

Acerca dos efeitos da pandemia na aludida taxa, consigna-se os resultados da pesquisa Pnad “Em outubro de 2020, o percentual de estudantes de 6 a 17 anos que não frequentavam a escola (ensino presencial e/ou remoto) foi de 3,8% (1.380.891) – superior à média nacional de 2019, que foi de 2% […]” (Unicef, 2021, p. 47).

Nesse sentido, afirma a consulta que se soma a esse grupo “outros 4.125.429 que afirmaram frequentar a escola, mas não tiveram acesso a atividades escolares e não estavam de férias (11,2%)”, sendo assim, “estima-se que mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado em 2020” (Unicef, 2021, p. 47).

Em vista do exposto, posto que os estudantes com deficiência pertencem a um grupo de maior vulnerabilidade e, por isso, maior propensão à adesão ao processo de evasão escolar, claro é que o governo deve se preocupar com maior ênfase em garantir a continuidade do seu estudo.

Isso porquê o próprio processo de isolamento social, decorrente do longo período de escolas fechadas, contribui consideravelmente para a piora no desenvolvimento desses estudantes, sem olvidar da descontinuidade ao atendimento educacional especializado nas escolas regulares (art. 208, inc. III, CF, Brasil, 1988).

Ademais, cabe o registro que não houve no país o estabelecimento de uma política constante para a compra de computadores ou facilitação ao acesso à internet para as famílias. O que ocorreu foi a mobilização isolada de secretarias de educação estaduais ou municipais para angariar notebooks ou fornecer sinal para uma parcela dos seus alunos, todavia, federalmente, não houve o auxílio financeiro por parte da União.

Sobre o assunto, de fato encontram-se em tramitação algumas normativas, como o Projeto de Lei n° 3.461/2020 (Senado Federal, 2020a), que objetiva a concessão de linha de crédito para aquisição de computadores para estudantes da rede pública de ensino básico, durante a pandemia, e o Projeto de Lei nº 3.477/2020 (Senado Federal,

2020b), que estabelece sobre a assistência da União aos Estados para a garantia de acesso à internet para alunos e professores da rede pública, decorrente da COVID-19, sendo esse, recentemente, objeto de veto, na integralidade, pelo atual presidente da República.

Assim, em vista das desigualdades econômicas intrínsecas ao país, a ausência de suporte por parte do governo federal às demais redes de ensino, bem como a reduzida eficácia do método de ensino não presencial - de forma agravada para alunos com deficiência - por certo o retorno às aulas presenciais deverá ser norteado pelo resultado das provas de aproveitamento do estudo, a fim de nivelar o que foi efetivamente apreendido pelos estudantes.

3 DESAFIOS NA RETOMADA DO ATENDIMENTO PRESENCIAL PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

No Brasil, a opção pela continuidade do ensino por meio de métodos não presenciais, presenciais ou em regime híbrido fica a critério de cada rede de ensino, devendo considerar a situação epidemiológica local e, consequentemente, manifestação da sua respectiva secretaria de saúde, ocorrendo, se presencial, de acordo com protocolo de biossegurança a fim de garantir o retorno seguro dos estudantes e profissionais de educação.

Isso uma vez que, embora seja improvável que COVID-19 cause doença grave em crianças, “estima-se que os sintomas longos da doença sugerem que 13% das crianças de 2 a 10 anos e 15% das crianças de 12 a 16 anos têm pelo menos um sintoma persistente 5 semanas após o teste ser positivo” (Gurdasani et al., 2021).

Nesse sentido, em decorrência do desconhecimento das consequências futuras que o vírus possa ter em crianças, a reabertura das instituições escolares, sem um protocolo bem fundamentado, prevendo situações emergenciais e diariamente monitorado, pode levar a uma aceleração do ritmo de contágio na comunidade.

Em resumo, o aludido documento deve ser objetivo e prever a estruturação de medidas adaptativas, que levem em conta, por exemplo, a continuidade dos vínculos sociais e educacionais de forma segura e apropriada; planejamento das atividades escolares de forma adequada e com medidas protetivas à transmissão da COVID-19; espaços bem ventilados, com janelas abertas ou mesmo instalação de tendas para realização de atividades ao ar livre; distanciamento físico e higiene das mãos (Ribeiro, 2020, pp. 19-20).

Todavia, apesar da indispensabilidade da sua elaboração, fomentado desde o início da pandemia, apenas 33,9% das redes municipais concluíram o protocolo sanitário, enquanto 59,6% encontram-se em discussão e 6,5% nem a iniciaram (Undime, 2021, p. 24).

Em relação a alunos com deficiência, salienta-se que essas medidas ganham ainda mais importância. Isso posto que a interação com outros colegas auxilia no seu desenvolvimento e, de forma generalizada, parcela significativa desse público muitas vezes não possui o discernimento necessário para adotar medidas simples de segurança como o distanciamento social, evitar levar as mãos aos olhos, boca e nariz, bem como permanecer o tempo todo com máscara.

Nesses casos, portanto, é recomendado que no protocolo seja prevista a concessão de apoio para a higienização das mãos, principalmente quanto aos que utilizam cadeiras de roda em virtude do contato direto com o objeto, além de luvas descartáveis e ter sempre álcool em gel à disposição (Instituto Rodrigo Mendes, 2020, p. 33).

Especificamente quanto ao uso das máscaras, informa-se que pode prejudicar a socialização de alunos com deficiência auditiva, especialmente aqueles que praticam a leitura labial ou se comunicam por língua de sinais, sendo assim, a solução é a sua utilização no formato transparente. Além disso, estudantes com Transtornos do Espectro do Autismo podem, da mesma forma, apresentar maior dificuldade para tolerar seu uso. Assim, em todo caso, é indispensável que os profissionais de educação que regem o atendimento desses alunos estejam, o tempo todo, manipulando-a, bem como troquem-na a todo novo atendimento, iniciando, novamente, os protocolos de higienização (Instituto Rodrigo Mendes, 2020, p. 35).

Costumeiramente, o aluno com deficiência dispõe de uma série de atendimentos multidisciplinares, como terapia ocupacional, psiquiátrico, psicológico, fisioterapia, os quais, de forma semelhante ao educacional, restaram prejudicados na totalidade ou prosseguiram por meio remoto e, a depender da atividade em questão, não foram tão eficazes quando comparados ao presencial. Sendo assim, esse aluno retornará ao colégio com relevante piora não apenas no conteúdo curricular, mas também com agravamentos ou ausência de aprimoramento no seu desenvolvimento.

Portanto, devem, ainda, serem retomados os atendimentos aos quais usufruía, vez que a sua melhora está diretamente ligada à continuidade da pluralidade de serviços no aspecto da saúde, educacional e, se necessário, da assistência social que esse aluno tinha a sua disposição.

Sem dúvida, a retomada das aulas presenciais será permeada por dúvidas e desafios, haja vista que estamos em uma situação excepcional de pandemia, sem precedentes.

No entanto, pode-se vislumbrar um retorno seguro se, em consonância com o estabelecido pela secretaria de saúde da localidade, ativamente participante no protocolo de biossegurança, constantemente monitorado e com o engajamento não apenas dos profissionais de educação, mas também da comunidade em que essa instituição está inserida, a fim de continuar os cuidados preventivos implementados no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

Brasil. (1996). *Lei nº 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

Brasil. (2020a). Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. *Diário Oficial Da União*, publicado em 7 fev. 2020, edição 27, seção 1, p. 1. https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735

Brasil. (2020b). Decreto legislativo nº 6, de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília: Congresso Nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm

Cetic. (2020). *Painel tic covid-19 pesquisa sobre o uso da internet no brasil durante a pandemia do novo coronavírus*. 3. ed.: Ensino remoto e teletrabalho. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br); Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br (Nic.br); Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3edicao_livro%20eletr%C3%B4nico.pdf.

Cepal. (2021). Pandemia provoca aumento nos níveis de pobreza sem precedentes nas últimas décadas e tem um forte impacto na desigualdade e no emprego. *Cepal – Nações Unidas*, 4 mar. https://www.cepal.org/pt-br/comunicados/pandemia-provoca-aumento-niveis-pobreza-sem-precedentes-ultimas-decadas-tem-

forte#:~:text=De%20acordo%20com%20as%20novas,33%2C7%25%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o

Gurdasani, D. et al. (2021). School reopening without robust COVID-19 mitigation risks accelerating the pandemic. *Correspondence*, v. 397, p. 1177-1178, ISSUE 10280. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)00622-X

Ibge. (2020). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2020. *Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica*, Rio de Janeiro, Ibge, n. 43. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf

Inep (2020). *Panorama da educação destaques do education*: at glance 2020. [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2020/Panorama_da_Educacao_2020.pdf

Instituto Rodrigo Mendes. (2020). *Protocolos sobre educação inclusiva durante a pandemia da COVID-19*: um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais. 56p. https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2020/07/protocolos-educacao-inclusiva-durante-pandemia.pdf

Ministério da Educação. (2020a). *Nota de esclarecimento.* Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação, 18 mar. 2020. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=142021-nota-de-esclarecimento-covid-19&category_slug=fevereiro-2020-pdf&Itemid=30192

Ministério da Educação. (2020b). *Parecer CNE/CP nº 5/2020*. Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação, de 28 abr. 2020. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192

Ministério da Educação. (2020c). *Parecer CNE/CP nº 9/2020*. Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação, de 8 jun. 2020. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192

Ministério da Educação. (2020d). *Parecer CNE/CP nº 11/2020*. Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação, de 7 jul. 2020. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192

Ministério da Educação. (2020e). *Parecer CNE/CP nº 16/2020*. Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação, de 9 out. 2020. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192

Ministério da Educação. (2020f). *Parecer CNE/CP nº 15/2020*. Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação, de 6 out. 2020. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192

Ministério da Educação. (2020g). *Parecer CNE/CP nº 19/2020*. Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação, de 8 dez. 2020. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192

Ministério da Saúde. (2020a). Portaria nº 356, de 11 de março de 2020. *Diário Oficial da União*, 12 mar. 2020, edição 49, seção 1, p. 185. https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346

Ministério da Saúde. (2020b). Portaria nº 454, de 20 de março de 2020. *Diário Oficial da União*, 20 mar. 2020, edição 55-F, seção 1-extra, p. 1. https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-454-de-20-de-marco-de-2020-249091587

Ministério Público Federal. (2020). *Recomendação nº 29/2020*. Brasilia, Procuradoria da República, 17 jul. 2020. http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr1/atos-e-publicacoes/roteiros-e-manuais-1/infografico-gt-educacao/recomendacao-nao-homologacao-item-8-parecer-11-cne-mpf.pdf

Senado Federal. (2020a). *Projeto de Lei nº 3.491, de 2020*. Brasília: Senado Federal. https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/142927

Senado Federal. (2020b). *Projeto de Lei nº 3.477, de 2020.* Brasília: Senado Federal. https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/146109

Supremo Tribunal Federal. (2020). *Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6341*. Relator Ministro Marco Aurélio. http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5880765

Pan American Health Organization (2020). *OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia*. Brasília: OPAS/OMS. https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812

Ribeiro, P.C. (coord.). (2020). *Recomendações para o planejamento de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia de Covid-19*. Brasília: Ministério da Saúde; Fiocruz. http://www.iff.fiocruz.br/pdf/atualizacao_documento_retorno_escolar_dezembro_de_%202020.pdf

Undime. (2020). *Desafios das secretarias municipais de educação na oferta de atividades educacionais não presenciais*. Brasília: Undime. https://undime.org.br/uploads/documentos/php7UsIEg_5ee8efcba8c7e.pdf

Undime. (2021). *Pesquisa Undime sobre volta às aulas 2021*. Brasília: Undime. http://undime.org.br/uploads/documentos/phpb9nCNP_6048f0cf083f8.pdf

Unesco. (2021). *Education*: From disruption to recovery. https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures.

Unicef. (2021). *Enfrentamento da cultura do fracasso escolar*: reprovação, abandono e distorção idade-série. Brasília: Unicef. https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf