

VI Congresso Internacional

Educação Inclusiva: Olhares pelo Caminho

24, 25 e 26
OUTUBRO 2019

SANTARÉM
Convento de S. Francisco
Escola Superior de Educação
de Santarém

ATAS

PARTE I – TEXTOS COMPLETOS





VI Congresso Internacional

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
OLHARES PELO CAMINHO**

2019

TEXTOS COMPLETOS



FICHA TÉCNICA

Livro de Atas do VI Congresso Internacional da Pró-inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial - “EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OLHARES PELO CAMINHO”.

Parte II – Textos Completos

Organização

Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial – Portugal

Editores

Luzia Lima-Rodrigues

David Rodrigues

Margarida Loureiro

Designer

Christina Rebouço

ISBN

ISBN: 978-989-97306-3-2

Edição

Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial

Lisboa, Portugal, 2019 | www.proandee.weebly.com

Suporte: eletrónico

Formato: PDF / PDF/A

Nota Editorial

Os resumos e os respetivos textos completos publicados neste livro de atas, partes I e II, não seguem obrigatoriamente o acordo ortográfico. A ortografia, assim como a grafia, a opinião e a idoneidade dos textos são única e exclusivamente da responsabilidade dos seus autores.

APOIOS

Parceiros





COMISSÕES

COMISSÃO CIENTÍFICA

David Rodrigues - Coordenador
Alcinda Almeida
Ana Maria Ferreira
Ana Rosa Trindade
Dídia Lourenço
Helena Neves
Luzia Lima-Rodrigues
Marco Rosa
Margarida Loureiro
Maria Manuela Prata
Maria Teresa Baião

COMISSÃO ORGANIZADORA

David Rodrigues - Coordenador
Alcinda Almeida
Ana Isabel Coelho
Ana Maria Ferreira
Ana Rosa Trindade
Elisabete Pinto
Dídia Lourenço
Dina Pereira
Fátima Craveirinha
Helena Luís
Helena Neves
Isabel Borges
Isabel Piscalho
Luzia Lima-Rodrigues
Marco Rosa
Margarida Loureiro
Maria Adalgisa Babo
Maria Leonor Brito
Maria Manuela Prata
Maria Teresa Baião
Sofia Duarte
Sónia Seixas
Susana Colaço
Valter Dias da Silva



PROGRAMA GERAL

Locais		
Convento de S. Francisco		Escola Superior de Educação/IP Santarém
24 out (5.ªf)	25 out (6.ªf)	26 out (sáb.)
	8:30-9:00 Abertura do Secretariado	8:30-9:00 Abertura do Secretariado
	9:00-9:45 Conferência 2	9:00-9:45 Conferência 3
	9:45-11:15 Mesa Redonda 1	9:45-11:15 Mesa Redonda 3
	11:15-11:45 Coffee Break	11:15-11:45 Coffee Break
	11:45-13:00 Mesa Redonda 2	11:45-13:00 Mesa Redonda 4
	13:00-14:30 Almoço	13:00-14:30 Almoço
14:30-16:00 Abertura do Secretariado/ Acolhimento	14:30-16:00 Grupos Focais	14:30-15:15 Mesa Redonda 5
		15:15-16:00 Sínteses dos Grupos Focais
16:00-17:00 Momento Cultural	16:00-17:30 Comunicações Orais (1)	16:00-17:00 Conferência 4
17:00-17:30 Sessão de Abertura	17:30-18:45 Comunicações Orais (2)	17:00 Manifesto Sessão de Encerramento
17:30-18:15 Conferência 1		17:30 Momento Cultural & "Abafado de Honra"
18:15-19:00 Atribuição de Medalhas de Mérito	18:45 Encerramento dos Trabalhos	
19:00 Encerramento dos Trabalhos		
20:15 Jantar do Congresso	21:30 Visita noturna guiada	



BOAS VINDAS

PROFESSOR DAVID RODRIGUES

Presidente da Pró-Inclusão - Coordenador-Geral do Congresso



Bem-vindos!

Em nome da direção e dos órgãos sociais da Pró-Inclusão quero dar as boas-vindas a todos os participantes no nosso 6.º Congresso Internacional.

Realizar um congresso é uma reflexão e um caminho. É uma reflexão porque nos acorda as razões pelas quais existimos. Reaviva os nossos valores e fá-los de novo brilhar sacudida a poeira do quotidiano. Refletimos sobre o que vale mesmo a pena investir para que a utopia de uma escola de qualidade, equitativa e inclusiva para todos possa ficar mais perto. Mas é também um caminho, é escolher quais as sendas que convêm mais para chegarmos. Não as mais fáceis (não há sendas fáceis para chegar à inclusão...) mas as que sejam mais seguras e mais justas. Porque não basta chegar: é preciso chegar bem, chegar orgulhosos do caminho de humanidade que fizemos, chegar felizes pela ética com que fizemos o caminho pelos combates bem combatidos e pelos pequenos resultados que entesouramos para se tornarem maiores.

Depois de congressos realizados no Porto e em Lisboa, é agora a bela e gótica Santarém que nos acolhe. E recebe-nos de braços bem abertos. A nossa primeira palavra é agradecer tantas e tão boas vontades que encontramos nesta terra.

Agradecer também a todos os nossos convidados: conferencistas, participantes em mesas redondas, nas mesas temáticas, nas comunicações, nos posters, enfim... todas as pessoas que se disponibilizaram para mostrar o seu pensamento para que se sirva de análise e ajuda.

Queríamos agradecer a todos os participantes. As inscrições do congresso ficaram esgotadas antes que o programa definitivo fosse publicado. Isto mostra a confiança que o nosso trabalho granjeou na comunidade profissional e científica.

Obrigado á comissão organizadora, aos voluntários e a todos que nos ajudaram a estar aqui hoje. Firmes nas nossas convicções, flexíveis e dialogantes sobre a forma de lá chegar. Não é possível falar de educação de qualidade sem Inclusão e sem Equidade.

Este congresso é um “olhar pelo caminho”, um caminho que fazemos de olhos abertos e de braços abertos. Braços abertos porque acreditamos que só em conjunto podemos chegar onde nos propusemos chegar e de olhos bem abertos para que a reflexão e a crítica guiem os nossos passos.

A Direção da Pró-Inclusão



PROFESSORA ARIANA COSME



Professora na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Coordenadora do Observatório da Vida nas Escolas (OBVIE) integrado no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE); Integra o Grupo de Investigação KIDE - Conhecimento, Inovação e Diversidades em Educação.

É Co-coordenadora da comunidade prática de investigação "Ensino e Inovação Pedagógica" do CIEE. Foi Consultora do processo de acompanhamento e monitorização do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) a convite do Ministério da Educação (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade do Porto e Pós-Doutorada no campo da formação de professores na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil, onde é Professora visitante.

Autora de obras que se debruçam sobre a problemática da mediação educativa e pedagógica e a reconfiguração da profissão docente, desenvolve essa reflexão, sobretudo no domínio da Escolaridade Obrigatória, o que justifica a intervenção que, neste âmbito, tem vindo a desenvolver como formadora e consultora de Câmaras Municipais, de Escolas inseridas em Territórios socialmente vulneráveis, os TEIPs (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) e em Projetos de Inovação Pedagógica, os PPIPs. É consultora do Ministério da Educação para o Programa de implementação do novo modelo de Autonomia e Flexibilidade Curricular na Escola e coordena o estudo avaliativo sobre a implementação e generalização do referido programa.



PROFESSORA INÊS ALVES



Professora na Universidade de Glasgow, onde coordena o Mestrado em Educação Inclusiva: Políticas, Práticas e Investigação. Doutorada em Educação pela Universidade Manchester, com um Mestrado em Educação Especial (Instituto de Educação, Universidade de Londres) e um Mestrado em Língua, Etnicidade e Educação (King's College, Londres).

Inês formou-se como professora de 1.º ciclo, variante Português-Francês na Escola Superior de Educação de Lisboa. Trabalhou e fez investigação em escolas em Portugal e no Reino Unido, e foi consultora de escolas no âmbito do Projeto TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária).

É co-coordenadora da rede de investigação sobre Educação Inclusiva da Associação Europeia de Investigação em Educação (EERA).



PROFESSOR ARMANDO NEMBRI



Professor na Escola Nacional de Saúde Pública - ENSP/FIOCRUZ, onde Coordena a Pós-Graduação de Direitos Humanos, Acessibilidade e Inclusão; leciona as Disciplinas de Direitos Humanos, Acessibilidade e Inclusão e de Deficiências Sensoriais - Surdez. Professor na Escola Nacional de Ciências Estatísticas - ENCE/IBGE; leciona a Disciplina de Acessibilidade Atitudinal, Inclusão e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Professor na Escola Nacional de Administração Pública - ENAP; leciona a Disciplina de Introdução à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Professor na Universidade Veiga de Almeida - UVA; leciona as Disciplinas de Educação Inclusiva, de Deficiências Sensoriais - Comunicação e Surdez e de Gestão de Pessoas. Consultor-Cotista da Nembrio-Gênesis Consultoria em Acessibilidade Atitudinal e em Desenvolvimento de Gente. Analista de Planejamento e Gestão do IBGE.

Nembri é Pós-Doutor em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia (é o primeiro surdo profundo de nascença masculino pós-doutor no Brasil) e Doutor em História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia – UFRJ; Mestre em Avaliação de Sistemas, Programas e Instituições – Fundação CESGRANRIO; Mestre em Ciências Pedagógicas – SPBA/ISEP/RJ; M.B.A. em Administração Pública – Fundação Getúlio Vargas – F.G.V./RJ.

"Descrevo minha vida acadêmica como um festival de intensas, agradáveis e inesquecíveis emoções. Encerrei, em novembro/2018, minha pesquisa acerca das condições viáveis e favoráveis para a aproximação de duas culturas distintas, mas invariavelmente complementares; ambas, infelizmente, não se conhecem. Falo da cultura surda (da qual faço parte) e da cultura ouvinte. O assunto em questão foi objeto de Defesa de Tese em 2016 e objeto de continuidade no pós-doutorado (como mencionado, concluído em novembro/2018). O encerramento do pós-doutorado se deu por intermédio de uma pesquisa um tanto mais pormenorizada relatada em artigo intitulado "SÉCULO XXI: A REDENÇÃO SURDA".



PROFESSOR DOMINGOS FERNANDES



Professor Catedrático de Avaliação Educacional e investigador integrado da Unidade de Investigação & Desenvolvimento em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Os seus principais interesses nos domínios da investigação e do ensino são a Teoria da Avaliação, a Avaliação de Projetos e Programas, a Avaliação de Políticas Públicas de Educação e a Avaliação das (e para as) Aprendizagens. Tem sido professor visitante numa diversidade de universidades internacionais tais como a Texas A&M University, nos Estados Unidos, a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade Federal do Pará (UFPA), no Brasil, e a Universidade de La Salle, na Colômbia. Tem igualmente sido investigador principal e coordenador de vários projetos de investigação e de avaliação, nacionais e internacionais, financiados no âmbito de concursos públicos, abertos e competitivos. É autor de mais de 150 publicações (e.g., artigos em revistas científicas, livros, capítulos de livros, monografias, relatórios de avaliação e de investigação).



HOMENAGEADOS

ARIANA COSME



Professora na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação na Universidade do Porto onde coordena o Observatório de Vida das Escolas integrado no CIIE, Centro de Investigação e Intervenção Educativas. Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, realizou um Pós-Doutoramento no campo da Formação de Professores na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil onde é professora visitante.

Autora de obras que se debruçam sobre a problemática da mediação educativa e pedagógica e a reconfiguração da profissão docente, desenvolve essa reflexão, sobretudo no domínio da Escolaridade Obrigatória, o que justifica a intervenção que, neste âmbito, tem vindo a desenvolver como formadora e consultora de Câmaras Municipais, de Escolas inseridas em Territórios socialmente vulneráveis, os TEIPs e em Projetos de Inovação Pedagógica, os PPIPs. É consultora do Ministério da Educação para o Programa de implementação do novo modelo de Autonomia e Flexibilidade Curricular na Escola e coordena o estudo avaliativo sobre a implementação e generalização do referido programa.

Lema de Vida: *Gracias à la vida que me há dado tanto! (Mercedes Soza)*

Hobby: *Livros, livros e livros... mas também a culinária.*

Inclusão: *“O que defendo é que é crucial compreender que o futuro da Escola Pública, culturalmente pertinente e politicamente democrática, como uma instituição educativa, e não como uma instituição confinada à reabilitação social dos públicos mais vulneráveis...”*



DOMINGOS FERNANDES



Professor Catedrático de Avaliação Educacional e Investigador Integrado da Unidade de Investigação & Desenvolvimento em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Os seus principais interesses nos domínios da investigação e do ensino são a Teoria da Avaliação, a Avaliação de Projetos e Programas, a Avaliação de Políticas Públicas de Educação e a Avaliação das (e para as) Aprendizagens.

Foi professor visitante numa diversidade de universidades internacionais tais como a Texas A&M University, nos Estados Unidos, a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e a Universidade Federal do Pará (UFPA), no Brasil, e a Universidade de La Salle, na Colômbia. Tem sido investigador principal e coordenador de vários projetos de investigação e de avaliação, nacionais e internacionais, financiados no âmbito de concursos públicos, abertos e competitivos. É autor de mais de 150 publicações (e.g., artigos em revistas científicas, livros, capítulos de livros, monografias, relatórios de avaliação e de investigação).

Lema de Vida: *Pelo sonho é que vamos (Sebastião da Gama)*

Hobby: *Fotografar e Escrever*

Inclusão: *A inclusão é um sonho transcendente e puro que nos incita a lutar por um mundo mais diverso e democrático.*



ISABEL AMARAL



Professora Coordenadora aposentada do Instituto Politécnico de Setúbal, onde desenvolveu e coordenou o curso de Licenciatura em Terapia da Fala entre 2003 e 2011.

Foi docente dos Cursos de Formação de Professores de Educação Especial no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira entre 1976 e 1989. Integrou posteriormente o quadro de docentes da Escola Superior de Educação de Lisboa, tendo participado na formação de professores de Educação Especial na área dos problemas de comunicação e de multideficiência.

É consultora para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita em países da Europa de Leste, no âmbito do Programa Perkins International, desenvolvendo ações de formação de formadores e acompanhamento de professores implicados na educação de alunos com necessidades educativas complexas.

Lema de vida: *A vida encarrega-se de me mostrar o que é preciso fazer. A curiosidade, a persistência, e a confiança no sucesso fazem o resto.*

Hobby: *Os hobbies variam. Neste momento tem ocupado algum do seu tempo livre na pesquisa de interpretações inovadoras na área da música clássica.*

Inclusão: *É fundamental deixar de falar de inclusão. O melhor é mesmo que a sociedade não exclua ninguém.*



JOÃO COSTA



Doutor em Linguística, pela Universidade de Leiden, Holanda. Professor Catedrático de Linguística na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, instituição de que foi diretor. Foi igualmente presidente do Conselho Científico das Ciências Sociais e Humanidades da Fundação para a Ciência e Tecnologia.

A sua área de investigação é a sintaxe teórica, a aquisição e desenvolvimento da linguagem em contexto típico e em populações com perturbações do desenvolvimento e a linguística educacional.

Lecionou em várias universidades no Brasil, Macau, Espanha e Holanda. Coordenou programas de formação para professores de português a nível nacional e foi autor e revisor de recursos didáticos e de formação produzidos pelo Ministério da Educação. Exerceu funções de Secretário de Estado da Educação no XXI Governo Constitucional, entre 2015 e 2019.

Lema de vida: *Trago da Madre Teresa de Calcutá: "A minha contribuição pode ser apenas uma gota no oceano, mas o oceano seria mais pequeno sem essa gota."*

Hobbies: *Leitura e o escutismo. Diz-se apaixonado por praia.*

Inclusão: *"A diversidade é a normalidade. A inclusão é a arma mais poderosa contra a desumanização."*



JOÃO GOMES-PEDRO



Professor Catedrático Emérito da Academia de Medicina.

Professor Catedrático Jubilado de Pediatria pela Faculdade de Medicina da Universidade de Lisboa.

Presidente da Fundação Brazelton/Gomes-Pedro para as Ciências do Bebê e da Família.

Foi Coordenador do Grupo de Trabalho Interministerial para a Revisão do Sistema de Promoção de Cuidados de Saúde Escolar. Foi membro da Delegação Portuguesa (em representação do Ministério da Saúde) que foi defender (junto do Comité dos Direitos da Criança) o 1º Relatório de Portugal sobre a aplicação da Convenção das Nações Unidas referente aos Direitos da Criança. (Genève). Foi Presidente do Comité Nacional «Iniciativa Hospitais Amigos dos Bebés» - UNICEF/Ministério da Saúde.

Em 1999, foi agraciado pelo Presidente da República Portuguesa (Grande Oficial da Ordem de Mérito), e em 2002, Grande Oficial da Ordem do Infante D. Henrique.

Em 2016, foi homenageado pela Sociedade Portuguesa de Pediatria em representação dos Pediatras Portugueses “por ter mudado a forma de fazer Pediatria em Portugal, nomeadamente pela mudança de um modelo patológico para um modelo relacional”. A Homenagem ficou representada pela oferta de uma “Escultura”, oferecida no XVII Congresso Nacional de Pediatria em 2016.

Lema de vida: *Promover Felicidade em cada Criança e em cada Família desde a vida Pré-natal.*

Hobby: *Ténis*

Inclusão: *A inclusão do Diferente é o que faz da Identidade o Direito.*



MARIA DO CÉU ROLDÃO



Licenciada em História pela Universidade de Lisboa, doutorada em Educação (na especialidade de Teoria e Desenvolvimento Curricular) pela Simon Fraser University, Vancouver, Canadá, e Agregada em Educação pela Universidade de Aveiro.

Foi, desde 1965 e durante 18 anos, professora de História e Estudos Sociais do Ensino Preparatório, (atual 2º ciclo do ensino Básico) tendo escrito manuais para estas áreas.

Exerceu, após mestrado e doutoramento, funções docentes no Ensino Superior Politécnico e Universitário, tendo-se aposentado em 2005 como Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Tem colaborado, como docente em cursos de mestrado, e como investigadora, e supervisora de investigação, com as Universidades de Aveiro, Católica, dos Açores, de Macau, do Minho e Lusófona.

Foi desde 1 de Fevereiro de 2011 até Setembro 2019 Professora Associada Convidada da Universidade Católica Portuguesa, onde assegurou docência pós-graduada e orientação de investigação de doutorandos.

Lema de vida: *Vivre, vivre...c'est ma derniér volonté!* (canção de Leo Ferré)

Hobby: Leitura

Inclusão: *“Não sei o que significa Educação se não for Inclusiva – com ou sem adjetivo...”*.



PROFESSORES PORTUGUESES



Uma palavra de apreço e reconhecimento àqueles que todos os dias dão o seu contributo para a construção de uma educação de qualidade...

- Mais equitativa,
- Mais inclusiva,
- Mais participativa,
- Alicerçada nos valores de cidadania e na defesa dos Direitos Humanos.



PROGRAMA GERAL

1º DIA – 24 DE OUTUBRO – QUINTA-FEIRA

LOCAL: CONVENTO DE SÃO FRANCISCO

14:30 Abertura do Secretariado / Acolhimento

16:00 *Momento cultural* - Projeto JOST - Jovem Orquestra Sinfónica do Tejo

17:00 Sessão de Abertura

David Rodrigues - Presidente da Pró-Inclusão/ANDEE

Susana Colaço - Diretora da Escola Superior de Educação de Santarém/IPSantarém)

Maria Potes Barbas - Pró-Presidente do Instituto Politécnico de Santarém

Ricardo Gonçalves - Presidente da Câmara Municipal de Santarém

17:30 **CONFERÊNCIA 1: "Autonomia e Flexibilidade Curricular na Escola Portuguesa como oportunidade para uma escola mais inclusiva"**

Ariana Cosme - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação-UPorto (PT)

Apresentação: Sónia Seixas - Professora Adjunta na ESE/IP Santarém

18:15 Atribuição de Medalhas de Mérito

19:00 Encerramento dos trabalhos

20:15 Jantar do Congresso (opcional) - Restaurante 'A Taberna do Quinzena' (Santarém Hotel) (sob inscrição)



2º DIA – 25 DE OUTUBRO – SEXTA-FEIRA

LOCAL: CONVENTO DE SÃO FRANCISCO

8:30 Acolhimento

9:00 **CONFERÊNCIA 2: "A escola Portuguesa vista de fora: Mudança, Formação, Inclusão"**

Inês Alves - Universidade de Glasgow (UK)

Apresentação: **Helena Neves** - Docente de Educação Especial/Direção da Pró-Inclusão

9:45 **Mesa Redonda 1: A MINHA ESCOLA PRECISA DE UMA GRANDE VOLTA!**

Paulo Almeida - Diretor do Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro Pereira da Silva

António Quaresma - Coordenador da Escola Básica 1 da Várzea – Sintra

Moderação: **Susana Colaço** - Diretora da ESE/IP Santarém

11:15 *Coffee Break/Momento Cultural*

11:45 **Mesa Redonda 2 - INCLUSÃO? EU NÃO TIVE FORMAÇÃO!**

João Adelino dos Santos - Diretor do Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Paiva

Olga Morouço - Diretora do CFAE LeiriMar

Rui Trindade - Presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua

Moderação: **Ana Maria Ferreira** - Docente de Educação Especial no Agrupamento de Escolas Dr. Ginestal Machado/Direção da Pró-Inclusão

13:00 Almoço

LOCAL: ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO (ESE/IP SANTARÉM)

14:30 GRUPOS FOCAIS

16:00 Comunicações Orais 1

17:30 Comunicações Orais 2

18:45 Encerramento dos trabalhos

21:00 **Visita noturna guiada:** Santarém, Capital do Gótico (Inscrições no secretariado, no primeiro dia do Congresso)



3º DIA – 26 DE OUTUBRO – SÁBADO

LOCAL: CONVENTO DE SÃO FRANCISCO

8:30 Acolhimento

9:00 CONFERÊNCIA 3 – "Um olhar inclusivo nos caminhos e descaminhos das relações humanas"

Armando Nembri - *Escola Nacional de Saúde Pública - ENSP/FIOCRUZ (BR)*

Apresentação: Luzia Lima-Rodrigues - Docente da ESE/IPSetúbal

9:45 Mesa Redonda 3 - "O DIFÍCIL É SENTÁ-LOS!"

Ivete Azevedo - *Fundadora e Coordenadora Pedagógica do Torrancenter Portugal*

Luzia Lima-Rodrigues - *Docente da ESE/IP Setúbal*

Sónia Seixas - *Professora Adjunta na ESE/IP Santarém*

Moderação: Margarida Loureiro - Docente de Educação Especial/Direção da Pró-Inclusão

11:15 Coffee Break/Momento Cultural

11:45 Mesa Redonda 4 - POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA, com a participação de deputados eleitos pelo círculo de santarém

Deputada Fabíola Cardoso (BE)

Deputada Isaura Morais (PSD)

Moderação: David Rodrigues - Presidente da Pró-Inclusão

13:00 Almoço livre

14:30 Mesa Redonda 5 - É TUDO MUITO BONITO, MAS A AVALIAÇÃO...!

Luís Mestre (*Presidente do Movimento da Escola Moderna*)

Jorge Fernando da Costa (*Diretor do Agrupamento de Escolas n.º 1 de Abrantes*)

Luís Pereira dos Santos (*Presidente do Instituto de Avaliação Educativa - IAVE*)

Moderação: Ana Rosa Trindade - Docente de Educação Especial do AE D. José I/Direção da Pró-Inclusão

15:15 Conclusões dos Grupos Focais

16:00 Conferência 4: "Olhando pelo Caminho e Para a Frente: Desafios da Avaliação Pedagógica"

Domingos Fernandes - *Instituto da Educação-ULisboa (PT)*

Apresentação: Alcinda Almeida - Docente de Educação Especial no AE Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves/Direção da Pró-Inclusão

17:00 Manifesto – Sessão de Encerramento

David Rodrigues – *Presidente da Pró-Inclusão*

Inês Barroso – *Vice-Presidente da Câmara Municipal de Santarém*

17:30 Momento Cultural & "Abafado de Honra"



APRESENTAÇÃO DO LIVRO DE ATAS

As Atas dos Atos

Aqui está o relato (ata) do ato (Congresso Internacional da Pró-Inclusão) realizado em outubro de 2019, na gótica Santarém.

Estes momentos em que pessoas com interesses semelhantes se reúnem durante alguns dias, têm sobejos motivos de interesse. Antes de mais pelo convívio, o encontrar “cara a cara” as pessoas que conosco partilham compromissos e interesses. Para isso, os congressos não devem nunca esquecer os importantíssimos intervalos, pausas de café, programa social, etc. Sabemos que estes momentos, em que os afetos estão mais presentes, são também os momentos que mais marcados ficam nas nossas memórias. Mas existe outro interesse, de igual monta, que os congressos celebram: o interesse científico. O interesse de conhecer mais, mais profundamente e de forma mais abrangente a área em que desenvolvemos a nossa atividade profissional. Este Congresso foi muito intenso neste ponto de vista: tivemos excelentes conferências plenárias, esclarecedoras mesas redondas e estimulantes comunicações livres. Desta vertente científica, fica como testemunho esta publicação. Publicar um texto ou um resumo nestas atas é um ato de lúdimo respeito pela abordagem científica que queremos que informe e melhore as nossas práticas, questione os nossos valores e enriqueça a nossa investigação.

A edição destas atas não seria possível sem o trabalho da Comissão Organizadora do Congresso (e aqui cabe sempre uma palavra de destaque para a Professora Ana Ferreira) e sem o trabalho da Professora Margarida Loureiro. São só dois nomes que corporizam o trabalho de toda uma equipa que há muitos anos tem o compromisso voluntário de levar a Inclusão e a Educação Inclusiva mais longe.

Só posso desejar que estas atas preencham todas as expectativas de quem as consultar e que reforce a convicção que a Inclusão é não só desejável, mas possível. Assim passemos nós das atas aos atos.

Coordenador da Comissão Científica
David Rodrigues



TEXTOS COMPLETOS

ÍNDICE

FICHA TÉCNICA	3
APOIOS	3
COMISSÕES.....	4
PROGRAMA GERAL	5
BOAS VINDAS	6
BIOGRAFIAS DOS CONFERENCISTAS.....	7
HOMENAGEADOS	11
PROGRAMA GERAL	18
APRESENTAÇÃO DO LIVRO DE ATAS	21
TEXTOS COMPLETOS	22
ÍNDICE.....	22
EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO POVO PANKARARU - REFLETINDO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DO PIBID – DIVERSIDADE.....	24
ENSINAR E APRENDER EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS: PROJETO DE INTERCÂMBIO	37
DIVERSIDADE CULTURAL E MANIFESTAÇÕES DE CORPOREIDADE	44
INCLUSÃO DE PESSOAS COM PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL NO INTERIOR ALGARVIO.....	54
GD = GRANDE DESAFIO = GEOMETRIA DIVERTIDA = GEOMETRIA DESCRITIVA.....	66
O CIRCO CHEGOU NA ADACAMP: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA UTILIZAÇÃO DE ATIVIDADES CIRCENSES PARA O DESENVOLVIMENTO DE AUTISTAS.....	82
TEATROSIVO (TEATRO INCLUSIVO)	89
É DESEJÁVEL? SIM! É POSSÍVEL? SIM! INCLUSÃO DE JOVENS COM DIFICULDADES INTELCTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS NO ENSINO SUPERIOR.....	94
PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO, DIÁLOGO PARA A INCLUSÃO: REFLEXÃO SOBRE ESPAÇOS E PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	106
CARACTERIZAÇÃO DE UM SISTEMA DE TRIAGEM UNIVERSAL DE ALUNOS EM RISCO: UM ESTUDO LONGITUDINAL EM SALAS INCLUSIVAS.....	119
A FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE INCLUSÃO	130
PERCURSOS CURRICULARES INCLUSIVOS: UM OLHAR SOBRE UM PROJETO DE MUSICOTERAPIA	146
TODOS PODEM APRENDER! CONTRIBUTOS DO PROJETO PILOTO INOVADOR NUMA ESCOLA PÚBLICA	160
A METODOLOGIA DE PROJETO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS EM TURMAS HETEROGÊNEAS	173
TEC++US - TECNOLOGIA DE TODOS PARA TODOS E CADA UM	187



CURSO LITERACIA DIGITAL PARA O MERCADO DE TRABALHO	196
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, UM OLHAR SOBRE AS ESTRATÉGIAS VERBAIS	204
DA ESCOLA À CIDADE: A INCLUSÃO UM CONCEITO E UMA PRÁTICA TRANSVERSAL	216
INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR: A ATITUDE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	224
INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: A PERCEÇÃO DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS EM CABO VERDE.	236
PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO: PERCEÇÃO E PARTICIPAÇÃO DOS AGENTES EDUCATIVOS ACERCA DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR	248
SÉCULO XXI: A REDENÇÃO SURDA NO BRASIL.....	258
ESTUDO SOBRE O ENVOLVIMENTO, PARTICIPAÇÃO E INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM ATRASO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO COM EDUCADORES E PAIS EM ATIVIDADES DE CONSTRUÇÃO CONJUNTA ..	269
OFICINA DO OLHAR - UM DIÁLOGO COM AS IMAGENS.....	288
PESQUISAS EM ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM REPOSITÓRIOS ACADÊMICOS COM LEITOR DE TELA.....	299
"ACESSIBILIDADE": UM RECURSO EDUCACIONAL DE INTERAÇÃO DIGITAL VOLTADO À INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR	309
DA EDUCAÇÃO ESCOLAR À APRENDIZAGEM PARA A INCLUSÃO: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO ..	321
100 DIFERENÇAS: GRUPO DE SUPORTE PARA PAIS E FAMILIARES DE CRIANÇAS E JOVENS COM DEFICIÊNCIA OU INCAPACIDADE	334
O PROJETO “PROMOVER A LEITURA E A ESCRITA” COMO PROMOTOR DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	340
INCLUSÃO E ACOLHIMENTO DOCENTE DA PESSOA EM CONDIÇÃO DE INCONGRUÊNCIA DE GÊNERO	346



EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS ESCOLAS INDÍGENAS

DO POVO PANKARARU - REFLETINDO A PARTIR DAS

EXPERÊNCIAS DO PIBID – DIVERSIDADE

Risonete Rodrigues da Silva (Universidade Federal de Pernambuco, E-mail: risoneteprof@gmail.com);
Ana Maria Tavares Duarte (Universidade Federal de Pernambuco, E-mail: familiaduarte@uol.com.br)

RESUMO

A Educação Inclusiva é um processo em que a inserção é total. Dessa maneira, exige a quebra de paradigmas e transformações do sistema, dependendo de todos/as que fazem parte da comunidade escolar. Diante disso, surgiu a seguinte problemática: como é efetivada a Educação Inclusiva das pessoas com deficiência nas escolas indígenas de Pernambuco? Partimos do pressuposto de que as escolas indígenas de Pernambuco, mesmo com avanços, possuem um caminho a percorrer para atender alunos/as com deficiência, devido à precariedade na estrutura da instituição, bem como, a ausência de profissionais qualificados e tecnologias que venham auxiliar o ensino-aprendizagem dos/as alunos/as. A presente pesquisa teve como objetivo geral: Compreender o processo de inclusão dos/as indígenas com deficiência no contexto escolar indígena do povo Pankararu. Elencamos como objetivos específicos: identificar a inclusão dos indígenas com deficiência nas escolas do povo Pankararu; averiguar o processo de desenvolvimento do Projeto de Educação Inclusiva nas escolas do povo Pankararu; identificar trabalhos acadêmicos que abordem a Educação Inclusiva de indígenas com deficiência em Pernambuco. Em nosso percurso metodológico, optamos por uma pesquisa qualitativa, sendo os dados coletados por meio de aplicação de questionário e entrevistas. Diante do diagnóstico e da análise de conteúdo, conclui-se que a Educação Inclusiva ainda é um desafio, independente da etnia, localidade e situação socioeconômica, pois cada sujeito com deficiência é único e requer atenção específica da escola, comunidade escolar e da família. Portanto, essas escolas, apesar dos avanços, ainda necessitam percorrer um caminho para que a inclusão seja, de fato, assegurada.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação indígena. Povo Pankararu. PIBID diversidade.

ABSTRACT

Inclusive Education is a process in which insertion is complete. Thus, it requires breaking paradigms and transformations of the system, depending on everyone that are parte of the school community. Agains that, the following problem arose: How inclusive



education for people with disabilities is delivered in Pernambuco indigenous schools? We start from the assumption that Pernambuco indigenous schools, even with advances, have a way to go to attend students with disabilities, due to the precariousness of the institution's structure, as well as, the absence of qualified professionals and Technologies that may assist students' teaching and learning. This research had as a general objective: understand the process of inclusion of indigenous people with disabilities in the indigenous school context of the Pankararu people. We list as specific objectives: identify the inclusion of indigenous people with disabilities in Pankararu people schools; investigate the development process of the inclusive education project in the Pankararu people schools; identify academic papers that address the Inclusive Education of indigenous people with disabilities in Pernambuco. In our methodological course, we opted for a qualitative research, being the data collected through questionnaire application and interviews. Faced with diagnosis and content analysis, It's concluded that inclusive education is still a challenge, independent of ethnicity, location and socioeconomic status, because each subject with disabilities is single and requires specific attention of school, school community and Family. Therefore, these schools, despite advances, still need to travel a path for inclusion to be truly ensured.

Keywords: Inclusive Education. Indigenous Education. Pankararu People. Diversity PIBID.

1 Introdução

A luta a favor da inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional é respaldada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que estabelece no art. 1º que **todos os seres humanos nascem iguais em dignidade e direitos** [grifo nosso]. Também a Conferência Mundial de Educação Especial reafirma o compromisso para com a Educação para Todos.

[...] 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 e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (UNESCO, 1994).

Dessa forma, a Educação Inclusiva ganha visibilidade ao ser reconhecida como paradigma educacional promotor da inclusão, instaurando a igualdade, criando alternativas para superar práticas discriminatórias e a lógica da exclusão advinda de uma sociedade conservadora e excludente.



Assim, a legislação brasileira vem estabelecendo a inclusão e permanência de indígenas com deficiência em diversos níveis de ensino, visto que esses povos foram historicamente excluídos e marginalizados. Nosso interesse de escrever acerca da inclusão escolar de indígenas com deficiência teve início a partir das atividades de monitoria voluntária na Licenciatura Intercultural Indígena, na Universidade Federal de Pernambuco – Centro acadêmico do Agreste UFPE/CAA, tendo como público alvo os 12 povos indígenas de Pernambuco, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade - PIBID Diversidade.

Tal programa contribuiu de forma significativa para a publicação de trabalhos acadêmicos, inclusive o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, que veio proporcionar posteriormente a oportunidade de exercer atividades de ensino na Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE/CAA, e consecutivamente a escrita deste artigo.

Diante dessa vivência, surgiu uma inquietação: como ocorre a educação escolar de indígenas com deficiência? Partimos do pressuposto de que as escolas indígenas de Pernambuco, mesmo com avanços, possuem um caminho a percorrer para atender alunos/as com deficiência, devido à precariedade na estrutura da instituição, bem como, a ausência de profissionais qualificados e tecnologias que venham auxiliar o ensino e a aprendizagem dos/as alunos/as.

Nesse viés, elegemos como objetivo geral: Compreender o processo de inclusão dos/as indígenas com deficiência no contexto escolar indígena do povo Pankararu. Como específicos: identificar a inclusão dos/as indígenas com deficiência nas escolas do povo Pankararu; averiguar o processo de desenvolvimento do projeto de Educação Inclusiva nas escolas do povo Pankararu; identificar trabalhos acadêmicos que abordem a Educação Inclusiva de indígenas com deficiência em Pernambuco; verificar a existência de equipamentos que auxiliem no ensino-aprendizagem dos/as indígenas Pankararu.

Através deste trabalho, pretendemos despertar um olhar diferenciado para os povos indígenas com deficiência em Pernambuco, visto que o tema abordado ainda não é um assunto presente nas pesquisas. Até o momento, não encontramos trabalhos que tratem da inclusão escolar de indivíduos com deficiência nas escolas indígenas do Estado de Pernambuco.

Após a conclusão da pesquisa, deixaremos possíveis contribuições através dos dados coletados, buscando refutar ou confirmar nossos pressupostos, além de auxiliar na efetivação da inclusão escolar de indígenas com deficiência, não só do povo Pankararu, como também dos demais povos indígenas de Pernambuco.

2 Referencial teórico

2.1 Educação Inclusiva e os povos indígenas de Pernambuco



A educação é direito de todos, não somente de alguns segmentos da sociedade. Portanto, a escola tem a função de receber e ensinar todas as crianças, jovens e adultos independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais. Diante de tal realidade, o projeto de Educação Inclusiva desenvolve uma proposta de trabalho para assegurar o direito de educação para todos/as.

Nessa perspectiva, trabalhar a inclusão de indígenas com deficiência nas escolas indígenas é de suma importância, pois vem contribuir para o fortalecimento e aprimoramento das ações educativas indigenistas. A Educação Inclusiva pode ser vista como produto ou como processo, além de ser um longo caminho a ser percorrido.

Se vista como um produto, a educação inclusiva representa a vitória sobre todos os tipos de barreiras que tentam inviabilizá-la ao longo da sua implementação. Se vista como um processo, a educação inclusiva é um poderoso instrumento capaz de transformar um sistema educacional, passando-o gradativamente de excludente para includente (Sasaki, 2011, p. 53).

Portanto, para que se concretize a inclusão educacional em Pernambuco, há a necessidade de várias transformações, não só quanto a estrutura física da escola, mas no aspecto social, isto é, mudanças na comunidade escolar. Todos precisam estar disponíveis para enfrentarem juntos os desafios da convivência com diversas culturas.

A inclusão refere-se a um processo em que a inserção é total e incondicional, exigindo para isso rupturas no sistema, transformações profundas, dependendo de todas as pessoas com ou sem deficiências, com esta ou aquela cultura, com uma outra característica, estando atenta às suas necessidades (Nakayama, 2007, p. 25).

Nesta mesma direção, Omote (2004) pontua que as adaptações que precisam ser introduzidas para tornar a escola inclusiva, acolhedora e adequada para alunos/as com deficiência não se limitam aos aspectos físicos, embora se tenha o entendimento equivocado de que uma escola é considerada inclusiva quando em sua estrutura tem rampas e banheiros adaptados. Todavia, inclusão escolar vai muito além do que modificações arquitetônicas.

A Lei de Diretrizes e bases – LDB, em seu Art. 59, garante: “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades educacionais especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades”. Segundo Mantoan (2003), a Educação Inclusiva se configura na diversidade inerente à espécie humana, buscando perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos/as, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos/as. De acordo com esse entendimento, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. A Educação Inclusiva estabelece que os direitos das pessoas com deficiência sejam



respeitados em todos os aspectos. Nesse sentido, no contexto escolar, o docente deve desenvolver e utilizar metodologias de ensino adequadas às necessidades e diferenças desses sujeitos, atendendo a todas as suas particularidades. Nesse viés, sendo a Educação Inclusiva capaz de transformar o sistema educacional, a Licenciatura Intercultural indígena da UFPE/CAA, através do PIBID diversidade, desenvolveu com os/as estudantes indígenas, por meio de um subprojeto, um trabalho voltado à inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares indígenas em Pernambuco.

Portanto, a inclusão escolar indígena é um processo educacional que visa atender ao máximo as necessidades das crianças com deficiência nas escolas de cada povo. Em Pernambuco, a população de indígenas era de 48.683 pessoas, entretanto, essa população vem crescendo. De acordo com o antropólogo Alexandre Gomes (2016), o aumento populacional de pessoas que passaram a se identificar como índios tem como marco a Constituição Brasileira de 1988, que estabelece o direito ao território e a organização social própria.

Grupos antes invisibilizados, que ocultavam a identidade como estratégia de sobrevivência passaram a se organizar para obter reconhecimento. E, a partir do momento em que conseguiram acessar direitos, suas condições de vida melhoraram e as populações aumentaram (Gomes, 2016, p. 5).

O informativo Tribuna Parlamentar (2016) indica que os indígenas passaram a se articular politicamente. Contudo, apesar dessas mudanças, a situação nas terras ainda não está equalizada, tendo em vista que, ainda há muita violência contra os povos indígenas. Nesse contexto, a organização social própria e as articulações políticas contribuem para o fortalecimento das lutas e reivindicações dos direitos historicamente negados aos povos indígenas, não só de Pernambuco, mas de todo o território brasileiro.

Assim, mesmo com avanços e conquistas, ainda há tensões referentes às demarcações de terra. Segundo o antropólogo Ivson José Ferreira (2016), da Administração Regional da Fundação do Índio – Funai – Recife, e o informativo Tribuna Parlamentar, os conflitos em Pernambuco diminuíram em comparação com a década de 1990. Entretanto, ainda há uma tensão permanente por causa da presença de não índios nas terras indígenas. Mesmo organizados e com direitos garantidos por leis, os conflitos e mortes provocados por direito à terra não cessaram. Portanto, é inegável que há um caminho a ser percorrido para assegurar os direitos historicamente negados aos povos indígenas.

Em Pernambuco, os Pankararu são encontrados nas terras indígenas Pankararu e Entre Serras, municípios de Tacaratu, Petrolândia e Jatobá, sertão do Estado de Pernambuco. Estão, portanto, distribuídos em 16 aldeias que somam cerca de 6.000 habitantes.

Segundo Matta (2005), o povo Pankararu, como outros povos indígenas, sofrem rejeição e preconceito por parte da população local que ainda não os reconhece enquanto índios, por não apresentarem os padrões fenóticos considerados de índios puros, consolidados



pela sociedade nacional, como aquele/a que vive nu/a, da caça e pesca e que fala tupi-guarani. Além da precariedade das condições climáticas, são também vítimas de perseguições por parte de fazendeiros, por estarem em permanentes conflitos pela posse das terras, além de serem negligenciados ou discriminados pelos poderes públicos.

De acordo com Oliveira (2016), entre os Pankararu, o cacique é visto como a pessoa que busca recursos para sua comunidade, enquanto que os pajés ficam responsáveis pelos rituais e cerimônias religiosas. Os Pankararu se distribuem basicamente segundo duas classificações, os troncos e as aldeias, ambas relacionadas com a organização das famílias. Quando falam “troncos” ou “ramas” estão indicando uma classificação histórica do aparecimento das famílias, porém, quando se referem às aldeias está nitidamente embutida no discurso uma classificação espacial das famílias.

2.2 PIBID diversidade – Subprojeto Educação Inclusiva

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade - Pibid diversidade - atua dentro da Licenciatura Intercultural Indígena no Centro Acadêmico do Agreste, campus da Universidade Federal de Pernambuco, ligado ao Programa de Interiorização da Universidade Brasileira, iniciada no Governo Lula.

Suas ações têm fortalecido o trabalho dos/as estudantes/professores/as indígenas, além das bolsas contribuírem para a manutenção dos bolsistas no curso. O PIBID diversidade conta com a colaboração dos/as professores/as e lideranças indígenas, membros da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco - COPIPE, bem como, a parceira com a Secretaria de Educação de Pernambuco - SEDUC.

O projeto foi elaborado visando estabelecer uma relação transformadora e integradora que permita outros formatos relacionais e desdobramentos entre os sujeitos da comunidade e da instituição que se disponibilizam para acolher outros modos de vivenciar o processo de construção do conhecimento (Edital n. 66/2013).

Portanto, o PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores/as para a educação básica, tendo como principais objetivos: incentivar a formação de docentes a nível superior para a educação básica, contribuindo para a valorização do magistério. Assim, a ampliação das licenciaturas envolvidas se constitui como uma forma de reafirmar o seu compromisso com a formação de professores/as.

Elegemos o povo Pankararu para a construção deste trabalho, devido ser o mesmo que trabalhamos no PIBID diversidade – Subprojeto Educação Inclusiva, que se caracteriza enquanto grupo de estudo, interventores na prática de ensino e realizadores de formação continuada em conexão com os preceitos da Educação Escolar Indígena.



O Subprojeto Educação Inclusiva priorizará a perspectiva da inclusão, propiciará um processo formativo que considere às diferenças socioculturais entre os povos indígenas, a dimensão da perspectiva intercultural, disponibilizando a pensar, junto ao coletivo dos participantes, em ações que respeite os sujeitos nas suas diferenças e especificidades, visando a expansão de práticas educativas inclusivas. (Edital n. 66/2013).

O Subprojeto Educação Inclusiva se estende para além das escolas as quais os 16 bolsistas Pankararu e 2 Entre Serra de Pankararu acompanham, para além das duas supervisoras, o que requer um processo de relação também diferenciado.

Realização de rodas de diálogo na comunidade escolar indígena sobre Educação, Diferença, Inclusão Social e Direitos Humanos, a fim de desenvolver uma consciência inclusiva entre o processo de formação inicial dos licenciandos e a prática de iniciação à docência. (Edital n. 66/2013).

Nesta direção, Fazenda (1994, p. 63) ressalta que: “há necessidade de o professor apropriar-se do conhecimento científico, de saber organizá-lo e articulá-lo, de ter competência”. Contudo, essa competência, para o verdadeiro educador, deve estar impregnada de humildade, de simplicidade e de atitudes. É necessário enxergar o outro, construir com ele o alicerce do conhecimento, não só para servir a sociedade, mas para enaltecer a vida.

Dessa forma, o PIBID diversidade tem contribuído para a ampliação do interesse pela docência e tem mobilizado cada vez mais professores/as dos cursos de licenciaturas, assim como os profissionais da escola a refletirem sobre a sua prática e a contribuírem na formação de futuros/as docentes.

3 Metodologia

Esta pesquisa teve como objetivo geral: Compreender o processo de inclusão dos/as indígenas com deficiência no contexto escolar indígena do povo Pankararu. Portanto, teve como campo de pesquisa as escolas indígenas do povo Pankararu, que está localizado em Tacaratu, no sertão de Pernambuco.

Na busca por contemplar nossos objetivos, trabalhamos com a abordagem qualitativa, pois nos possibilita uma aproximação mais concreta com o campo de pesquisa, facilitando a compreensão do nosso objeto de estudo.

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ato social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa (Oliveira, 2005, p. 60).

Para a coleta de dados, utilizamos os seguintes instrumentos: a entrevista semiestruturada e o questionário. Segundo Oliveira (2005, p. 93), “a entrevista é um



excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador e entrevistado e a obtenção detalhada sobre o que está pesquisando”. Segundo Severino (2007, p. 125), “o questionário é o conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”.

Assim, o questionário veio contribuir na elaboração do diagnóstico. Através do mesmo, pudemos quantificar os/as indígenas com deficiência encontrados nas escolas do povo Pankararu e compreender a realidade de suas escolas. O questionário também nos indicou a relevância de fazermos entrevistas com os docentes, proporcionando-nos alcançar os objetivos que elencamos.

Utilizamos a análise de conteúdo para interpretação dos dados coletados, sistematizando-os juntamente com as inferências, com o intuito de obtermos uma visão mais aprofundada do fenômeno estudado. A demonstração mais frequente usada para representar os dados de uma pesquisa qualitativa é a análise de conteúdo, pois ela “[...] atua sobre a fala, sobre o sintagma. Ela descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discursos, procurando ver o que está por detrás das palavras” (Severino, 2017, p. 122).

Entrevistamos 10 alunos/as Pankararu da Licenciatura Intercultural Indígena, e que atuam como docentes nas escolas indígenas, além de participarem do subprojeto de Educação Inclusiva.

4 Resultados e análise

No desenvolvimento das atividades, o ponto de partida do trabalho foi realizar o diagnóstico para identificar quantos/as alunos/as há nas escolas indígenas do povo Pankararu e quais as deficiências dos indígenas matriculados/as nas escolas onde os/as estudantes da Licenciatura Intercultural Indígena desenvolvem as ações do Projeto de Educação Inclusiva.

Os dados coletados nos mostram que, nas 10 escolas indígenas do povo Pankararu, estão matriculados/as 2.055 indígenas Pankararu. Dentre esses/as alunos/as matriculados/as, 53 são indígenas com deficiência. Esses dados foram coletados através de questionários, nos quais o/a professor/a de cada turma das escolas Indígenas respondia quantos/as alunos/as com deficiência havia em sua sala de aula.

Para quantificar as deficiências encontradas nas escolas indígenas do povo Pankararu, encontramos um entrave devido à ausência de diagnóstico médico. A professora respondia o questionário de acordo com a deficiência que era visível. Na Escola Estadual Indígena Marechal Rondon, há 05 (cinco) alunos/as com problemas na fala, ressaltando que esse é o diagnóstico detectado pela professora da referida escola. Portanto, fica evidente a dificuldade de identificar, nomear e lidar com os/as indígenas com



deficiência, já que muitos/as não têm laudo médico, mesmo com deficiência e limitações/diferenças evidentes.

A questão do diagnóstico [laudo médico] é complicada, pois, muitas vezes, percebemos que o aluno tem algumas dificuldades quanto à aprendizagem, mas a família acha que é culpa do aluno que não gosta de estudar ou das professoras. E também a dificuldade do acesso a médicos especializados. Até o posto de saúde não é acessível (C. M. Silva, comunicação pessoal, 15 de julho de 2016).

Os dados também nos revelam que muitos/as indígenas não estão frequentando as escolas, devido à falta de acessibilidade, visto que muitas escolas são distantes das aldeias.

Como vocês podem observar esta escola tem muitos degraus, se é difícil para o aluno “normal” chegar aqui, imagina os que não podem andar. Nós lutamos muito para que haja a inclusão dos deficientes, mais os poderes públicos nos impedem quando não investem nas escolas (A. M. Miguel, comunicação pessoal, 15 de julho de 2016).

Nas escolas indígenas do povo Pankararu há indígenas surdos/as, porém, os/as mesmos/as não têm acesso à Língua Brasileira de Sinais – Libras. Eles/as se comunicam através de gestos e mímicas. Para a pesquisadora indígena e surda, Dra. em linguística, Shirley Vilhalva (2009, p. 32), “é fundamental que se considere essa forma de comunicação como um elemento cultural, mesmo que ainda não se saiba o seu grau de complexidade e elaboração dos signos”. O que está em jogo, nesse caso, de acordo com Vilhalva (2009), é a identidade de um povo, contida nas marcas típicas de sua expressão oral ou não.

Mesmo com a Lei n. 10.436, de 2002, regulamentada pelo Decreto n. 5.626, de 2005, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras – como forma de comunicação e expressão, além do Decreto n. 5.626, também de 2005, em seu Art. 22º, que preceitua que as instituições de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos/as surdos/as ou com deficiência auditiva, há ainda uma grande lacuna a ser preenchida para que, de fato, se concretizem esses direitos, principalmente em relação aos povos indígenas de Pernambuco, mais especificamente o Povo Pankararu, o qual elencamos para nossa pesquisa.

No que diz respeito aos equipamentos auxiliares, existentes nas escolas, que contribuem para o ensino e a aprendizagens dos/as alunos/as, pode-se constatar que, das 10 (dez) escolas pesquisadas, somente 03 (três) escolas não possuem computadores nem DVD, porém, 09 (nove) escolas não têm acesso à internet, 02 (duas) não têm Datashow, televisão ou som. Ao perguntarmos sobre o material didático disponível, ouvimos que:

Sim, temos vários materiais que o MEC nos envia, mas, na maioria das vezes, não sabemos usá-los, então ficam todos guardados no armário da secretaria da escola.



Quando tem alguma formação, quem está ministrando, muitas vezes, também não sabe usá-los ou não fala nesses materiais, trata de outros assuntos (J. R. Barros, comunicação pessoal, 15 de julho de 2016).

De acordo com as entrevistas, a prof^a Dra. do subprojeto PIBID diversidade, devido ao contexto escolar, achou por bem trabalhar com as tecnologias assistivas e recursos pedagógicos adaptados. Ademais, houve também a proposta da realização de um seminário com oficinas para manusear materiais didáticos. Essas atividades, segundo a prof^a Dra. responsável pelo referido programa, contribuiriam de forma significativa para a inclusão dos/as indígenas com deficiência, como também na formação dos/as professores/as.

Segundo a Revista Portal de Ajudas Técnicas (2002), as tecnologias assistivas e os recursos pedagógicos adaptados são elementos que auxiliam nas limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa com necessidades educacionais especiais, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade.

A referida concepção está conceituada no Decreto n. 3.298 1999, em seu artigo 19, parágrafo único. Essa definição, no âmbito pedagógico, relaciona-se com a ajuda que pode ser proporcionada a alunos/as e professores/as.

[...] Todos os alunos, em determinado momento de sua vida escolar podem apresentar necessidades educacionais especiais, e seus professores em geral conhecem diferentes estratégias para dar respostas a elas. No entanto, existem necessidades educacionais que requerem, da escola, uma série de recursos e apoios de caráter mais especializados que proporcionem aos alunos meios para acesso ao currículo (CNE/CEB n. 17/2001).

Para Rocha (2014, p. 1), “o currículo escolar é a base para o planejamento da prática pedagógica, dos professores, como também o compromisso para com os alunos”. Porém, o currículo não deve ser universal e neutro, mas deve ser adaptável e flexível com a realidade da comunidade escolar, quer seja indígena ou não.

Assim, trabalhar os conteúdos da revista acima citada vem contribuir na formação dos/as professores/as para que possam atender as especificidades de seus/suas alunos/as, de acordo com o contexto e a realidade da escola, comunidade e das deficiências.

A educação escolar indígena é diferenciada da educação “formal”, isto é, da escola não indígena, porque enquanto na educação de escolas não indígenas há diferenças culturais percebidas no distanciamento existente entre escola e comunidade,

Nos últimos anos, os professores indígenas, a exemplo do que ocorre em muitas outras escolas do país, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos (RCNE, 1998, p. 11).



Portanto, a educação desenvolvida na aldeia consegue unir esses dois espaços. Pois, nesse caso, a educação e a aldeia se encontram dentro de um mesmo universo. Dessa maneira, torna-se possível contribuir para o ensino e a aprendizagem dos conteúdos curriculares, além de favorecer a preservação cultural do povo Pankararu.

5 Considerações finais

A presente pesquisa confirmou o pressuposto de que as escolas indígenas de Pernambuco, mesmo com avanços, ainda têm um caminho a percorrer para atender alunos/as com deficiência, devido à precariedade na estrutura da instituição, bem como, a ausência de profissionais qualificados e tecnologias que venha auxiliar o ensino/aprendizagem desses indivíduos.

Quanto ao nosso objetivo geral, que consistia em compreender o processo de inclusão dos/as indígenas com deficiência no contexto escolar do povo Pankararu, pode-se constatar que a Educação Inclusiva ainda é um desafio, independentemente da etnia, localidade e situação socioeconômica. Desse modo, percebemos que cada sujeito é único e requer atenção específica, assim como que a instituição educacional, juntamente com toda a comunidade escolar e com a família, tem entraves e barreiras a serem enfrentados.

Os objetivos específicos foram contemplados, pois identificamos a inclusão dos/as indígenas com deficiência nas escolas do povo Pankararu e averiguamos o processo de desenvolvimento do Projeto de Educação Inclusiva nas escolas do povo Pankararu, o qual contribui para a formação dos/as docentes através de filmes, documentários, leituras, discussões, palestras e através de seminários e oficinas.

Esta pesquisa tem mostrado que a inclusão de indígenas com deficiência nas escolas indígenas é um desafio. Ao mesmo tempo, se configura como uma oportunidade para melhorar a prática pedagógica, pois a dedicação dos/as professores/as para dar uma resposta educativa às necessidades particulares de determinados/as alunos/as se reverte em melhoria da qualidade da educação também para todos/as os/as demais.

Dessa forma, a proposta da Educação Inclusiva ofertada na Licenciatura Intercultural Indígena, através do subprojeto - PIBID diversidade, permite que esses/as futuros/as professores/as indígenas tenham uma visão teórica e prática mais qualificada sobre a questão inclusiva, de uma forma geral, e das diferentes síndromes e deficiências.

Nessa perspectiva, mesmo com avanços e conquistas, persiste a necessidade de investimentos por parte de quem cria as políticas públicas. As escolas indígenas do povo Pankararu precisam de várias transformações, principalmente quanto ao acesso e à estrutura física, mas também no aspecto social e cultural, para que se concretize a inclusão educacional desejada e que a escola cumpra seu papel de instituição inclusiva. Dessa maneira, esses sujeitos, os quais são historicamente excluídos e discriminados,



poderão ter o sentimento de pertencimento e ser vistos como sujeitos de direito, não só dentre o seu povo, mas em toda a sociedade, quer seja indígena ou não.

Assim, concluímos que a situação da educação escolar inclusiva não se limita ao aspecto didático-pedagógico. O educando deve sentir-se acolhido e perceber que a diversidade não se constitui um obstáculo, mas sim um estímulo para a formação da consciência de todos/as os/as envolvidos/as no processo socioeducacional e de cidadania.

REFERÊNCIAS

Brasil. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998). Brasília: MEC/SEF.

Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe de sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5625.htm>.

Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988. (2003). (32a ed.). São Paulo: Saraiva.

Fazenda, I. C. A. (Org.) (1994). *Práticas interdisciplinares na escola* (2nd ed.) São Paulo: Cortez.

Lei nº 9.394/96 Brasília, Centro Gráfico, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.

Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais – Libras. Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm>.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (2nd ed.). São Paulo: Moderna.

Matta, Priscila (2005). *Dois elos da mesma corrente: Uma etnografia da Corrida do Imbu e da Penitência entre os Pankararu*. Dissertação (Mestrado) - Antropologia Social - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - São Paulo. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-19092006-175542/pt-br.php>. Acesso em: 01/10/2019.

Ministério da Educação e Cultura (2002). Portal de Ajudas Técnicas para Educação: Equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados / Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC: SEESP, fascículo 1. 56p.: il.

Nakayama, A. M. (2005). *Educação Inclusiva: Princípios e representações*. São Paulo.

Oliveira, M. M. (2005). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Ed. Bagaço.

Oliveira, N. (2016). *Povo Pankararu*. Recuperado de <http://portalpankararu.blogspot.com.br/>.



Omote, S. (2004). *Medida de atitudes sociais em relação à inclusão*. Recuperado de http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textossadaoomote.htm

Organização das Nações Unidas – ONU (1948). Declaração Mundial dos Direitos Humanos. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Recuperado de <<http://www.dudh.org.br/wpcontent/uploads/2014/12/dudh.pdf>>.

Portal Educação. Ministério da Educação (MEC). Recuperado de <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/50748/a-historia-da-educacao-inclusiva-no-brasil#ixzz3gxwoDfDO>.

Projeto Institucional Pibid Diversidade (2013). Proposta Edital Nº 66/2013. UFPE - CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Rocha, A. N. (2014). *Currículo escolar: Uma visão histórica da evolução do conceito de Currículo Escolar*. (Trabalho acadêmico). Recuperado de https://www.academia.edu/7709527/CURR%C3%8DCULO_ESCOLAR_Uma_vis%C3%A3o_hist%C3%B3rica_da_evolu%C3%A7%C3%A3o_do_conceito_de_Curr%C3%ADculo_Escolar.

Sasaki, R. K. (2011). *Educação Inclusiva: Barreiras e Soluções*. Dez/2011 - licenciada pelo Instituto Rodrigo Mendes. Publicado na Revista Incluir, São Paulo, n. 12, julho/agosto, p. 53.

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (Ed. rev.) (23a ed.). São Paulo: Cortez.

Tribuna Parlamentar, Informativo da Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco – alepe.pe.gov.br – Agosto de 2016. Recuperado de <http://www.alepe.pe.gov.br/Flip/index.php?dataatual=tribuna-parlamentar-de-agosto-2016#/tribuna-parlamentar-de-agosto-2016/4>.

Unesco (1994). Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura /Ministério da Educação e Cultura da Espanha. Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Brasília. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>.

Vilhalva, S. (2009). *Mapeamento das línguas de sinais emergentes: Um estudo sobre as comunidades linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina - CCE/UFSC Florianópolis, SC. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92972>.



ENSINAR E APRENDER EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS: PROJETO DE INTERCÂMBIO

Elisabete Flosa (Agrupamento de Escolas Gil Eanes, Lagos)

RESUMO

Esta comunicação tem por base uma experiência de cooperação transnacional, que ocorreu no âmbito do “Projeto de Intercâmbio Linguístico, Cultural e Pedagógico”, entre uma escola pública em Portugal e duas escolas públicas na África do Sul. O foco da experiência incidiu no ensino do Português em contextos multiculturais, na África do Sul (abrangendo luso-descendentes e alunos de diversas nacionalidades que estudam em escolas sul-africanas). Os dados são analisados considerando aspetos como: a Educação Intercultural; a inclusão de alunos de outras origens; a promoção da Língua e a Cultura Portuguesas na África do Sul; a troca de experiências a nível pedagógico e didático; e, a partilha de conhecimentos, valores e culturas. Espera-se que esta experiência contribua para a discussão sobre a projeção do ensino, da língua e da cultura portuguesas em África, bem como sobre a promoção do intercâmbio de conhecimentos e práticas pedagógicas conducentes a uma melhoria na qualidade do processo educativo.

Palavras-chave: *Contextos Multiculturais, Educação Intercultural, Ensino do Português, Inclusão.*

TEACHING AND LEARNING IN MULTICULTURAL CONTEXTS: EXCHANGE PROJECT

ABSTRACT

This communication is based on an experience of transnational cooperation, which took place under the “Language, Cultural and Pedagogical Exchange Project”, between a public school in Portugal and two public schools in South Africa. The focus of the experience was on teaching Portuguese in multicultural contexts in South Africa (Portuguese-descendent students and students of various nationalities studying in South African schools). The data are analysed considering aspects such as: Intercultural Education; the inclusion of students from other countries; the promotion of Portuguese Language and Culture in South Africa; the exchange of experiences at the pedagogical and didactic level; and the sharing of knowledge, values and cultures. It is expected that this experience will contribute to the discussion about the projection of Portuguese teaching, language and culture in Africa, as well as the promotion of the exchange of



knowledge and pedagogical practices in order to get an improvement in the quality of the educational process.

Keywords: *Multicultural Contexts, Intercultural Education, Portuguese Teaching, Inclusion.*

Introdução e contextualização da experiência

A experiência de intercâmbio, que será aqui relatada, ocorreu em contextos multiculturais, no âmbito do “Projeto de Intercâmbio Linguístico, Cultural e Pedagógico”, entre escolas públicas de Ensino Básico, uma localizada em Portugal, na região do Algarve e duas escolas, em Pietersburg, na África do Sul. O foco da nossa intervenção incidu no ensino da Língua e Cultura Portuguesas, em contexto de multiculturalidade (abrangendo alunos luso-descendentes e alunos de diversas nacionalidades).

Portugal e África do Sul são cenários de convergência de múltiplas etnias. Estes grupos suscitam desafios ao nível dos mais diversos valores; o respeito pela diversidade cultural imprime-se, competindo à cultura de acolhimento a criação das mais diversas condições, entre elas a criação de uma escola que promova condições para todos de acordo com as suas especificidades/necessidades. Na multiplicidade de culturas em Portugal e África do Sul, de acordo com o cenário de diáspora, também as salas de aula carecem dessas abordagens diversificadas e efetivas. Pensadas e realizadas. Para bem dos alunos autóctones e dos alunos alóctones: para bem de todos.

Por outro lado, a inclusão de alunos imigrantes obriga a outro olhar acerca de metodologias e estratégias que possibilitem a apropriação da aceitação da diferença, do respeito e da convivência com a diversidade. Os desafios que se colocam à escola perante identidades linguísticas, em constante mudança, perspetivam uma reestruturação dos processos de ensino e de aprendizagem direcionados ao novo contexto social, a partir de experiências relevantes.

Ao reconhecer a diversidade que existe numa determinada população escolar, compete à escola a assunção de políticas educativas que passem, por exemplo, pela organização de currículos adequados a este cenário. Cremos nós, tal como Bernardo (2008:6), que «a Educação Intercultural visa, acima de tudo, uma dimensão mais dinâmica entre grupos sociais e culturais, na escola e fora dela, no sentido de promover uma sociedade em diálogo permanente e baseada na igualdade e tolerância».

Desenvolvimento da experiência

O relato de experiência resulta de um projeto de intercâmbio transnacional entre escolas, que foi construído pela autora desta comunicação, em colaboração com outras professoras em Portugal, e de uma professora do Ensino Português no Estrangeiro, em



Pietersburg, na África do Sul. Com este relato pretendemos apresentar os resultados obtidos, relativamente à promoção da Língua e Cultura Portuguesas na África do Sul, celebração da diversidade linguística e cultural, e partilha de conhecimentos, valores e culturas; salientando metodologias e estratégias que possibilitam a apropriação construtiva da aceitação da diferença, do respeito e da convivência com a diversidade.

A grande meta pretendida com o Projeto foi a de aproximar dois universos distintos ao nível linguístico, pedagógico e cultural, e assim, contemplou: 1) Promoção da Língua e Cultura Portuguesas na África do Sul; 2) Celebração da diversidade linguística e cultural; 3) Troca de experiências a nível pedagógico e didático no ensino do português; e 4) Partilha de conhecimentos, valores e culturas.

O projeto envolveu três escolas públicas: uma escola de Ensino Básico do 2.º e 3.º Ciclos, na região do Algarve, e duas escolas sul-africanas, designadamente uma escola de Ensino Básico do 1.º Ciclo e uma escola de Ensino Básico correspondente ao 2.º e 3.º Ciclos; e contou com a participação de uma centena de alunos (deste grupo fizeram parte os alunos dos cursos de Língua e Cultura Portuguesas, em Pietersburg). O ensino da Língua Portuguesa naquele país africano contempla falantes de “Português Língua de Herança - PLH” (referimo-nos aos alunos luso-descendentes), alunos de nacionalidade sul-africana e alunos estrangeiros que estudam “Português Língua Estrangeira - PLE”, no currículo escolar sul-africano.

O Projeto integrou o Plano Anual de Atividades daquelas escolas, durante dois anos letivos, tendo sido desenvolvido de forma interdisciplinar e multidisciplinar nas aulas de Português, Inglês e História. Os alunos participantes procederam à correspondência escolar e troca de informações via e.mail, e produziram trabalhos (textos, fotografias e vídeos). Realizaram-se visitas de estudo em ambos os países: de alunos luso-descendentes e alunos sul-africanos/aprendentes de Português e seus professores à escola do Algarve; e visita de docentes portuguesas às escolas sul-africanas.

Os dados foram recolhidos por entrevista aos diretores e professores das escolas visitadas, reuniões realizadas entre os professores participantes, observação direta de alunos em contexto educativo e questionário de avaliação final do Projeto.

RESULTADOS

Da nossa intervenção educativa, destacamos algumas atividades realizadas:

- Visita a diversos pontos de interesse, na região do Algarve, tais como Salema (observação das pegadas de dinossauro), Castelo de Silves, Fortaleza de Sagres e Farol do Cabo de S. Vicente;
- “Feira Tradicional” efetuada na escola portuguesa – alunos e professores participaram nas diversas atividades propostas que contaram com a colaboração da comunidade educativa e famílias dos alunos;



- Visita a diversos pontos de interesse, na África do Sul, tais como as grutas de Makapansgat, campo arqueológico de Mapungubwe e Parque Nacional Kruger;
- “Portuguese Evening” numa das escolas sul-africanas – Festa de amizade Portugal/África com a participação da comunidade portuguesa local e famílias dos alunos das escolas envolvidas (mediante palestras, teatro, canções e declamação de poemas);
- Visita de docentes portugueses à Universidade de Witwatersrand, em Joanesburgo, com a receção pelo Diretor do Departamento de Letras, a Leitora de Português, o Cônsul-geral de Portugal naquela cidade e a Adida da Educação na Embaixada de Portugal, em Pretória.

No quadro da intervenção interdisciplinar e multidisciplinar, em sala de aula, as atividades contemplaram, entre outras:

- A aprendizagem de vocabulário para alunos que se encontravam em níveis de iniciação à língua, no contexto de ensino de Português Língua Estrangeira;
- O ensino de Português num processo imbricado em obras literárias e aspetos identitários de Portugal – para alunos que se encontravam em níveis mais elevados na proficiência da língua;
- O contacto direto com a Língua Inglesa e o desenvolvimento da expressão oral – para os alunos portugueses da escola algarvia;
- A lecionação de aulas de História nas escolas sul-africanas, por docentes portugueses aquando da sua visita/deslocação à África do sul.

Ainda ao nível da operacionalização do currículo, foram abordados os seguintes conteúdos programáticos:

- Na disciplina de Português
 1. Pronúncia, regras gramaticais, estruturas de frases, vocabulário, compreensão oral e expressão oral, e a compreensão escrita;
 2. Contextualização de *Os Lusíadas*, *Mensagem* e a Literatura de Viagens;
 3. Análise dos aspetos culturais de algumas unidades didáticas e abordagem lexical.
- Na disciplina de Inglês
 1. Expressão oral e expressão escrita.
- Na disciplina de História
 1. A passagem do Cabo da Boa Esperança;
 2. A Viagem de Vasco da Gama e o relato de Álvaro Velho;
 3. As representações cartográficas e os relatos de naufrágios enquanto Literatura de Viagens.



Quanto aos resultados alcançados nesta experiência educativa salientamos:

- Para os alunos falantes nativos de português (na escola algarvia), o Projeto contribuiu para:
 1. O conhecimento acerca do encontro de culturas e povos no período dos Descobrimentos;
 2. A consciencialização do crescente interesse na aprendizagem da Língua Portuguesa no mundo;
 3. O conhecimento das línguas do mundo e do lugar ocupado pela Língua Portuguesa nesse contexto.
- Para os alunos aprendentes da Língua Portuguesa nas escolas sul-africanas:
 1. A visita a Portugal propiciou a vivência dos valores culturais veiculados linguisticamente em contextos reais de comunicação;
 2. O Português integra o Programa de Línguas Estrangeiras, no currículo daquelas duas escolas africanas;
 3. O ensino de Português Língua Estrangeira contempla diferentes níveis (Português Elementar; Aulas para desenvolver a compreensão/expressão oral e leitura);
 4. O projeto constituiu uma intervenção pedagógico-cultural para alunos luso-descendentes e de outras origens;
 5. Foram atingidos resultados surpreendentes tanto no número de alunos como na conversão de cursos extracurriculares em cursos integrados no currículo escolar sul-africano.

Em suma, podemos afirmar que o projeto de intercâmbio permitiu:

- A troca de experiências pedagógicas e científicas, pois os professores intervenientes debateram aspetos relacionados com o currículo, a implementação de estratégias e metodologias, o desenvolvimento de atividades e os materiais didáticos usados; analisaram também aspetos relativos à organização e funcionamento escolar, desenvolvimento profissional docente e desempenho escolar dos alunos;
- O conhecimento dos usos e costumes das gentes dos dois países;
- O estreitamento das relações entre os dois povos;
- O fortalecimento de uma amizade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Os dados apurados com a avaliação do Projeto indiciam que este proporcionou a aproximação de dois universos distintos, Portugal e África do Sul, ao nível linguístico, pedagógico e cultural; propiciou um melhor conhecimento do processo de ensino e aprendizagem do Português, da história portuguesa, dos seus trajes, danças, gastronomia e do povo português; em contrapartida os alunos portugueses tomaram conhecimento da história da África do Sul, dos seus hábitos e costumes, e noção da diversidade linguística.

Os alunos sul-africanos viram, em todo o projeto, uma oportunidade, que os motivou e até os divertiu, para aprender/aperfeiçoar uma língua estrangeira, que a médio e longo prazo, poderá ter para eles uma utilidade prática, de ordem económica, de comunicação internacional ou de língua de ciência. A diversidade de Línguas e de sujeitos que a falam concorrem para o valor da Língua Portuguesa em Pietersburg, na África do Sul (onde se encontra uma expressiva sociedade multilingue) e África Austral.

Consideramos que o “Projeto de Intercâmbio Linguístico, Cultural e Pedagógico” contribuiu, ainda que modestamente, para a projeção do ensino, da língua e da cultura portuguesas em África, sendo esta uma das prioridades da política educativa, promovendo o aprofundamento das relações entre os Estados, no reforço dos laços culturais e linguísticos que nos unem.

Ainda há um longo caminho a ser percorrido, metas e objetivos a serem alcançados. Contudo, a partir da cooperação transnacional alicerçada na promoção e no incentivo do intercâmbio de conhecimentos e práticas pedagógicas, espera-se o debate acerca da projeção do ensino, da língua e da cultura portuguesas em África, bem como sobre metodologias e estratégias conducentes a uma melhoria na qualidade do processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNARDO, I. (2008). *A Escola Multicultural e o Ensino do Português Língua Segunda*. Universidade Internacional. Lisboa, Centro de Estudos Multiculturais.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DIREÇÃO DE SERVIÇOS DE LÍNGUA E CULTURA, CAMÕES, I.P. (2017). *Referencial Camões PLE*. Lisboa. Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I. P. ISBN 978-989-8751-10-2.
- GÓMEZ HURTADO, I. e AINSCOW, M. (2014). Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración (Towards a school for all: leadership and collaboration). *Revista de Investigación en la escuela*, 82 (1), 19-30.
- LEITE, C; BARROSO, M. (2011). *Desafios à gestão de um currículo socialmente comprometido*. Aveiro, Indagatio Didáctica.



RODRIGUES, D. (2006). *Inclusão: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo, Summus.

RODRIGUES, D. e ARMSTRONG, F. (2014). *A Inclusão nas escolas*. Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.

ROLDÃO, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.



DIVERSIDADE CULTURAL E MANIFESTAÇÕES DE CORPOREIDADE

Jaqueline Costa Castilho Moreira (FCT/IPTECHI/UNESP Brasil)

RESUMO

As manifestações de corporeidade estão presentes desde os primórdios da existência humana no planeta, participando do trajeto ascensional histórico dos povos antigos e de suas diversificadas culturas. Requeridas em contextos diferenciados, elas cumpriam funções (e ainda o fazem) que perpassam pela sobrevivência; pela busca de melhores condições por meio do ato de deslocar-se caminhando; pela caça e pesca utilizando-se de movimentos preparatórios para o enfrentamento ou desenvolvendo habilidades para lidar com aparatos; pelas lutas com tribos rivais nas disputas por territórios, compreendendo nestas situações a pré-existência de treinamentos preparatórios aos embates corpo a corpo, com armas e conduzindo animais; pela descoberta de formas no trato com as águas do caminho, seja banhando-se, nadando ou navegando. Também as manifestações de corporeidade são evidenciadas quando os povos se estabelecem em regiões promissoras, construindo abrigos e/ou cultivando a terra com movimentos que envolvem força física, agilidade, resistência entre outras capacidades. Vale mencionar, que elas permeiam tanto as representações dos povos, sejam elas ritualísticas com danças e competições, sejam estéticas ou hedônicas por meio de brincadeiras, jogos evoluindo do recrear ao entreter com os espetáculos. Além dessas, a corporeidade pode encontrar-se manifestada em técnicas curativas e terapêuticas relacionadas às massagens, aos exercícios respiratórios, enfim a um arcabouço de gestos e movimentos aprimorados ao longo do tempo e carregados de especificidades. Lidar com este conteúdo tão rico na disciplina de História da Educação Física e Esportes apresenta-se como um desafio. Assim, esse relato docente objetiva mostrar possibilidades de instigar os graduandos de Educação Física a apropriarem-se do tema diversidade cultural por meio de pesquisas sobre as manifestações de corporeidade existentes nos continentes, não se restringindo apenas à cultura ocidental. Esse conteúdo é oferecido em sete aulas, que abordam a pesquisa histórica, exemplos, sua aplicação nas aulas de Educação Física no ensino básico, finalizando com seminários. Embora esta experiência pedagógica seja realizada desde 2014 até a atualidade, em 2018 um grupo de estudantes destacou-se apresentando a cultura africana, em especial as manifestações de corporeidade dos Wodaabe. No seminário expuseram a organização social, cultural, política desse povo nômade, os códigos da tribo (reserva e modéstia, paciência e fortaleza, cuidado e prudência, lealdade), os padrões estéticos e



o apreço a corporeidade por meio dos festivais que os reúnem ao final da estação chuvosa. O trabalho impactou-me. Neste mesmo ano, passei a orientar uma mestranda que recupera a metodologia de ensino tradicional afro-brasileira realizada por meio da mediação de saberes e tradições que perpassam pela: oralidade, musicalidade, espiritualidade, ludicidade, gestualidade, circularidade, incentivo a formação de espírito comunitário e do contato direto com os mestres, a memória e a ancestralidade. Como considerações finais tem-se que o aprofundamento nas manifestações de corporeidade extrapola a Educação Física e esportes. Elas contam a história dos povos, suas culturas e embates, permitindo discussões sobre: valores tão diversos, discriminação e preconceito, violência e tolerância e a mediação necessária para que o respeito à diversidade seja sustentável. Acredita-se que o oferecimento dessa formação reverta na possibilidade de inserção desse conhecimento nas futuras práticas profissionais dos graduandos.

Palavras-Chave: História; Educação Física; Formação docente; Valores; Cultura Afro-brasileira

ABSTRACT

The manifestations of corporeality have been present since the dawn of human existence on the planet, participating in the historical ascension of the ancient peoples and their diverse cultures. Required in different contexts, they performed functions (and still do) that permeate survival; seeking better conditions through walking; hunting and fishing using preparatory coping movements or developing apparatus coping skills; for the struggles with rival tribes in the disputes for territories, including in these situations the pre-existence of preparatory training to the close combat, with arms and leading animals; by discovering forms in dealing with the waters of the path, whether bathing, swimming or sailing. Also the manifestations of corporeality are evidenced when the people settle in promising regions, building shelters and / or cultivating the earth with movements that involve physical strength, agility, resistance among other capacities. It is worth mentioning that they permeate the representations of the peoples, whether ritualistic with dances and competitions, aesthetic or hedonic through play, games evolving from recreation to entertaining the spectacles. In addition to these, corporeality can be manifested in healing and therapeutic techniques related to massage, breathing exercises, finally a framework of gestures and movements improved over time and loaded with specifics. Dealing with such rich content in the History of Physical Education and Sports discipline presents itself as a challenge. Thus, this teaching report aims to show possibilities of instigating the Physical Education undergraduates to appropriate the theme cultural diversity through research on the manifestations of corporeality existing on the continents, not just being restricted to Western culture. This content is offered in seven classes, which cover historical research, examples, its



application in Physical Education classes in elementary school, ending with seminars. Although this pedagogical experience has been conducted from 2014 to the present day, in 2018 a group of students stood out presenting African culture, especially the manifestations of Wodaabe corporeality. At the seminar they exposed the social, cultural, and political organization of these nomadic people, the codes of the tribe (reserve and modesty, patience and fortitude, care and prudence, loyalty), the aesthetic standards and the appreciation of corporeality through the festivals that bring them together. end of rainy season. The work impacted me. That same year, I started to guide a master student who recovers the methodology of traditional Afro-Brazilian teaching carried out through the mediation of knowledge and traditions that permeate the: orality, musicality, spirituality, playfulness, gestural, circularity, encouraging the formation of community spirit. and direct contact with masters, memory and ancestry. As final considerations it is that the deepening in the manifestations of corporeality goes beyond the Physical Education and sports. They tell the history of peoples, their cultures and clashes, allowing discussions about: such diverse values, discrimination and prejudice, violence and tolerance and the necessary mediation for respect for diversity to be sustainable. It is believed that the offer of this training reverses the possibility of insertion of this knowledge in the future professional practices of undergraduates.

Key-words: History, Physical Education, Teacher Formation, Values, Afro-Brazilian culture.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Contexto da Experiência

O contexto que desencadeou as reflexões relatadas foi a disciplina de História da Educação Física e dos Esportes que leciono de 2014 aos dias atuais, em uma graduação da área, oferecida por uma instituição de ensino superior pública do oeste paulista, Brasil.

A cada ano, em torno de noventa alunos recém-ingressantes, que optam pelo curso com a expectativa de práticas de exercícios físicos, jogos, esportes e muito movimento, se deparam com esse conteúdo, o que nem sempre os agrada.

Embora a História da Educação Física e dos Esportes esteja presente nos currículos desde os primeiros cursos superiores no país, e seu conteúdo transite por temas recorrentes na própria história da disciplina, encantar esse perfil de estudante apresenta-se como um desafio.

Dessa forma, rememorar o processo pedagógico desenvolvido a cada ano e as escolhas feitas, reavaliando-os no sentido de um aperfeiçoamento profissional e pedagógico ajuda-nos também a vislumbrar novos caminhos.



Objetivos

Geral: Mostrar possibilidades de instigar os graduandos de Educação Física a apropriarem-se do tema diversidade cultural por meio de pesquisas sobre as manifestações de corporeidade existentes nos continentes, não se restringindo apenas à cultura ocidental.

Secundário: Fomentar discussões entre os alunos, a respeito de temas como tolerância, discriminação, preconceito e violência como conclusão da atividade pedagógica.

Projeto/prática

Na intenção de compartilhar como o tema diversidade cultural foi desencadeado por meio da disciplina de História, algumas elucidaciones se fazem necessárias. A primeira delas é quanto à disponibilização desse conteúdo aos estudantes. Oferecido em sete aulas (em torno de 28 horas), das quais a Educação Física e os Esportes são abordados com filmes, aulas teóricas, textos, materiais *online* como artigos em periódicos, teses e dissertações e exemplificações da aplicação do conteúdo em ambiente educacional; esse processo de ensino torna-se inovado, pela utilização nas aulas de diversas fontes: de livros, legislações, arquitetura, trajes cenográficos a troféus e medalhas esportivas; de fotografias, vídeos, cadernos manuscritos a atas e outros documentos históricos, provenientes de coleta em museus, arquivos, acervos, escolas entre fontes primárias digitalizadas disponibilizadas em repositórios.

Diferentemente do que é corrente no senso comum e da expectativa inicial dos estudantes, a história é mostrada como uma área de conhecimento não estática. A cada avanço tecnológico em equipamentos de pesquisa ou a cada descoberta de novas fontes, o que está posto pode ser alterado.

E para passar pela disciplina, o graduando tem sido instigado a deixar sua “zona de conforto”, aprendendo a lidar com a complexidade da massa documental histórica existente, com a não linearidade cronológica, com o trabalho coletivo por temáticas, sendo instigado em sua curiosidade para se aprofundar-se em assuntos correlacionados ao conteúdo e que de alguma forma o provoca. Esse módulo da disciplina finaliza com uma produção coletiva apresentada oralmente, como seminário de evento.

Essa produção obedece a um roteiro, iniciado com a escolha pelo grupo de um povo para realização da pesquisa sobre as manifestações de corporeidade de sua cultura; não é permitido que dois grupos façam seus trabalhos acadêmicos sobre o mesmo povo; há necessidade de que se realize uma contextualização geográfica, política, econômica, cultura e temporal; faz parte do roteiro que os grupos aprendam e utilizem a pesquisa em base de dados, para que se apropriem do que existe sobre o povo pesquisado na literatura; que destaquem aspectos relevantes recuperados da



contextualização feita assim como evidenciem aspectos relevantes das manifestações de corporeidade desse povo em sua historicidade. Faz parte do roteiro, que os grupos apresentem a descrição de pelo menos uma fonte primária relativa a essas manifestações e finalmente, explicitar como esse conhecimento pode ser aplicado profissionalmente pelo professor de Educação Física nas escolas ou pelo profissional da área em academias, clubes, projetos sociais entre outros locais. Parte desse processo é acompanhada pela professora durante aulas “práticas” em sala, com atendimento aos grupos.

A segunda etapa remete aos entendimentos sobre alguns referenciais teóricos para o desenvolvimento dos trabalhos:

[...] resgate da história do corpo, talvez, percebamos que ele esteja pedindo que o deixemos falar, contar a sua história, porém, seu discurso e sua narrativa histórica, certamente, não é feita de conceitos, de simetrias dialéticas, de raciocínios lógicos, mas da aleatoriedade da ludicidade, da alegria da festa, da satisfação do prazer, da sabedoria dos instintos, dos desejos dos sentidos, do incômodo da dor, da pressão da fome e da sede, da carência do carinho, do peso do trabalho, do desgaste da fadiga, enfim, de toda uma linguagem que não usa abstrações, mas se traduz nas vivências de cada momento de sua existência. Seu olhar, suas expressões faciais, seus músculos, seus ossos, sua circulação, sua respiração, sua sexualidade, sua pele, seus sentidos, sua temperatura, seus órgãos são os painéis, ou as telas de vídeo ou os monitores do computador onde se inscreve sua história. (Santin, 2001, p. 72).

A história do “corpo” perpassa pela história social da humanidade. O “corpo” forte e altivo, de postura determinada, capaz de enfrentar feras e ambientes inóspitos representava uma forma de poder e respeito, expressão de uma cultura de valentia, que servia à autoconservação e a preservação das tribos nos idos tempos da Pré-história (Moreira, 2007). Com a ascensão da *psiquê* sobre o *soma* na Antiguidade, a valorização mítica desse “corpo” foi cedendo espaço, para “uma exigência lógica da existência de um eu pensante” (Santin, 2001, p. 58). No período medievo seguinte, o reino do *logos* foi substituído pelo domínio da alma, remetendo ao “corpo”, um papel menor, talvez o mesmo de uma punção que deveria ser disciplinada e calada, dentro da construção social vigente ocidental.

A tendência dicotômica de conceber o ser humano em “... duas partes diferentes: um corpo (material) e uma alma (espiritual e consciente)”, na cronologia das concepções a respeito da “corporeidade”, não se manteve unânime e outra vertente filosófica de reflexão sobre ela disseminou-se. A abordagem monista trouxe a ideia da unidade “corpo/consciência” apontando “... os erros a que nos leva a concepção dualista exemplarmente representada pelo esquema sujeito-objeto” (Rodrigues, 2003, p. 110).



Nessa interpretação “foucaultiana” do corpo por Rodrigues (2003), o sujeito é o “observador” e o objeto, “o observado” em intrínseca relação; revelando que a percepção do corpo depende do olhar, que não é de um sujeito específico, mas de uma estrutura de olhares voltados ao mesmo corpo. O confronto desses olhares exerce uma forma de controle ou mesmo de poder sobre esse corpo, que no percurso histórico é cobiçado como um objeto produtivo.

Entretanto, não é a história de um corpo estático que intencionamos evidenciar, e sim na vertente que tem como base o “movimento”, as relações biopsicofísicosociais da unidade corpo-mente, em busca de interações mais adequadas aos contextos nos quais se expõem ou encontra-se descoberto. A compleição desse corpo ativo em gestos, expressividades, movimentos e presença relacional foi sintetizada no termo “corporeidade”, por Merleau-Ponty (1999).

O movimento como forma de se relacionar com o ambiente é uma manifestação viva da corporeidade e a ideia de se resgatar essa história sobre as manifestações de corporeidade não é recente, encontra-se implícita em várias obras da área da Educação Física, inclusive históricas.

Jayr Jordão Ramos (1982), em “Exercícios físicos na História e na Arte: do homem primitivo aos nossos dias”, o autor realiza um ensaio sobre as atividades físicas através dos tempos e revela introdutoriamente, as dificuldades em se achar uma terminologia mais adequada, inclusive para o título do livro.

Do ponto de vista das manifestações de corporeidade, é perceptível em uma leitura acurada da obra, perceber sua presença, desde os primórdios da existência humana no planeta, “acompanhando a marcha ascensional do homem, documentada, sobretudo no mundo ocidental” (Ramos, 1982, p.15). Inicia-se com a pré-história, afirma-se como práticas com os povos antigos e suas diversificadas culturas:

[...] estaciona na Idade Média, fundamenta-se na Idade Moderna e sistematiza-se nos primórdios da Idade Contemporânea. Torna-se mais desportiva e universaliza seus conceitos nos nossos dias e dirige-se para o futuro, plena de ecletismo, moldada pelas novas condições de vida e ambiente. (Ramos, 1982, p.15).

Requeridas em contextos diferenciados, as manifestações de corporeidade ora cumpriam funções (e ainda o fazem) que perpassam pela sobrevivência; da busca de melhores condições de vida por meio do ato de deslocar-se caminhando; a caça e a pesca utilizando-se de movimentos preparatórios para essas funções, ou mesmo, desenvolvendo habilidades para lidar com diversos tipos de aparatos, garantindo-as. Também as lutas com tribos rivais nas disputas por territórios, indiciam que nestas situações havia elaboração dessa corporeidade, com a suposição da pré-existência de treinamentos preparativos aos embates: corpo a corpo, com armas e com a condução de animais.



Pela descoberta de formas no trato com as águas do caminho, banhando-se, nadando ou navegando, as manifestações de corporeidade tornaram-se mais complexas, por exigirem observação, percepção e reflexão sobre o ambiente e a corporeidade.

Também são evidenciadas quando os povos estabelecem-se em regiões promissoras, construindo abrigos e/ou cultivando a terra com movimentos que envolvem força física, agilidade, resistência entre outras capacidades.

Vale mencionar, que as manifestações de corporeidade permeiam tanto as representações dos povos, sejam elas ritualísticas com danças e competições; sejam estéticas ou hedônicas, por meio de brincadeiras e de jogos, evoluindo do recrear ao entreter com os espetáculos.

Além dessas, a corporeidade pode encontrar-se manifestada em técnicas curativas e terapêuticas relacionadas às massagens, aos exercícios respiratórios, enfim a um arcabouço de gestos e movimentos aprimorados ao longo do tempo e carregados de especificidades.

Na terceira etapa apresentam-se as produções como comunicação oral e trabalho escrito. No encerramento do módulo, os grupos mostram as pesquisas sobre os povos e suas manifestações de corporeidade em simultaneidade, diverso do que seria uma proposta linear de, a cada semana de aula focar uma cultura.

Além da riqueza trazida por muitos dos grupos de estudantes que se motivaram com a produção deste material, ao longo de cinco anos, um aspecto passou a incomodarme. Sirvo-me de uma situação ocorrida para explicá-la.

Um grupo que investigou a cultura nórdica apresentou em um desses seminários como manifestações de corporeidade desse povo, as técnicas de batalha *viking*, os equipamentos militares e a tecnologia náutica, aplicados as violentas incursões de pirataria e pilhagem pela Europa dos séculos VIII e IX dC., com o extermínio dos adversários. Como os grupos apresentaram seus trabalhos neste momento; foi perceptível o desconforto entre alguns estudantes presentes, pois indiretamente essa violência acabou por ser dirigida ao povo, ou aos povos que os outros colegas da sala tinham acabado de apresentar. Esse constrangimento causou-me desconforto.

Resultados/Reflexões

Em 2018, um grupo de estudantes destacou-se apresentando uma produção muito bem feita sobre a cultura de uma tribo africana, especificamente sobre as manifestações de corporeidade dos Wodaabe. No seminário expuseram a organização social, cultural, política desse povo nômade, os códigos da tribo (reserva e modéstia, paciência e fortaleza, cuidado e prudência, lealdade), os padrões estéticos e o apreço a corporeidade por meio dos festivais que os reúnem ao final da estação chuvosa.

O trabalho impactou-me não somente pela dedicação do grupo, ou pela qualidade da produção; mas pela inserção de questões que amplificam as manifestações de



corporeidade e o espetáculo da diversidade cultural, devido à apresentação do seminário.

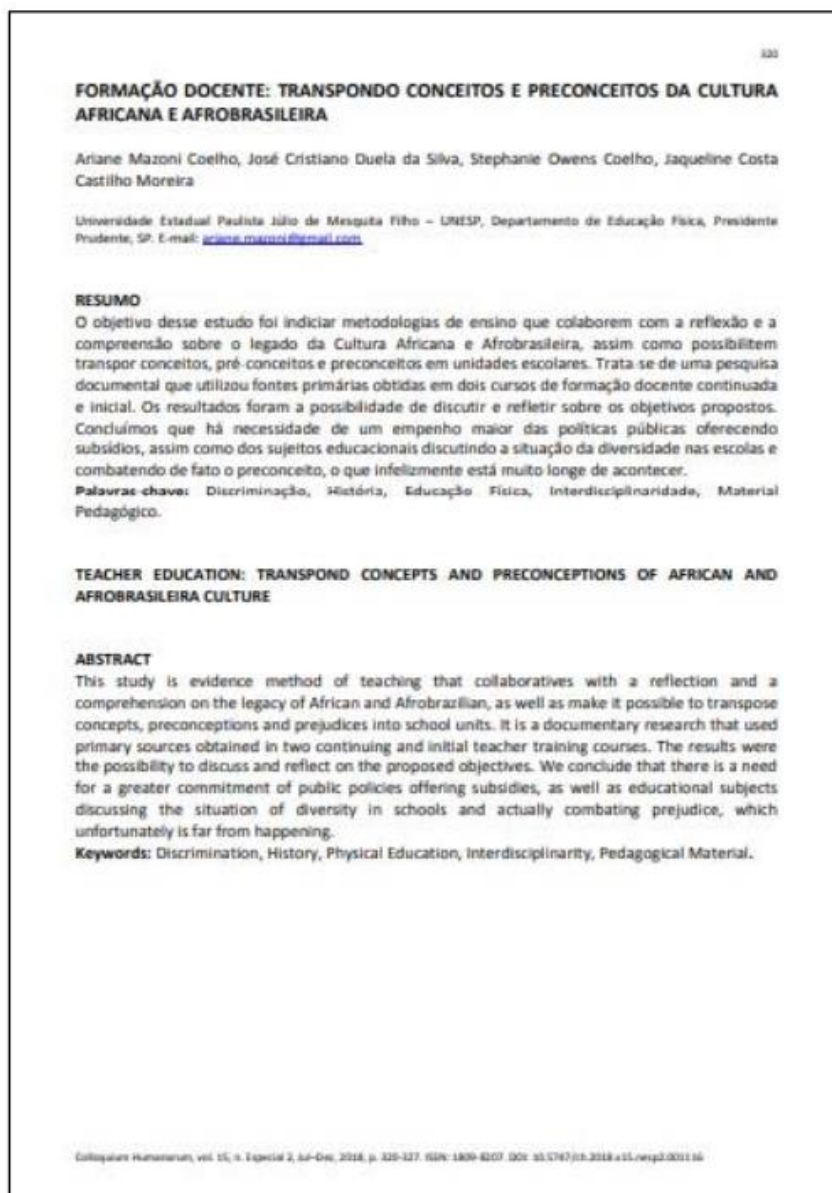


Figura 1- Publicação da produção sobre os *Wodaabe* em formato de artigo de periódico.

Fonte: Coelho *et al.* (2018).

Com esses alunos compreendi que poderia inserir no seminário um debate de finalização sobre conceitos, pré-conceitos e preconceitos, já que este último é componente das atitudes, seja elas de dimensões afetivas, comportamentais ou cognitivas. Também entendi a importância de se inserir a temática da “tolerância” na perspectiva de que, “uma pessoa pode ser preconceituosa com certo grupo, porém pode não discriminá-lo em suas ações ou condutas” (Coelho *et al.*, 2018, p. 321).

A tolerância se instaura a partir do reconhecimento da existência do outro; embora essa atitude não baste segundo Machado (1997), já que do ponto de vista do enfrentamento cotidiano no qual “eu sou o sujeito”, muitas vezes o outro permanece como objeto. O



que nos faz retormar a noção “foucaultiana” anteriormente mencionada do outro, como um sujeito-objeto, um mero corpo produtivo.

Esse olhar não tem relação com a tolerância, que se funda em uma atitude de respeito e reconhecimento, na qual a assimetria é um elemento fundamental para a vivência, como esclarecido pelo autor neste excerto:

[...] Não se trata de dissolver o outro em minhas análises, de situá-lo em meu cenário, de traduzi-lo em minha linguagem, de aprendê-lo em minhas categorias; trata-se de respeitá-lo como outro, de reconhecer o cenário que vislumbra, diverso do meu, de colocar-me a disposição para a comunicação com ele ainda que continuemos a falar línguas diferentes, ou a alimentar diferentes projetos. (Machado, 1997, p. 81).

Segundo este autor, o ambiente educacional pode constituir-se como um espaço propício ao cultivo da tolerância, mas as instituições deveriam organizar-se de modo a favorecê-la, pois esse é o espaço da diversidade de perspectivas e projetos, da individualidade e do coletivo ocorrendo mutuamente, das diferenças, das contrariedades e das complementaridades.

Vale relembrar ainda que, a escola é um local em que é possível vivenciar a tolerância como atitude e como prática, por ser:

[...] onde pode haver conflito de valores, mas que há necessidade de que se conviva com aqueles que pensam diferente de forma respeitosa (La Taille; Justo & Pedro-Silva, 2013, p.8).

Walzer (1999) acrescenta às reflexões sobre tolerância a ideia de coexistência pacífica, pois na contemporaneidade, a proximidade com as diferenças e o encontro diário com a alteridade ocorre no espaço presencial e em proporções alargadas pela globalização e desterritorialização, no mundo virtual das redes sociais.

Os princípios de tolerância apontados revelam muito além de atitudes e práticas, colocam em pauta a complexidade e a diversidade de matrizes de pensamento, de valores e crenças que são aceitos ou rejeitados e que estão presentes ao se convergir discussões sobre diferenciados povos e culturas, em um mesmo momento pedagógico. E voltando para o relato docente, há muito o quê se estudar para aprimorar essas mediações. Neste mesmo ano, passei a orientar uma mestranda que recupera a metodologia de ensino tradicional afro-brasileira realizada por meio da mediação de saberes e tradições que perpassam pela: oralidade, musicalidade, espiritualidade, ludicidade, gestualidade, circularidade, incentivo a formação de espírito comunitário e do contato direto com os mestres, a memória e a ancestralidade.



Como reflexões finais tem-se que o aprofundamento nas manifestações de corporeidade extrapola a educação física e os esportes. Elas contam a história dos povos, suas culturas e embates, permitindo discussões sobre: valores tão diversos, discriminação e preconceito, violência e tolerância e a mediação necessária para que o respeito à diversidade seja sustentável. Acredita-se que o oferecimento dessa formação reverta na possibilidade de inserção desse conhecimento nas futuras práticas profissionais dos graduandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Coelho, A.M. *et al.* (2018). Formação docente: transpondo conceitos e preconceitos da cultura africana e afro-brasileira. *Colloquium Humanarum*, 15(Especial 2), 320-327.

DOI: 10.5747/ch.2018.v15.nesp2.001116

La Taille, Y.; Justo, J. S.; Pedro-Silva, N. (2013). *Indisciplina ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Editora Mediação.

Machado, N.J. (1997). *Cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras.

Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. 2a Ed. São Paulo: Martins Fontes.

Moreira, J.C.C. (2007). *Caminho da Fé: pedestrianismo, estados emocionais e reflexões sobre ambiência*. (Dissertação de Mestrado). UNESP, Rio Claro, Brasil. Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=174081

Ramos, J.J. (1982). *Os exercícios físicos na história e na arte: do homem primitivo aos nossos dias*. São Paulo: IBRASA.

Rodrigues, S. M. (2003). A relação entre o corpo e o poder em Michel Foucault.

Psicologia em Revista, 9 (13), 109-124.

Santin, S. (2007). O corpo simplesmente corpo. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 7(15), 57-73. doi:<https://doi.org/10.22456/1982-8918.2623>

Walzer, M. (1999). *Da tolerância*. São Paulo: Martins Fontes.



INCLUSÃO DE PESSOAS COM PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL NO INTERIOR ALGARVIO

Cátia Pinto Évora (Universidade do Algarve); Cláudia Cristina Luísa (Universidade do Algarve)

RESUMO

O presente trabalho de investigação tem como principal objetivo conhecer o modo de vida das pessoas com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual - PDI no domínio escolar, profissional, social e familiar bem como perceber se estes contribuem para a sua inclusão na sociedade.

O método de investigação utilizado neste estudo foi de natureza qualitativa e descritiva. O estudo decorreu no concelho de Silves, na freguesia de São Bartolomeu de Messines, no Algarve, tendo como foco principal a Casa do Povo. Contudo, antes da escolha do campo de estudo realizou-se um diagnóstico de levantamento de dados sobre o número de pessoas com deficiência no concelho e as respostas sociais existentes, através da realização de nove entrevistas semiestruturadas aos responsáveis pela intervenção social nas cinco freguesias do concelho. Com essa recolha de dados chegou-se à conclusão que a freguesia de São Bartolomeu de Messines foi a que demonstrou ter um levantamento mais detalhado, conhecendo o número aproximado de pessoas com deficiência (50) e dinamizando um plano de intervenção para minimizar as dificuldades apresentadas pelos mesmos, onde se destaca o projeto “Sorrir M”, coordenado pela Casa do Povo.

Após a delimitação do campo de estudo, os dados foram recolhidos através da técnica da entrevista semiestruturada, aplicada individualmente a sete utentes da casa do povo, a quatro famílias e a três técnicos do projeto “Sorrir M”.

Os resultados recolhidos revelam uma grande dificuldade de integração a nível social, escolar, e profissional das pessoas com PDI, principalmente a partir do momento em que terminam a escolaridade obrigatória.

Palavras-chave: Perturbação do Desenvolvimento Intelectual; Inclusão; Respostas Sociais; Interior algarvio.

ABSTRACT



The present research work has as main objective to know the way of life of people with Intellectual Development Disorder in the school, professional, social and family domain and to understand if they contribute to their inclusion in society.

The research method used in this study was used in a qualitative and descriptive way. The study took place in Silves county, in the parish of São Bartolomeu de Messines in Algarve, with focus on Casa do Povo, which is an institution that supports people with disabilities. Before choosing the study zone, a diagnosis was made of data on the number of people with disabilities in the county and the existing social responses, through nine semi-structured interviews with those responsible for social intervention in the five parishes of the county.

Analyzing this data, the parish of São Bartolomeu de Messines was the one that has a more detailed survey, knowing the approximate number of disabled people (50) and also was the one with an intervention plan to minimize the difficulties that they reveal, where the project "Sorrir M", coordinated by the Casa do Povo institution was the featured response to these people.

After delimitation of the study zone, the data were collected through the semi-structured interview technique applied individually to seven users of the Institution, four families and three technicians of the "Sorrir M" project.

The results of the data collected reveal a great difficulty to these people, in their integration not only in society but also educationally and professionally. For people with IDD the inclusion, since they finish compulsory education is a difficult goal.

Keywords: Intellectual Development Disorder; Inclusion; Social Responses; Algarve Interior.

A presente investigação foi realizada no interior do Algarve, mais concretamente no concelho de Silves, na Freguesia de São Bartolomeu de Messines. A pertinência do tema deve-se ao elevado número de pessoas com PDI (Perturbação do Desenvolvimento Intelectual), nesta região e pelos desafios com que se deparam todos os dias, na luta pela reivindicação dos seus direitos enquanto cidadãos com deficiência, e na procura de uma plena inclusão e participação na sociedade.

Segundo Dias (2011), as pessoas com deficiência têm características diferentes perante às outras pessoas da sociedade, e que por vezes lhes dificultam a sua inclusão social. Desta forma, cabe à sociedade estar preparada para receber estas pessoas, de forma a usufruírem do direito à igualdade de oportunidades. Segundo Diniz, Squinca e Medeiros (2007), a deficiência é definida pela incapacidade que um ser humano se depara ao longo da sua vida, principalmente, na realização de atividades num determinado contexto social e cultural. Assim sendo, a pessoa com deficiência é vista pela população como um ser diferente, porque a própria sociedade não está estruturada, de forma a poder incluí-la.



A Perturbação do Desenvolvimento Intelectual é uma síndrome do neurodesenvolvimento, com início durante o período de desenvolvimento e que contem um défice cognitivo/intelectual ligado a um défice comportamental, nomeadamente, a autonomia da pessoa (DSM-5, 2013, citado por Andrade, Cotrim, Fritz, Martins & Palha, 2016) e que tal como muitas outras patologias, também dificulta às pessoas terem uma vida funcional e uma inclusão plena.

A inclusão social para estas pessoas é difícil, pois enfrentam diversos obstáculos, como a falta de acessibilidades a nível arquitetónico, atitudinal, metodológico, instrumental e comunicacional.

A inclusão social deve ser vista como um todo, no sentido de abranger diversos níveis (profissional, relacional, académico, comunitário, etc.), e em todas as faixas etárias, pois cada caso necessita de apoios diferenciados. Contudo, no contexto real nem sempre é concretizada com sucesso, principalmente nos jovens que acabam o ensino escolar obrigatório e que se encontram na transição para a vida-adulta ou pós-escolar.

Metodologicamente começamos por definir o problema a investigar. Segundo Gomides (2002), o problema da investigação consiste em relatar de forma explícita, clara, concreta e operacional qual a dificuldade que enfrentamos e o que pretendemos obter de respostas para a questão não resolvida. A realização deste trabalho de investigação teve como ponto de partida o contexto real da casa do povo de São Bartolomeu de Messines, e todo o trabalho que realiza na procura de soluções e respostas para conseguir alcançar as pessoas com deficiência nas zonas rurais. Assim sendo, a principal problemática encontrada neste estudo passa pela dificuldade de inclusão das pessoas com PDI e pela dificuldade de mudança de mentalidade, bem como pela falta de respostas sociais e de recursos, para apoiar as instituições e famílias. A inexistência de respostas em locais pouco povoados, com uma escassa rede de transportes, pode também afetar a qualidade de vida e causar o isolamento social das pessoas com PDI. As problemáticas existentes podem causar dificuldades ao nível da integração social, escolar e profissional, a partir do momento em que termina a escolaridade obrigatória. Metodologicamente optámos por uma investigação de carácter qualitativo, onde se recorreu como técnica principal às entrevistas semiestruturadas. De forma a complementar o trabalho utilizamos igualmente, as notas de campo e a pesquisa documental. Para os autores Bogdan e Biklen (1994), “a investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, investigando o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções.” (p.79).

No que respeita à preparação das entrevistas semiestruturadas, foram elaborados três guiões, um para ser aplicado junto dos utentes, outro para as famílias, e outro para os técnicos. Os guiões são constituídos por questões abertas, com o objetivo de possibilitar aos entrevistados a livre vontade de se expressarem e descreverem as suas experiências e ideias sem pressões.



Quanto à questão de partida pretendíamos, conhecer os modos de vida das pessoas com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, no Interior algarvio e em que medida estas se encontram incluídas na sociedade?

O objetivo geral visava conhecer o modo de vida das pessoas com PDI no domínio escolar, profissional, social e familiar bem como perceber se estes contribuem para a sua inclusão na sociedade. Relativamente aos objetivos específicos estes passaram por:

- a) Identificar os indivíduos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual a viver em uma região rural no interior do Algarve (Freguesia de São Bartolomeu de Messines);
- b) Caracterizar os indivíduos com PDI a nível demográfico, social, laboral, económico e cultural;
- c) Saber se as pessoas com PDI têm conhecimento dos seus direitos e práticas de cidadania;
- d) Conhecer as respostas sociais do concelho e o apoio que é prestado a esta população, de forma a promover a sua inclusão;
- e) Identificar as principais necessidades de intervenção para a promoção da inclusão das pessoas com PDI.

No que diz respeito ao trabalho de recolha de dados foram aplicadas catorze entrevistas. Sete a utentes, quatro a familiares e três a técnicos da Casa do Povo.

Os utentes têm idades compreendidas entre os 20 e os 54 anos, quatro utentes são do género masculino e três utentes do género feminino. Dos sete utentes entrevistados cinco vivem fora de São Bartolomeu de Messines, em aldeias como Campilhos, Barradas, Cumeada e Mourição. Os dados referentes ao perfil de funcionalidade dos utentes, revelaram que todos eles têm PDI e outras problemáticas associadas.

A informação supramencionada relativamente a caracterização dos utentes encontra-se de acordo com o referido no DSM-5 (2013, citado Andrade, Cotrim, Fritz, Martins & Palha, 2016), dado que este indica que as pessoas com PDI apresentam diversas necessidades a nível do neurodesenvolvimento, nomeadamente, défices cognitivos ligados a défices comportamentais, no domínio da resolução de problemas, do raciocínio, da organização, do pensamento abstrato, das aprendizagens escolares e das aprendizagens adquiridas nas experiências de vida. Também no DSM-5 (2013, citado Andrade, Cotrim, Fritz, Martins & Palha, 2016) e no Observatório da Deficiência e Direitos Humanos - ODDH (2018), é referido que a PDI tem uma maior incidência no sexo masculino e costuma ser predominante em famílias desfavorecidas nas zonas rurais, tal como os nossos resultados indicam.

As famílias entrevistadas também foram uma parte significativa deste estudo, pois embora não tenha sido possível entrevistar todas as famílias, dos sete utentes, as quatro famílias entrevistadas revelaram-se empenhadas no sucesso deste estudo.

As famílias têm entre 40 e 77 anos de idade e assumem papéis sociais distintos, embora todas tenham demonstrado interesse em participar no estudo, dada a sua importância.



Por sua vez, os técnicos entrevistados têm idades compreendidas entre os 32 e os 46 anos de idade. Ambos demonstram experiência profissional com pessoas com NEE e trabalham diretamente com eles diariamente num projeto, cujo objetivo é a criação e a valorização de uma modalidade de reabilitação social, imprescindível ao processo de desenvolvimento de competências da pessoa com deficiência e incapacidade com vista à sua autonomia e inclusão social.

Relativamente a categorização das restantes questões e atendendo ao volume de informações recolhidas, iremos proceder a apresentação dos principais resultados do estudo, tendo como orientação os objetivos específicos delineados.

Relativamente ao objetivo *“Identificar os indivíduos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual a viver numa região rural no interior do Algarve (Freguesia de São Bartolomeu de Messines)”*, consideramos tê-lo concretizado.

Embora nos censos de 2011, apenas estejam identificados indivíduos com pelo menos uma dificuldade (cerca de 6.248), sendo que as dificuldades com maior evidência são a nível da falta de mobilidade e de visão, estes dados não nos identificam as pessoas com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual. Desta forma, para obter mais informações acerca deste tema foram realizadas entrevistas aos presidentes das juntas de freguesias do concelho de Silves. Os dados obtidos também foram pouco conclusivos, a união de freguesias de Alcantarilha e Pera apresentam cerca de 837 pessoas com pelo menos uma dificuldade, porém o presidente da junta refere com certeza que existem cerca de três casos com deficiência motora e cognitiva, sem ter a perspetiva do número exato. Outra situação semelhante é o caso da união de freguesias de Algoz e Tunes que apresentam 873 pessoas, com pelo menos uma dificuldade, nos censos 2011, mas na realidade estão apenas referenciadas sete pessoas com PDI. No entanto, a casa do povo de São Bartolomeu de Messines foi uma das poucas entidades a referenciar e identificar o número de pessoas com PDI (cerca de 50 pessoas). Dessas 50 pessoas, a instituição acompanha 26 casos.

Assim, para o objetivo *“Caraterizar os indivíduos com PDI a nível demográfico, social, laboral, económico e cultural”*, este também foi atingido. Foi possível fazer a caracterização das pessoas com PDI nos referidos domínios.

Para dar resposta a este objetivo criamos três categorias. A categoria Percurso Escolar, que atendendo às respostas dadas pelos utentes, familiares e técnicos permitiu elaborar três subcategorias: Adaptação na escola, Relação com os colegas e relação com os professores. A categoria, Percurso profissional, donde derivaram duas subcategorias: Experiência profissional e respetiva motivação para o emprego e a Relação com os colegas de trabalho e patrão e a categoria, Percurso Institucional, que permitiu elaborar duas subcategorias: Adaptação e acompanhamento na instituição e Relação com os colegas e técnicos.



A nível demográfico pode-se verificar que, a amostra analisada dos 26 utentes da casa do povo, encontra-se na faixa etária entre 20 e 54 anos, e geograficamente a maioria vive em pequenos aglomerados de casas situadas nas imediações da freguesia, em zonas rurais. Outro aspeto analisado, foi o facto da maioria dos utentes entrevistados ser do género masculino, o que pode indicar uma maior predominância da deficiência intelectual nos homens. Na amostra verifica-se que dois dos entrevistados são analfabetos, pois na infância tiveram que começar a trabalhar, para ter uma vida com condições, e por isso não tiveram a oportunidade de frequentar o ensino escolar. A falta de transporte e o isolamento em zonas rurais foram fatores que também afetaram a conquista de novas oportunidades, por partes destas pessoas. Para além dessa situação, verificou-se outros dois casos, que iniciaram o ensino, mas por motivos pessoais e de falta de interesse desistiram a meio do percurso. Apenas três dos sete entrevistados conseguiram finalizar o ensino básico (9º ano de escolaridade). Os que não conseguiram finalizar o ensino escolar realizaram cursos profissionais, de forma a conseguirem ter oportunidades no mercado de trabalho. Na perspetiva das famílias, apesar de incentivarem os seus educandos para concretizar com sucesso esse percurso, estes não demonstraram muito interesse nem empenho em continuar a estudar. Em relação à transição pós-escolar das pessoas com PDI, as declarações dos técnicos demonstram com clareza e determinação, que após o ensino obrigatório a escola não apoia essas pessoas na sua transição para a vida profissional, pois a maioria dos estabelecimentos de ensino considera que já não existe a obrigatoriedade ou a responsabilidade em apoiar estas pessoas fora do contexto escolar. Em relação à integração das pessoas com PDI na escola, as declarações dos utentes e das famílias demonstram que a passagem pelo ensino foi uma experiência positiva, pois aprenderam a criar relações sociais e a desenvolver a interação, demonstrando uma boa relação com os outros colegas, e mesmo que existissem alguns conflitos ou comportamentos discriminatórios, os colegas respeitavam as pessoas com dificuldades na aprendizagem.

A nível laboral a maioria dos utentes entrevistados, expeto dois, já tiveram a oportunidade de exercer um trabalho, nomeadamente, nas áreas da hotelaria, da jardinagem, das limpezas ou reposição de produtos em lojas, etc. No entanto, verifica-se que nenhum dos utentes se encontra empregado neste momento, por falta de abertura do mercado de trabalho ou pela entrada na reforma por invalidez.

Para as pessoas com PDI, e segundo os familiares, não é fácil encontrar emprego. Na perspetiva dos técnicos, existe uma grande falta de abertura do mercado de trabalho, fruto do contexto que essas pessoas se encontram, pois num meio pequeno conhecem-se facilmente as pessoas e quando se trata de alguém com limitações existe uma maior probabilidade em ser rejeitada, por parte da entidade empregadora, diminuindo as oportunidades de emprego. No entanto, existem entidades, como a casa do povo ou a junta de freguesia que integram e acolhem essas pessoas para colaborar em diversas



tarefas. Relativamente à motivação na procura de emprego, os técnicos consideram que existem poucas pessoas com PDI à procura de emprego, devido aos seus hábitos de vida, pois desde sempre viveram dependentes de subsídios e apoios.

A nível do percurso institucional, a amostra dos 26 utentes da casa do povo de São Bartolomeu de Messines revela que somente 12 pessoas com PDI participam a tempo inteiro no projeto “Sorrir M”, por motivos de desmotivação, mas principalmente pela falta de transporte em deslocar-se à freguesia. Relativamente à relação com os outros colegas e técnicos, os utentes entrevistados consideram ser muito positiva e respeitadora, onde ninguém é maltratado e desprezado. As famílias mencionaram que a casa do povo constitui um apoio crucial para os utentes na superação das suas dificuldades e na promoção da autonomia nas atividades da vida diária. Os técnicos revelam que a evolução dos utentes, ao longo do ano tem sido notória, quer a nível intelectual quer a nível motor, pois cada um demonstra progressos consoante as suas necessidades.

A informação supramencionada na categoria percurso escolar, demonstra que a maioria destas pessoas não teve um acompanhamento adequado e persistente por parte da escola, pois de acordo Ainscow e Ferreira (2003), a inclusão defende uma educação que seja eficiência para todos. No entanto, através do testemunho dos entrevistados, o conceito de educação inclusiva continua a ser um novo paradigma de ensino que nem todas as escolas estão a implementar, o que impede que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de ensino. Os resultados obtidos demonstram, que de acordo com a implementação do Decreto-Lei nº54/2018, se os estabelecimentos de ensino apostassem realmente numa escola inclusiva, para todos os alunos, poderia haver progressos a nível da sua autonomia e de uma plena inclusão. Contudo, continua a ser um percurso desafiante e questionável, pois os resultados obtidos demonstraram que as pessoas com deficiência não fizeram uma transição pós-escolar eficiente, nem foram preparadas para as atividades da vida diária.

A categoria institucional encontra-se de acordo com o referido por Goffman (1961, citado em Dias, 2011), dado que este indica que as instituições de solidariedade social apoiam as pessoas com deficiência, estabelecendo rotinas e mudanças de hábitos diferenciados, que fora da instituição não teriam (como uma alimentação saudável, hábitos de higiene, gestão do dinheiro, etc). Para além disso, quando uma pessoa é apoiada numa instituição, a sua presença é fundamental, pois através da interação com outras pessoas há uma troca de conhecimentos e saberes importante. No entanto, os resultados indicam que a maioria dessas pessoas não comparecem às atividades da instituição, devido à falta de acesso ao transporte, mas principalmente, por falta de incentivo e interesse.

A informação acerca do apoio familiar mencionada nesta categoria encontra-se de acordo com o referido por Dias (2011), dado que este indica que a maioria das famílias,



por vezes, não sabem lidar com a deficiência, apresentando diferentes reações: superproteção, o paternalismo e a até a segregação. As famílias são a maior fonte de apoio físico e emocional da pessoa, mas os amigos têm também um grande impacto no seu bem-estar e autonomia. Contudo, os entrevistados não mencionaram qualquer tipo de relação com os amigos, o que indica à partida não terem esse tipo de apoio. Os resultados obtidos indicam, que a falta de apoio da rede formal é insuficiente, e de acordo com Guadalupe (2011), gera nas famílias uma grande sobrecarga e desespero. Quanto ao objetivo *“Saber se as pessoas com PDI têm conhecimento dos seus direitos e práticas de cidadania”*, este também foi conseguido.

Para alcançar este objetivo foi criada uma categoria acessibilidades/necessidades e três subcategorias: Dificuldades diárias, Relações sociais (família e amigos) e Apoios sociais. Verificou-se que as pessoas com PDI participam ativamente na vida democrática, exercendo os seus direitos e as suas responsabilidades sociais, ou seja, exercem o seu direito de voto, que constitui um dever cívico assente numa responsabilidade de cidadania.

Relativamente aos seus direitos, mencionaram alguns: a liberdade de expressão, a independência e o descanso. No entanto, desconhecem outros direitos referentes às suas necessidades. Portanto, os dados recolhidos revelam um grande desconhecimento sobre os direitos humanos, o que impede os utentes de lutar e reivindicar para obterem melhores condições de vida. Na perspetiva dos técnicos, as pessoas com PDI não estão consciencializadas acerca da cidadania, e desconhecem os seus direitos, exceto o direito ao subsídio/pensão. Os próprios técnicos reconhecem a grande necessidade em ajudar essas pessoas a obter os seus direitos e a saber colocar em prática as questões de cidadania. Os técnicos referiram que a maioria dos utentes não tem a capacidade de interpretar um cartão de cidadão nem preencher um documento com o respetivo número, o que revela também uma grande falta de apoio por parte da família e dos próprios estabelecimentos de ensino ou serviços como a loja do cidadão. Com estas entrevistas averigua-se que, a falta de interesse por parte dos utentes em obter mais conhecimentos acerca dos seus direitos advém, principalmente, pelo facto de terem sido sempre excluídos nas diversas etapas da sua vida.

Para o objetivo *“Conhecer as respostas sociais do concelho e o apoio que é prestado a esta população, de forma a promover a sua inclusão”*, os resultados partilhados também são claros.

Para concretizar este objetivo foi criada a categoria, Inclusão e duas subcategorias: Direitos humanos e Cidadania.

As pessoas com PDI entrevistadas e os seus familiares conhecem apenas a junta de freguesia e a casa do povo de São Bartolomeu de Messines para pedir apoio, desconhecendo outras respostas sociais no interior do Algarve. Os utentes mencionaram ainda que, para obter apoio das entidades têm que esperar algum tempo, e referem que



os apoios sociais são insuficientes na freguesia. Em relação ao apoio familiar, as declarações dos utentes entrevistados foram positivas, pois referiram que os familiares os apoiam diariamente na superação de obstáculos e no alcance de novas conquistas. As famílias consideram que os serviços sociais próximos da freguesia deveriam ser melhorados e os estabelecimentos de ensino poderiam ser uma espécie de ponte de ligação entre esses serviços, de forma a encaminhar essas famílias e respetivos filhos aos apoios sociais mais adequadas, de acordo com as suas necessidades. Assim sendo, as famílias receiam muito pelo futuro dos seus filhos.

Os técnicos mencionaram que as pessoas com PDI têm facilidade de acesso aos apoios e serviços sociais da freguesia, pois existe uma grande ligação entre a casa do povo e a junta de freguesia, entre o centro de saúde, a segurança social, o que permite esse acesso fácil. Os técnicos defendam a necessidade de apoiar mais as pessoas com PDI, porém estes devem ir à procura e demonstrar força de vontade em superar as suas dificuldades e alcançar os seus objetivos. A nível financeiro, social, de saúde, e de emprego poderiam também ser mais apoiadas, e ter fácil acesso aos apoios sem precisarem de recorrer a instituições. Por sua vez, se as entidades empregadoras também empregassem mais pessoas com PDI, maior seria a sua inclusão social.

Em relação ao apoio familiar, os técnicos mencionaram que existem familiares que dão mais apoios que outras, e desta forma é necessário realizar um trabalho aprofundado. Normalmente são os técnicos a procurar as famílias para transmitir o *feedback* acerca do utente em questão. Lidar com as mentalidades dos cuidadores é um grande desafio para os profissionais, pois os familiares têm de compreender a importância da continuidade do trabalho institucional e aceitar essa responsabilidade. Uma das dificuldades das famílias passa por saber lidar com os medos e os receios, como já foi referido anteriormente. Outra dificuldade identificada pelos técnicos é o estigma social que as próprias famílias criam perante a realidade da deficiência.

A informação supramencionada encontra-se de acordo com o referido pelo ODDH (2017), dado que este indica que o desemprego nas pessoas com deficiência tem aumentado significativamente desde 2011, principalmente, para aqueles que têm mais de 25 anos, e se encontram desempregadas há mais de um ano. Em relação aos apoios e subsídios, os dados encontram-se de acordo com o relatório do ODDH (2018), dado que este indica um elevado número de beneficiários do sexo masculino em todas as prestações relacionadas com a deficiência, nomeadamente, os subsídios de educação especial, a bonificação do abono de família e os subsídios por assistência da terceira pessoa. Os resultados obtidos confirmam a realidade que as pessoas com deficiência continuam a ser um grupo que se confronta com o preconceito e a discriminação, o que lhes rejeita a liberdade e os seus direitos, encaminhando-as para a exclusão social.

Finalmente, o objetivo *“Identificar as principais necessidades de intervenção para a promoção da inclusão das pessoas com PDI”*, também foi atingido com sucesso.



As principais necessidades identificadas pelos utentes foram: encontrar um emprego; saber vestir-se sozinho/a; ler e escrever, entre outras dificuldades. Uma das formas que algumas pessoas com PDI tentam para superar as suas dificuldades diárias é através da música, pois ajuda-os a acalmar e a libertar o *stress* e a ansiedade do dia-a-dia. Na perspetiva dos técnicos, cada pessoa tem necessidades, e por isso não existe uma necessidade global. Todos os dias os técnicos da casa do povo tentam ajudar as pessoas com PDI ao ocupá-los com atividades que estimulem as suas capacidades e respondam às suas necessidades (necessidade afetiva e de atenção ou necessidade da autonomia na alimentação). Outra grande dificuldade é no que se prende com as deslocações para os locais e serviços. Os técnicos mencionaram também as necessidades a nível social e emocional, pois a maioria das pessoas com PDI tem muita dificuldade em estabelecer relações sociais e interagir sem que haja algum conflito, facto este devido a dificuldade em gerir as suas emoções. O parecer das famílias indica que, os seus filhos com PDI necessitavam sobretudo de melhores condições de habitação e um acompanhamento consciente por parte dos técnicos e dos apoios sociais.

Os resultados obtidos indicam-nos, infelizmente, que a discriminação predomina ainda em relação às pessoas com PDI. Os familiares mencionaram igualmente que os seus filhos já foram maltratados por outros jovens, devido à sua condição física ou intelectual. Os familiares partilharam que, se houvesse mais apoios sociais e uma boa rede de transportes nas zonas rurais, melhoraria significativamente as suas vidas, e diminuiria a questão do isolamento social e proporcionava-lhes novas oportunidades.

No meio rural torna-se mais difícil conseguir estabelecer relações sociais quando a pessoa nasce com limitações.

Com este estudo verificou-se o impacto positivo que o projeto “Sorrir M” apresenta para a população da freguesia, principalmente para as pessoas com PDI e para as suas famílias, pois tem vindo a mudar bastante as vidas destas pessoas, mostrando que podem ter também um papel ativo na sociedade. Contudo, ainda existe um longo percurso a percorrer, no que toca à mudança de mentalidade da comunidade em relação ao estigma social perante as pessoas com deficiência.

A informação supramencionada na categoria inclusão encontra-se de acordo com o referido por Rosário (2015), dado que este indica que o cidadão com deficiência deve gozar plenamente dos seus direitos, conforme estabelece o artigo 71º da CRP. No entanto, os resultados demonstram o contrário, pois a maioria destas pessoas não estão consciencializados sobre os seus direitos. Os resultados obtidos acerca dos direitos, nomeadamente, aos subsídios encontram-se de acordo o referido por Fontes (2009), dado que este indica que as políticas sociais em Portugal se baseiam muito nas necessidades e não nos direitos, ou seja, os serviços e os subsídios não são produzidos enquanto direitos, mas sim enquanto rede de segurança que alcança as pessoas com deficiência, de acordo com as suas necessidades. Portanto, para Fontes (2006a), os



resultados obtidos continuam a demonstrar que existem diversas barreiras, quer físicas, sociais ou psicológicas, que impedem as com PDI de exercer os seus direitos de cidadania e de disfrutar de uma vida com autonomia e plena de inclusão.

Para finalizar, e no que diz respeito a análise de dados, pensamos que estes nos permitiram dar resposta à questão de partida “Conhecer os modos de vida das pessoas com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, no Interior algarvio e em que medida estas se encontram incluídas na sociedade?”, o que nos releva que o estudo se encontra coerente nas suas diferentes fases.

No que diz respeito às limitações do estudo, a sua viabilidade seria maior se tivesse sido alargado a mais freguesias do concelho de Silves, no sentido de perceber a atuação dos apoios sociais no processo de inclusão das pessoas com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, nas zonas rurais e perceber o contributo das diversas entidades, na promoção da sua inclusão. O tamanho da amostra também foi considerado como uma limitação, pois não permitiu obter mais dados acerca da sinalização das pessoas com PDI, nas cinco freguesias do concelho de Silves.

Apesar das limitações encontradas, considera-se que a investigação desenvolvida foi bastante pertinente e imprescindível, pois é um tema atual e que merece ser investigado em futuros projetos. O processo de inclusão deve ser melhorado para que as pessoas com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual estejam integradas na sociedade a diversos níveis (social, laboral, económica, educativo e cultural), e consigam ser autónomas nas atividades da vida diária sem estarem dependentes de terceiros, nomeadamente, da família e dos apoios sociais (subsídios/pensões).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, D., Cotrim, L., Fritz, A., Martins, S., & Palha, M. (2016). *Recomendações de Base Empírica para a Prática Clínica Relacionada com o Acompanhamento de Pessoas com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual*. Acedido a 25 de agosto de 2019, no website: https://diferencas.net/wp-dif/docs/Guidelines_PDI_04_07_2016.pdf

Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues, *Perspectivas Sobre a Inclusão - Da Educação á Sociedade* (pp. 103- 116). Porto: Porto Editora.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Dias, L. (2011). *Inclusão social de cidadãos portadores de deficiência (s) residentes no concelho de Miranda do Douro*. (Relatório de Estágio- Mestrado). Instituto Politécnico de Bragança: Escola Superior de Educação. Acedido a 29 de janeiro de 2019, no website: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6870/1/Lui%CC%81sa%20Dias.pdf>

Diniz, D., Squinca, F., & Medeiros, M. (2007). *Deficiência, Cuidado e Justiça Distributiva*. Série Anis 48. Brasília: Letras Livres.



Fontes, F. (2006). Pessoas com deficiência e políticas sociais em Portugal: Da caridade à cidadania social. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 86, setembro 2009: 73-93. Acedido a 17 de fevereiro de 2019, no website: https://www.researchgate.net/publication/272438109_Pessoas_com_deficiencia_e_politicas_sociais_em_Portugal_Da_caridade_a_cidadania_social

Fontes, F. (2009). Pessoas com deficiência e políticas sociais em Portugal: Da caridade à cidadania social. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 86, 73-93.

Gomides, J. E. (2002). *A definição do problema de pesquisa a chave para o sucesso do projeto de pesquisa*. Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão, CESUC- Ano IV, nº 06. Acedido a 06 julho de 2019, no website:

<http://www.fc.unesp.br/~verinha/ADEFINICAODOPROBLEMA.pdf>

Guadalupe, S. (2011). *A família de pessoas com necessidades especiais e redes sociais*. *Diversidades*, 32, 6-8.

ODDH. (2017). *Pessoas com Deficiência em Portugal: Indicadores de direitos humanos*. Acedido a 13 de janeiro de 2019, no website:

<http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dos-investigadores-oddh/item/347-relatorio-oddh-2017>

ODDH. (2018). *Pessoas com Deficiência em Portugal: Indicadores de direitos humanos*. Acedido a 13 de janeiro de 2019, no website:

<http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dos-investigadores-oddh/item/387-relatorio-oddh-2018>

Rede Social- Concelho de Silves. (2016). *Diagnóstico Social*. Acedido a 18 de junho de 2019, no website: http://cms.cm-silves.pt/vf-portal.com//upload_files/client_id_1/website_id_1/Acao_social/2017/Diagnostico%20Social%20Silves%202016.pdf

Rosário, P. T. (2015). *Cidadania e deficiência*. Acedido a 20 de agosto de 2019, no website: <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/6764>

Serrano, G. S. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais: Casos Práticos*. Porto: Porto Editora.



GD = GRANDE DESAFIO = GEOMETRIA DIVERTIDA = GEOMETRIA DESCRITIVA

Miguel A. Vilhena Fernandes (Escola Secundária Artística António Arroio, Lisboa)

RESUMO

Este projeto apresenta duas experiências de aprendizagem ativa da Geometria Descritiva com utilização individual ou coletiva de modelos tridimensionais materiais. Na primeira parte, descreve-se o percurso utilizado para uma abordagem holística dos conteúdos, os erros cometidos e as metodologias de aprendizagem ativa, visando o sucesso na disciplina. Na segunda, apresenta-se o desenvolvimento de um projecto que foi defendido como prova de aptidão artística de um aluno do 12.º ano, mas com Geometria Descritiva em atraso.

ABSTRACT

This project presents two active learning experiences of Descriptive Geometry with individual or collective use of material three-dimensional models. In the first part, we describe the path used for a holistic approach to content, mistakes committed and active learning, aiming at success in the discipline. The second part presents the development of a project that was a proof of artistic aptitude of a student from 12.º year, with Descriptive Geometry in delay.

Palavras-chave

Geometria Descritiva, Aprendizagem, Holístico, Heurístico

Este projeto foi desenvolvido no ano letivo 2017/18 na Escola Secundária Artística António Arroio e revelou-se um grande desafio: ensinar Geometria Descritiva, recriando-a como Geometria Divertida.

A Geometria Descritiva é percebida como muito complexa pelos alunos e apresenta grandes percentagens de insucesso, tanto na frequência, como no exame nacional¹

(¹ Média de 10,9 no exame da 1ª fase dos últimos 10 anos até 2017, Pordata).

Muitos alunos não têm interesse pela disciplina e/ou não percebem a sua utilidade e muitos professores têm dificuldade em encontrar metodologias inovadoras na abordagem dos conteúdos. Perante esta situação, levantam-se as seguintes questões: Como potenciar o desenvolvimento das competências espaciais numa disciplina da qual os próprios jovens dizem que “não há notas intermédias, ou se tem 8 ou se tem 18” e



“ou se vê ou não se vê no espaço!”? Como permitir que os jovens possam seguir o percurso escolar que desejam sem que esta disciplina lhes corte possibilidades?

Apesar do carácter construtivista e dedutivo da Geometria Descritiva, a disciplina é frequentemente ensinada do ponto de vista mais instrumental e mecânico, o que dificilmente estimula o desenvolvimento da inteligência espacial e consequente domínio do pensamento geométrico. Contrariamente ao senso comum, não é a Geometria Descritiva que permite ver no espaço. Para resolver qualquer questão em Geometria Descritiva é necessário já ver no espaço. A percepção tridimensional é uma característica da mente, não dependendo da idade, nível cultural ou do conhecimento individual (Sousa, 1997). Um exercício pressupõe a resolução de uma tarefa através de processos mecanizados, ou seja, é uma atividade de adestramento no uso de alguma habilidade previamente conhecida pelo aluno. Já um problema requer a descoberta de estratégias perante uma situação que deverá visualizar espacialmente, ou seja, é um decurso criativo na procura de uma solução.

O Programa de Geometria Descritiva A (2001) aponta "*para uma didáctica assente no uso de modelos tridimensionais, especificamente concebidos para lecionar Geometria Descritiva*". O software de geometria dinâmica é um recurso muito interessante e estimulante nas atividades de ensino e aprendizagem da GD, por permitir registar graficamente o movimento. Os modelos tridimensionais podem ser materiais ou virtuais, sendo que os últimos não são realmente tridimensionais pois, ao serem visualizados através imagens digitais, já requerem uma abstração. Pela lógica referida do concreto para o abstrato, esta experiência baseia-se na exploração e manipulação de modelos tridimensionais materiais numa abordagem de aprendizagem ativa da Geometria Descritiva.

Este relato procura ilustrar percursos de aprendizagem ativa da Geometria Descritiva com utilização individual ou em grupo de modelos tridimensionais materiais, numa abordagem holística dos conteúdos.

Após 25 anos sem lecionar e 15 anos sem dar explicações de Geometria Descritiva, tive um horário totalmente integrado no Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE), com aulas de apoio a várias turmas do 11º e 12º ano. Na Escola Secundária Artística António Arroio os professores de Geometria Descritiva têm autonomia para reorganizar a estrutura dos conteúdos, adaptando-a aos seus métodos de ensino. Em consequência, nas primeiras semanas de aulas tive alunos de cinco turmas do 12º ano a apresentar dúvidas de quatro capítulos diferentes (sentidos por mim como se fossem níveis diferentes, para quem estava tão destreinado da disciplina).

Para fazer face à exigência perante essa variedade de conteúdos e processos, concebi pequenos modelos de cartolina com varetas de madeira, tendo como objetivo exemplificar as situações no espaço e melhorar a capacidade de visualização dos alunos.



É de salientar que foi o facto de eu não ter cacifo a condicionante de os modelos terem que ser bidimensionais, para transporte diário na mochila.

Em meados de Outubro foram-me atribuídas duas turmas de 11º ano ‘com características de recuperação de Geometria Descritiva em atraso’. Eram duas turmas muito pequenas, uma com seis alunos, outra com apenas um. Uma vez que estes alunos tinham tido uma má experiência anterior com a Geometria Descritiva tomei uma opção estratégica em relação ao programa da disciplina. Ao invés de seguir o estudo cronológico do Ponto, Segmento, Reta, Figuras Planas I, Plano e Intersecções, para terminar o ano letivo com Métodos geométricos auxiliares, Figuras II e Sólidos II, decidi fazer uma aproximação invertida ao programa, adotando uma abordagem holística dos conteúdos programáticos: iniciar a representação do visível para, posteriormente, avançar para situações que implicam maior grau de abstração. Assim, foi feito um estudo parcial do Ponto e do Segmento e uma abordagem apenas aos planos paralelos aos planos de projeção, essenciais para o cumprimento da totalidade dos conteúdos de Figuras I e Sólidos I. Seguiu-se uma breve abordagem aos três últimos capítulos do programa do 11º: Métodos geométricos auxiliares, para uma breve abordagem a Figuras II e Sólidos II. Apesar da utilização regular dos modelos pelos alunos, individualmente ou em grupo, este procedimento não surtiu o efeito esperado, continuando o mesmo insucesso face aos testes.

Nesse contexto apliquei o questionário “Porque é que eu tive esta nota?”, com questões sobre os processos e outras sobre dados dos exercícios, levando os alunos a uma reflexão sobre os métodos que usam para compreender a Geometria Descritiva e os resultados obtidos. Compreendi então que havia um erro metodológico da minha parte: a utilização de pequenos modelos tridimensionais nas aulas estava correta, mas não as estratégias usadas por mim nas aulas, uma vez que continuava a privilegiar o método expositivo. Realizei então uma exaustiva pesquisa online sobre estratégias de aprendizagem ativa e criei desafios que levaram os alunos a desenvolver capacidades de resolução de problemas. Na ausência de livros sobre a didáctica da Geometria Descritiva, o livro da “Conferência Internacional de Matemática - Ensino: questões e soluções” (Gulbenkian, 2008), revelou-se uma fonte muito interessante de respostas para a aprendizagem da Geometria Descritiva.

No 2º período tornei-me então participante ativo no processo de aprendizagem. Parti do princípio que eu mesmo “não sabia, não compreendia”, procurando colocar-me na cabeça dos alunos com mais dificuldades. Foi então retomado o estudo do Segmento (e um reforço na compreensão das suas posições no espaço) com o objetivo de passar posteriormente ao estudo da Recta e suas inter-relações com o estudo do Plano. Explorando a aprendizagem colaborativa e a consciência sobre os métodos de aprendizagem proporcionada pela pirâmide de William Glasser, os alunos utilizaram os modelos, fotografando diferentes posições dos elementos. Depois procederam ao seu



registro gráfico (em esboço e rigoroso), agrupando os planos em ‘famílias’ e organizando-os numa ‘maquete’ (ver fig. 8).

De notar que os dois planos fornecidos aos alunos contêm uma ‘reta’ de madeira, uma delas oblíqua aos planos de projeção, Permitindo também a descoberta da relação entre retas e planos. Sendo lançado o desafio de fotografar e esboçar as posições possíveis para os planos, um dos alunos decidiu registar a posição de uma reta autonomizada do plano.

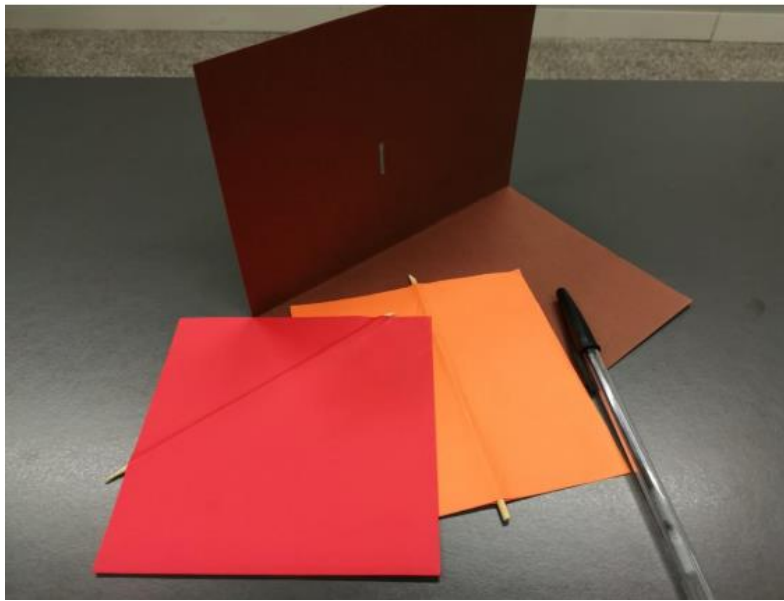


Fig. 1 - Diedro, planos e reta para exploração e descoberta

Explorando desafios cuidadosamente preparados, criei pequenos modelos de cartolinas coloridas e espetos de madeira. As fotografias tiradas testemunham a simplicidade e eficácia do processo. No método heurístico o aluno é protagonista da sua própria formação e realiza as tarefas de procurar, preparar e assimilar os conhecimentos. A minha tarefa foi, sobretudo, a de orientar os processos, envolvendo os alunos na compreensão e aplicação da “Pirâmide de William Glasser”. Em comparação com os métodos usuais, esta é uma abordagem inovadora no ensino da Geometria Descritiva.





Fig.2 - Aprendizagem colaborativa, análise, discussão e esboço

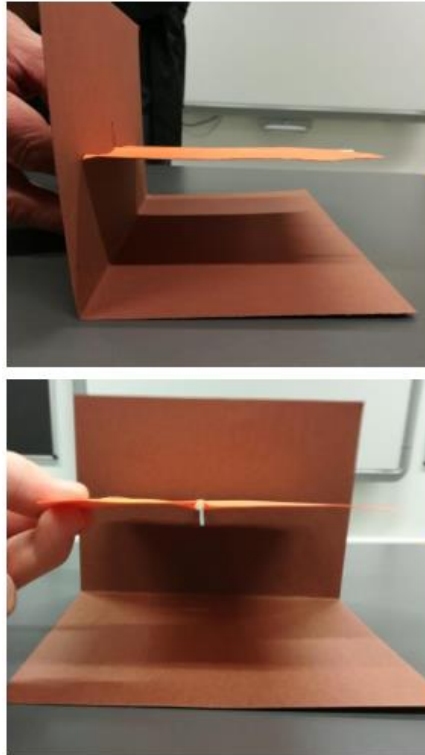


Fig. 3 e 4 - Fotografia lateral e frontal de um plano horizontal

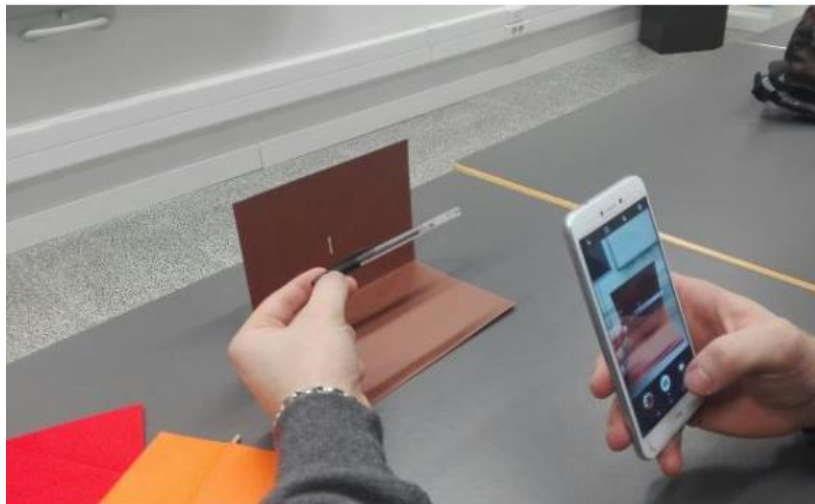


Fig. 5 - Explorando posições de uma reta no espaço

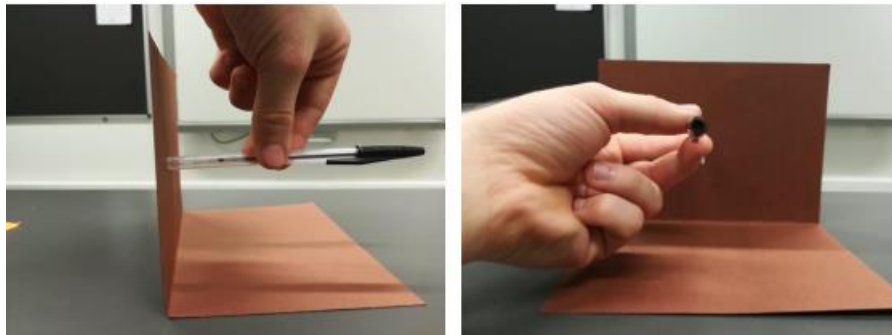


Fig. 6 e 7 - Fotografia lateral e frontal de uma reta de topo

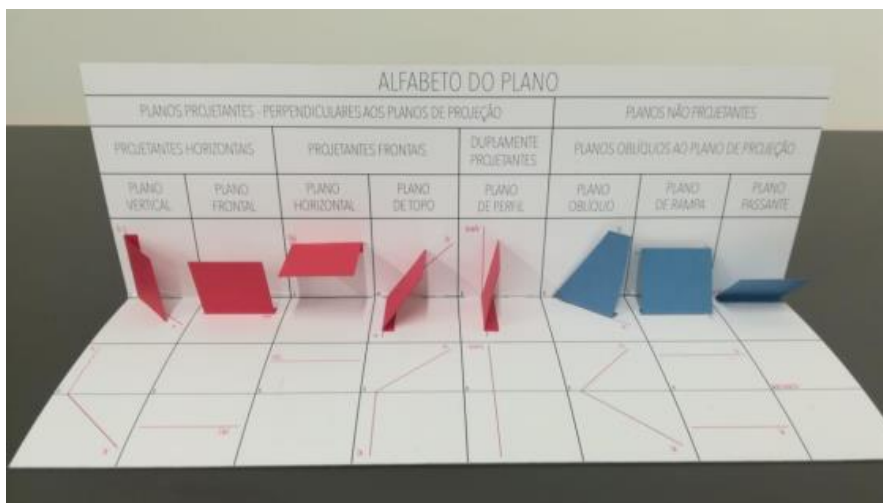


Fig. 8 - Maquete do Alfabeto do Plano

Os resultados obtidos foram reveladores de outras formas de aprender Geometria Descritiva. Numa turma, uma aluna muito assídua e com média de 19 compreendeu, pela observação, um conteúdo básico assimilado no ano anterior – a razão pela qual os pontos do bisetor dos diedros pares têm as projeções coincidentes.

No entanto, foi o trabalho realizado pelo aluno único da sua turma que se revelou mais representativo deste processo. Estando numa situação de Geometria Descritiva em atraso, estava, no entanto, integrado na sua normal de 12º ano, onde desenvolveu um projecto que foi defendido como Prova de Aptidão Artística em Projeto e Tecnologias de Design Gráfico. Este consistiu na criação de um Livro interativo de Geometria Descritiva, com pop-ups e modelos, focado numa aprendizagem ativa, com abordagem holística de conteúdos e didáticas do método heurístico (focados no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória).

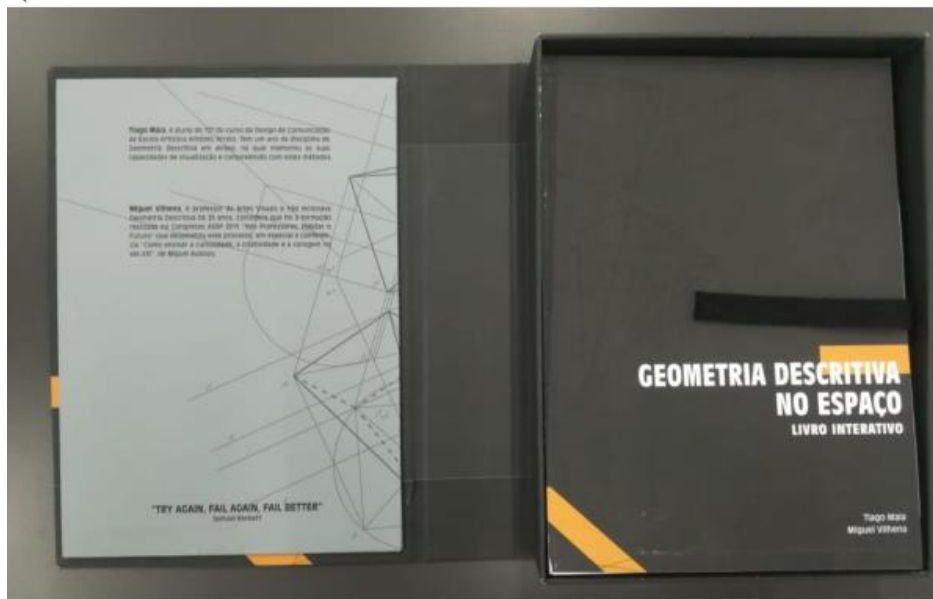


Fig. 9 - A Prova de Aptidão Artística



Fig. 10 - Primeiro diedro com diferentes planos e retas marcadas no 'tapete'



Fig. 11 - Os quatro diedros ilustrados

O Tiago concebeu toda a ideia para o livro, os pop-ups, ilustrações e os modelos tridimensionais que ia aprendendo. O seu entusiasmo levou-o a querer fazer mais modelos, ficando com algumas noções de conteúdos do ano seguinte, como rebatimento de planos oblíquos e sombras, cujos modelos incluiu no projeto. A minha contribuição, para além do reforço do seu entusiasmo e orientação técnica da área da Geometria, foi na elaboração dos textos para o Manual e o Pequeno Manual (em Anexo). Este livro interativo que intitulou de “Geometria Descritiva no Espaço” está contido numa caixa juntamente com um Pequeno Manual com duas faces, uma para o professor e a outra face para o aluno onde estão diversos exercícios que ajudam na descoberta e na aplicação de conhecimentos. Contém também um Kit que traz vários planos e retas para podermos usar no livro e diversos modelos tridimensionais que abordam vários conteúdos da disciplina. Em todo o livro, o utilizador é guiado por duas personagens, o Aristo e o Gaspar. O Aristo é assim chamado por ter uma camisa aos quadrados, à semelhança do esquadro para Geometria. O Gaspar é uma alusão a Gaspar Monge, o criador da Geometria Descritiva. De onde é que eles surgiram? Das duas pessoas intervenientes na realização deste projeto, o próprio aluno e o professor, eu. O Gaspar representa o professor, que criou desafios estimulantes para descobrir a Geometria. O Aristo é irreverente, criativo, curioso e consegue ultrapassar os obstáculos de um modo



por vezes desafiador - um exemplo disso é o rebatimento de um plano vertical para o plano horizontal de projeção, que ele demonstra como “mandar a porta a baixo”. Este projeto revelou-se ele próprio um valioso recurso para estimular a capacidade de visualização tanto do seu autor como de outros futuros utilizadores. Resultou do encontro entre duas situações. Por um lado, a ideia inicial do aluno para a sua Prova de Aptidão Artística era a criação de um livro de pop-ups de Natal, de forma a explorar a sua atividade de eleição - a ilustração.

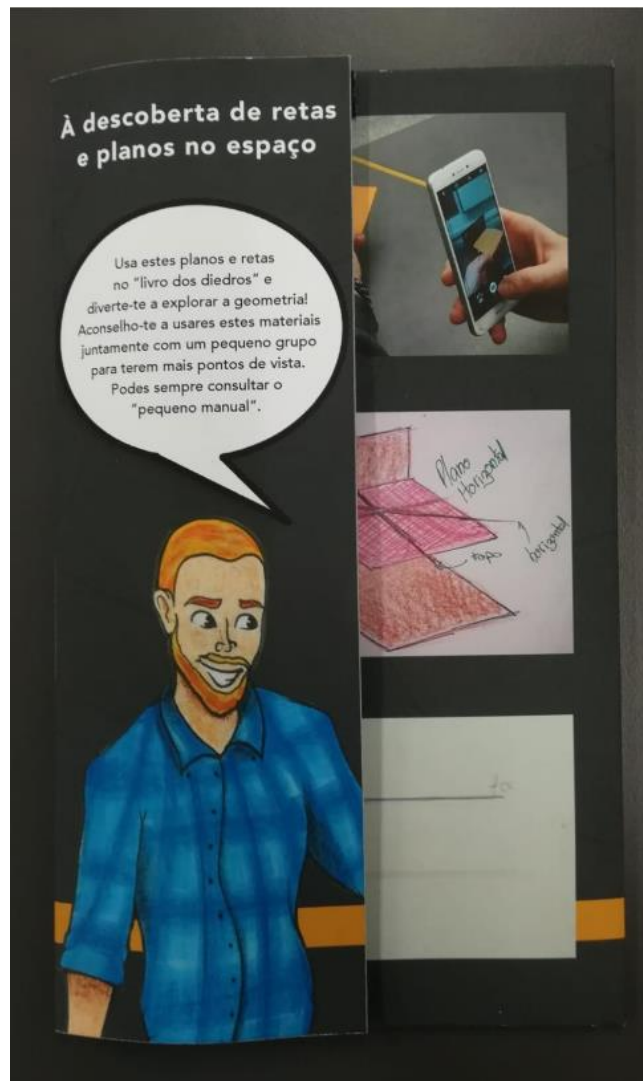


Fig. 12 - O ‘Manual’ com desafios sugeridos pelo personagem Aristóteles



Fig. 13 - Rebate de um plano vertical para o plano horizontal de projeção

Ao solicitar-lhe que observasse os seus pop-ups de referência enquanto elementos da Geometria Descritiva, despertei-lhe a curiosidade para ver além das cores e das ilustrações, encontrando retas, planos, rebatimentos, intersecções. Do meu lado, a investigação informal sobre aprendizagem ativa com modelos tridimensionais que fui desenvolvendo ao longo do ano, com muitos avanços e falhas, corrigidas e que foram melhoradas para este projeto. Não pretende ser um manual e as situações a explorar não se cingem ao programa de um único ano letivo nem abarcam a totalidade dos conteúdos da Geometria Descritiva. Apresenta roteiros de trabalho com vários desafios, mas outros diferentes podem ser propostos pelo professor da disciplina. Podem ser resolvidos individualmente, mas é preferível em pares ou pequenos grupos, pois o saber é uma construção pessoal e cada jovem tem o seu ritmo de aprendizagem – ver pirâmide de William Glasser.

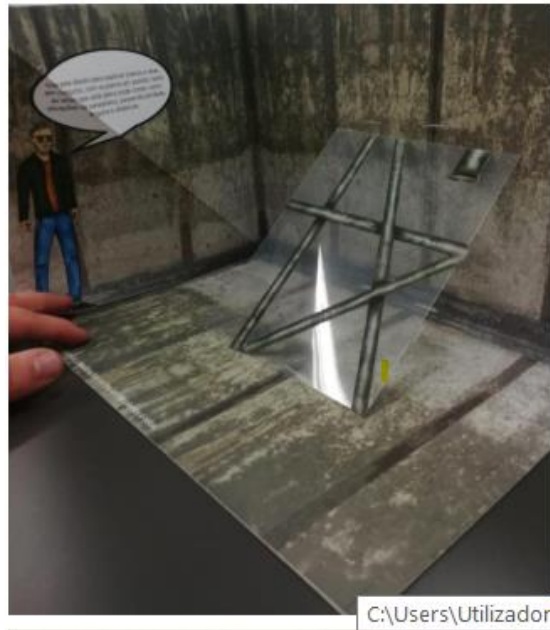


Fig. 14 e 15 - Planos com retas em diferentes posições para visualização no diedro

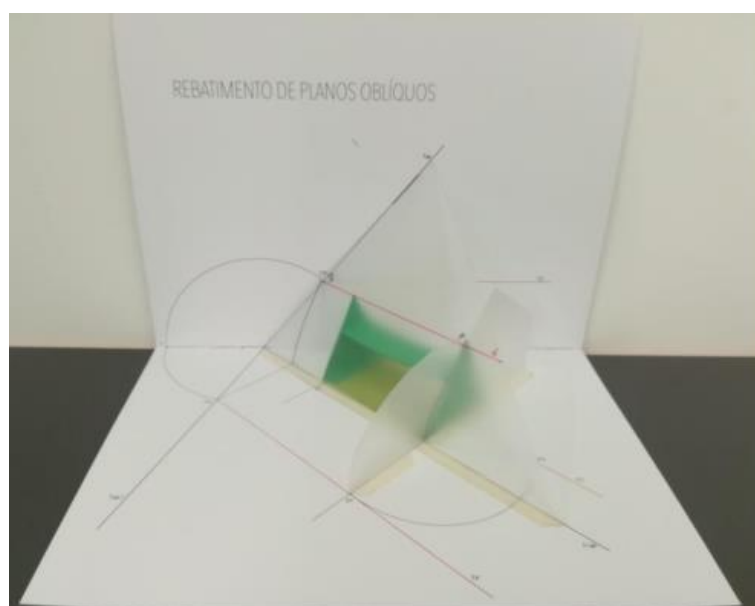


Fig. 16 - Rebatimento de um plano oblíquo com recurso a um plano vertical auxiliar (de notar que os planos rodam entre si e o diedro se fecha sobre si próprio)



PIRÂMIDE DE WILLIAM GLASSER



Fig. 17 - Pirâmide de William Glasser ou cone da aprendizagem

Como ensinar a curiosidade e estimular a aprendizagem por uma disciplina como a Geometria Descritiva que, para além da sua complexidade, já se criou uma antipatia? Foi isto que procurei levar os alunos a fazer e essas experiências ilustram esta situação. Há um crescente corpo de investigação que suporta e valida abordagens de aprendizagem ativa, nomeadamente através da aprendizagem pela descoberta e aprendizagem colaborativa. Na Geometria Descritiva estes métodos têm sido pouco usados, verificando-se um predomínio do ensino tradicional, por vezes com recurso a software.

Ao adotar uma abordagem holística dos conteúdos, ensina-se a curiosidade, fundamento da descoberta e da inovação e competências fundamentais para o séc. XXI, como a comunicação, a colaboração e a resolução de problemas.

REFERÊNCIAS

Aharoni, R. (2011) 'Three principles in the teaching of mathematics and what happens when they are circumvented' In Crato, N. (Ed.) *Conferência Internacional Ensino da Matemática: questões e soluções*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian



Birmingham, D. (2010) 'Pop-up design and paper mechanics' East Sussex: Guid of Master Craftsman Publications Lda

Brame, C. (2016) *Active Learning* [online], disponível em <<https://cft.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/sites/59/Active-Learning.pdf>>, acedido em 2017-12-21

Jackson, P. (2014) 'Cut and fold techniques for pop-up designs'. London: Laurence King Publishing

Rückl, B. e Vosgerau, D. (2017) *Perspectivas da aprendizagem ativa no ensino fundamental: uma revisão sistemática* [online], disponível em <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23881_12578.pdf>, acedido em 2017-12-30

Silva, S. (2013) *Aprendizagem ativa* [online], disponível em <<https://www.semesp.org.br/noticias/aprendizagem-ativa/>>, acedido em 2017-12-19

Siqueira, R. (2017) 'Pirâmide de William Glasser ou Cone da Aprendizagem'[online], disponível em <<http://revistapontocom.br/materias/o-cone-da-aprendizagem>>, acedido em 2017-12-23

Sousa, P. (1997) 'O que é a Geometria Descritiva', Colóquio "A Geometria Descritiva", APROGED

Xavier, J. e Rebelo, J. (2001) 'Geometria Descritiva A', Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário

ANEXO

No "Pequeno Manual"

Capa 1 – ARISTO

- Aqui encontras vários desafios que tornarão divertida a tua descoberta da Geometria Descritiva.

- Sabes que o método "heurístico" vem do grego antigo 'heurísko' (eu encontro) e tem a mesma origem que a exclamação 'Eureka' (achei!), atribuída ao matemático grego Arquimedes?

Capa 2 – GASPAR

- A aprendizagem ativa estimula uma maior autonomia intelectual dos jovens, sobretudo quando aliada à pirâmide de aprendizagem de William Glasser.

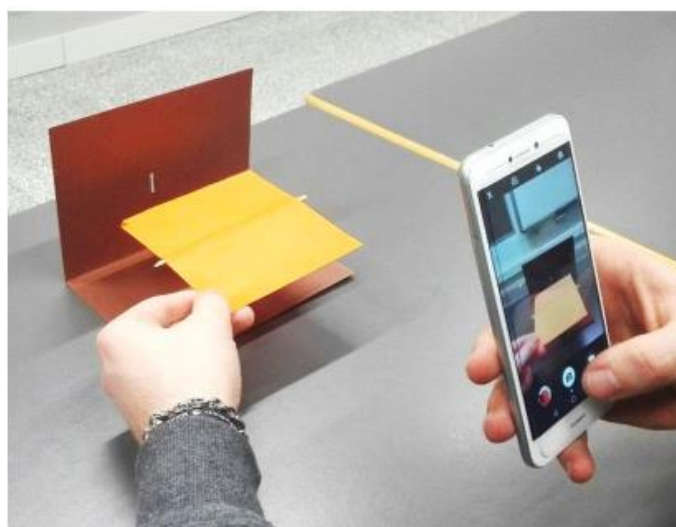
- Uma abordagem holística dos conteúdos e um plano de atividades para explorar o método heurístico constituem o verdadeiro desafio para os professores.

Manual



Desafio n.º 1: À descoberta de PLANOS no espaço

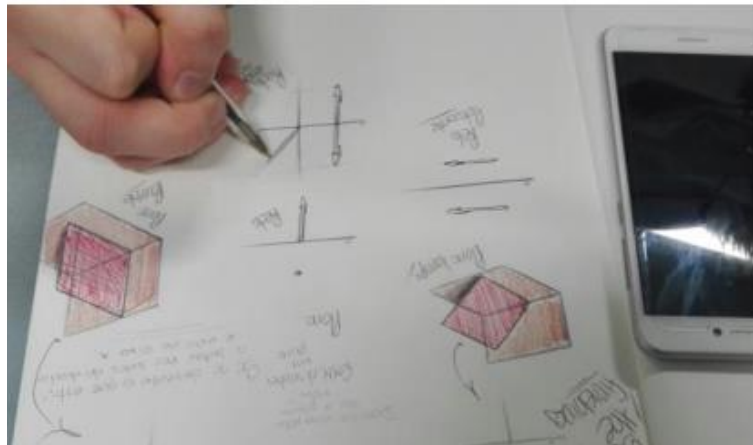
Fase A – Coloca o plano laranja na posição horizontal encostado à parede (plano frontal de projeção), como se fosse uma mesa a barricar a porta. Agora fotografa-o em várias perspetivas (5 ou 6 fotografias no total – sendo obrigatoriamente de cima, de frente e do lado esquerdo, afastando um pouco o telemóvel para minimizar o efeito de perspetiva)





Fase B – Sabias que mudando a orientação desse plano consegues definir mais 5 ou 6 diferentes posições de planos (em relação ao “chão” e/ou “paredes”)? Descobre-as e fotografa os planos nas mesmas perspetivas. Não te preocupes com os “nomes” dos planos.

Nota: se te fizer sentido, podes dar atenção também às posições das retas, quando fotografas o plano laranja ou o vermelho. Mas podes deixar para mais tarde.



Desafio n.º 2: Analisa as fotografias do primeiro plano que fotografaste – o plano horizontal. Faz, em esboço uma das perspetivas do plano – representa também outros planos horizontais (uma cama, um banco, um degrau). E, quando andares na rua, com o teu diário gráfico ou a fotografar, podes fazer o mesmo.

Repete os esboços para as outras posições de planos. Para cada uma procura imaginar objetos ou elementos que se assemelhem (por ex: uma porta, um telhado, a tampa de uma caixa, a rampa de uma garagem, ou outra coisa que te faça sentido). Aproveita essa “semelhança” para batizares os planos que descobriste. (Mais tarde, quando aprenderes o nome dos planos, será mais fácil associar com o que descobriste agora!).

Desafio n.º 3: Organiza os teus planos em famílias. Quais são os paralelos aos planos projetantes? E os perpendiculares? E que planos são oblíquos em relação aos planos projetantes?

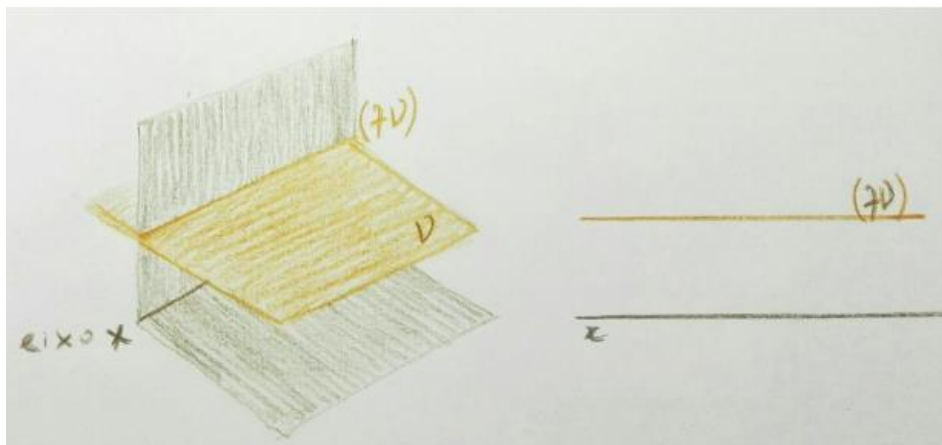
Depois da tua análise, confirma com a ‘maquete’ do Alfabeto do plano. Completa-a, colando pequenos pedaços de papel colorido a simular os planos.

Conclui:

Alfabeto do plano é a classificação dos planos em função da sua posição relativamente aos planos de projeção.



Representa em esboço todos os planos em perspectiva e em dupla projeção ortogonal





O CIRCO CHEGOU NA ADACAMP: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA UTILIZAÇÃO DE ATIVIDADES CIRCENSES PARA O DESENVOLVIMENTO DE AUTISTAS

Felipe Braccialli (UNICAMP / CIRCUS); Jéssica Adriana Montanini Fernandes (CIRCUS)

RESUMO

O circo é uma manifestação democrática que pode ser realizada em diferentes espaços pelas mais diversas pessoas que realizam as mais distintas funções possíveis. Atualmente, o circo tem se mostrado presente em contextos educacionais e até mesmo terapêuticos, visto a ampla possibilidade do ensino de atividades circenses se inserir em diversas realidades. Como é conhecido, o circo é dividido, didaticamente, em cinco modalidades, são elas: acrobacias, acrobacias aéreas, manipulação de objetos, equilíbrios e encenação. Por essa diversidade de atividades existentes possibilita-se o desenvolvimento de distintas habilidades motoras, perceptivas, relacionais, entre outras. Nesse enfoque, o presente trabalho é um relato de experiência de membros do Grupo de Estudo e Pesquisa das Artes Circenses (CIRCUS – UNICAMP) sobre o processo de experimentação com vivências de atividades circenses como uma possibilidade de desenvolvimento motor de crianças e adolescentes com diagnóstico de transtorno do espectro autista. O projeto teve como objetivo executar durante dois meses vivências de atividades circenses para os alunos que frequentavam a Associação para o Desenvolvimento de Autistas em Campinas - ADACAMP (Brasil). Durante esse período, os participantes tiveram duas aulas de circo semanais, nas quais eram proporcionadas vivências de diversas modalidades do circo. A manipulação de objetos foi a mais utilizada devido a disponibilidade de recursos (pratos, aros, bolinhas, diabolô) na instituição. O projeto englobou atividades que auxiliaram no desenvolvimento dos alunos por meio de diversas possibilidades lúdicas e criativas. Como resultado do projeto, foi realizada uma apresentação de encerramento com os participantes, para familiares e amigos, reforçando deste modo, um momento de grande importância no circo, a relação com o público.

Palavras-Chave: Circo. Atividades Circenses. Autismo. Relato de experiência

*O circo chega e junto com ele
sempre chega a música,*



a magia, os palhaços e a alegria.

O Circo chegou!

O circo tem um poder transformador, chega transformando o cotidiano em um ambiente lúdico, impressionante e mágico. Ao chegar uma lona de circo na cidade as pessoas não perdem tempo em tentar descobrir que companhia que vem lá. Quais são seus números, se tem palhaços e quando vai estrear. Isso porque o circo já faz parte do imaginário coletivo no Brasil. Todos sabem falar de circo, assistindo ou não a um de seus espetáculos.

Mas o entendimento de circo vai muito além do circo tradicional de lona. O circo e o circense já não estão mais restritos ao espaço mais reconhecido que é a lona, hoje eles estão presentes em qualquer cidade e evento, por maior ou menor que seja, sempre se encontra alguém realizando uma atividade circense (Silva, 2011), seja em semáforos, praças, escolas, televisão, hospitais ou, até mesmo, em regiões de guerra ou desestruturadas por catástrofes, o circo se faz presente (Silva, 2011; Wuo, 2011; Bortoleto, 2005).

Com isso, questiona-se, porque o circo consegue se adaptar e ocupar tantos espaços com contextos totalmente diferentes? Porque o circo tem uma cultura de adaptação e inclusão. Desde as famílias tradicionais de circo itinerante, todos participavam e trabalhavam para o funcionamento do circo. Ninguém ficava de fora, todos precisavam trabalhar juntos para fazer o espetáculo acontecer, além de todos precisarem aprender múltiplas habilidades (Silva, 2003). O acrobata vendia as pipocas no intervalo, a costureira fazia parte do corpo de baile, o palhaço batia estaca para levantar a lona e por assim vai.

Além disso, o circo vive em constante adaptação, atendendo aos pedidos do tempo. Quando uma atração para de despertar o interesse do público, ela é modificada na tentativa de renovar a curiosidade dos espectadores, o espetáculo está em constante mudança, como também o funcionamento do mesmo, é um pulso vivo de transformação contínua. Sem essa maleabilidade o circo não teria sobrevivido ao tempo e a interação de diferentes sociedades (Silva, 2008).

Em meio a todo esse universo de possibilidades, o circo encontra a Associação de Autistas de Campinas (ADACAMP), ou melhor, a ADACAMP encontra o circo. Esse encontro surgiu do interesse de uma das profissionais de educação física da instituição em experimentar as atividades circenses com as crianças atendidas. Para isso, ela fez contato com o Grupo de Estudo e Pesquisa das Artes Circenses (CIRCUS – UNICAMP¹) para desenvolver uma oficina de circo na ADACAMP.

¹ CIRCUS é um grupo de pesquisa formado em 2006 dentro do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas com o objetivo de pesquisar e discutir o circo e suas mais diversas vertentes. <https://www.fef.unicamp.br/fef/posgraduacao/gruposdepesquisa/circus> (Visitado em 23/09/19)



Essa oficina foi realizada em fevereiro de 2019 com dois membros do grupo Circus. A oficina foi construída com base no projeto Circo na escola², desenvolvido pelo Prof. Dr. Marco Antônio Coelho Bortoleto. O projeto tem como objetivo a propagação das possibilidades educativas, formativas e lúdicas da utilização de atividades circenses na escola. Entendendo a multiplicidade das possibilidades circenses, não houve dificuldade para transportar esse projeto para a ADACAMP.

A abertura da oficina se deu contando a história do livro “O Circo Chegou”³ (Bedicks & Bortoleto, 2015), em que seus diversos personagens são inspirados em artistas circenses da cidade de Campinas, ligados ao CIRCUS, cada um com sua habilidade foi mostrando para as crianças as inúmeras modalidades existentes dentro do circo. Após a história, foi proposta uma prática com os participantes, usando tules e bolas para a experimentação de malabarismo e equilíbrios no rola-rola.

O resultado da oficina foi positivo, ganhando assim visibilidade da administração e dos profissionais de saúde da ADACAMP. Com isso, duas ações foram desenvolvidas pela instituição, sendo a primeira adquirir equipamentos de circo para serem usados cotidianamente com os atendidos. Foram comprados aros, diabolôs e pratos chineses, além de confeccionarem bolas confeccionadas com bexigas (Lopes & Parma, 2016). E a segunda ação foi propor um projeto para o CIRCUS com duração de dois meses (abril e maio de 2019) de aulas de circo para as crianças e adolescentes que frequentavam a instituição. A proposta foi aceita pelo grupo e duas pessoas ficaram responsáveis por esse projeto⁴.

Preparando o picadeiro.

O projeto foi planejado para acontecer por dois meses, com dois encontros na semana, em dois períodos por dia (manhã e tarde). O objetivo era a experimentação de atividades circenses com as crianças e adolescentes que frequentavam a ADACAMP, todos com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Como resultado, teria que ser preparada uma apresentação final, que aconteceria durante a festa de aniversário da instituição, evento que movimentou os profissionais, os atendidos e seus familiares, além de políticos e personagens importantes de Campinas. Por esse motivo, o trabalho foi direcionado as crianças e adolescentes que iriam participar do evento. As crianças que não iriam participar da comemoração, não foram excluídas das atividades,

² Maiores informações sobre o projeto: <http://www.circonaescola.com.br/livro>. Visitado em: 24/09/19.

³ O livro tem a licença liberada para a cópia, distribuição e reprodução do livro. Além de já estar traduzido em 6 idiomas e ter disponível o livro na íntegra e um áudio-livro online. <http://www.circonaescola.com.br/livro>. Visitado em: 24/09/19.

⁴ Felipe Braccialli e Jéssica Montanini.



elas tiveram a oportunidade de experimentar os aparelhos circenses no primeiro momento do projeto.

O projeto foi dividido em três momentos. Sendo o primeiro de experimentações de diferentes habilidades circenses para decidir quais aparelhos seriam usados e quem estaria em cada apresentação. Antes do começo do projeto, os profissionais da ADACAMP fizeram uma experimentação inicial com os atendidos para que eles comesçassem a se familiarizar com os objetos além de se acostumarem com a ideia de aulas de circo.

Durante a primeira fase do projeto, foi experimentada uma variedade de modalidades do circo. De forma didática, as habilidades circenses são divididas em seis, sendo elas: acrobacia de solo, acrobacias aéreas, atuação, equilíbrios, manipulação de objetos e outros (Duprat, 2007).

Essa divisão é proposta de forma didática pois é entendido que as habilidades se cruzam e se misturam, como por exemplo a tranca, que é a habilidade de manipular objetos com os pés, mas, também, é equilíbrio, ou então, para deixar mais complexa essa divisão, o antipodismo, que se assemelha a tranca, mas com uma pessoa no lugar do objeto, ou seja, manipulação, equilíbrio e acrobacia em um mesmo número.

Durante essa fase de experimentação das habilidades, foram propostas diferentes vivências com jogos cênicos, músicas, manipulação de diferentes objetos de malabares e equilíbrios (bolas, aros, bastões, diabolô e prato chinês), bambolê, tecido acrobático, além de outros materiais disponíveis na ADACAMP (Bortoieto, 2008; Bortoieto, 2010; Bortoieto, Pinheiro & Prodócimo, 2011). O processo da aula nessa fase acontecia da seguinte forma: inicialmente os participantes exploravam os objetos e tentavam descobrir várias possibilidades de utilização do mesmo. Em seguida, eram propostos desafios direcionados a forma consolidada de utilização dos aparelhos. Conforme os desafios eram superados a dificuldade era aumentada.

Em seguida as aulas foram direcionadas para a criação de coreografias com os aparelhos circenses. Foram escolhidas bolas, aros, bastões, diabolôs e pratos chinês para as apresentações. Os participantes foram distribuídos conforme a familiaridade que tiveram com os aparelhos e a motivação individual. A criação foi mediada pelos propositores direcionando movimentos que os atendidos já tinham conseguido realizar durante a primeira fase do projeto, como também, aberto a proposta de novos movimentos e apropriações de objetos.

Por último, foram realizados alguns encontros para ensaios, sendo uma semana de ensaios geral com figurinos, maquiagens e público. Uma forma de eles se acostumarem com grande parte dos elementos e distrações que existiria durante a apresentação final. Além de aprenderem a ordem em que as apresentações iriam acontecer.

O show não pode parar.



O processo criativo, como já foi comentado, teve grande envolvimento das crianças, sendo que os participantes de cada grupo podiam acrescentar na coreografia suas particularidades, seus movimentos e o seu tempo. Com o envolvimento para a construção da apresentação final e na vontade de realizar um bom trabalho, conseguiu-se perceber o empenho de algumas crianças em superar suas dificuldades, físicas ou não.

Ao final foram construídas cinco coreografias, além de um cortejo circense para o início do espetáculo. Para cada apresentação foi selecionado um aparelho, sendo: uma turma com bolinhas, outra com aros, a terceira com bastões, uma apresentação de dança e a quinta apresentação de pratos chinês com uma intervenção de uma das adolescentes com diabolô.

O diabolô foi o aparelho com maior dificuldade entre os participantes, mas, uma das adolescentes que participava da oficina se destacou nessa modalidade e demonstrou grande vontade de fazer uma apresentação dos truques que tinha aprendido durante as aulas. Ao mesmo tempo, estava com vergonha de estar sozinha no palco, por esse motivo, ambos os professores participaram da apresentação de diabolô.

Para a apresentação, tivemos o apoio de diversos profissionais da ADACAMP, essas ajudas foram as mais diversas possível, desde buscar as crianças e adolescentes com as famílias durante a festa, colocar figurinos, fazer maquiagem, organizar entradas e saídas, separar o material de cada participante, até mesmo participar do cortejo e das apresentações, quando necessárias.

O espetáculo teve início com um grande cortejo circense, em que várias crianças entraram dançando e mostrando um pouco de suas habilidades circenses. Junto a isso, entrou a bandinha da ADACAMP, preparada pela professora de música. Também entram as crianças mais novas, sendo puxadas em seus carrinhos ou então se divertindo com o skate. Por alguns minutos eles festejaram em frente ao público, composto por familiares e funcionários da instituição. Uma grande festa aconteceu em meio ao palco improvisado, mas muito bem decorado, na quadra da ADACAMP.

Número a número, as crianças foram se apresentando, superando seus medos e suas dificuldades e mostrando para todos o quão capaz são para se divertirem, criar e surpreender. Tudo foi preparado para antecipar qualquer problema que poderia acontecer durante a apresentação, mas, para a nossa surpresa, tudo aconteceu como o planejado. Todas as crianças participaram do espetáculo e realizaram a coreografia da forma como tinha sido ensaiada.

Ao final do show, só sobraram olhares emocionados dos familiares, animação dos artistas, orgulho dos funcionários, e muita alegria pairando na ADACAMP. O circo alcançou mais uma vez seu objetivo principal, mostrou a capacidade de superação das pessoas, surpreendendo a todos, trazendo risos, alegria e esperança. Sempre com muito aplausos e muita boa energia no ar.



As memórias do Circo

São diversos os autores que falam sobre as relações entre circo e educação física presentes na escola e como o circo influencia o desenvolvimento da educação corporal, estética e artística, além de construir uma cultura corporal ampla, melhorar a sociabilidade e a criatividade da criança (Bortoleto & Machado, 2003; Cardani, 2018; Chioda, 2018; Inverno, 2003; Ontañon, 2016).

A partir dessa experiência pontual conseguimos identificar melhoras similares as citadas anteriormente. Os participantes, apesar de suas dificuldades de sociabilidade, atenção e coordenação, conseguiram desenvolver as atividades, cada um em seu tempo, e, ao mesmo tempo, foi possível perceber as relações entre os participantes se ampliando, sendo frequente a iniciativa deles em ajudar os colegas a realizar o movimento, lembrar a sequência da coreografia, ou a se organizarem espacialmente. Não só com os colegas da turma, foi perceptível o envolvimento deles com os profissionais da instituição também se aprimorou, muitas vezes os participantes, ao final de alguma aula, ir comentar com algum funcionário o que tinha aprendido.

É importante pontuar que muitos dos exercícios foram adaptados para que as crianças conseguissem realizar, considerando suas dificuldades cognitivas ou físicas. Mas, ao mesmo tempo, a conquista de cada exercício se tornava uma vitória individual e coletiva. Ainda são poucos as referências de atividades circenses adaptadas, podendo ser citados Miranda, Barragán & Bortoleto (2019), como autores que começam a desenvolver uma literatura sobre o assunto. Por isso se faz necessário aprofundar em relatos sobre o circo adaptado, além de ampliar o repertório de jogos e exercícios adaptados das mais diversas formas possíveis.

O circo, como já foi dito, é um espaço de inclusão, que mistura arte, corpo, superação, emoção e diversão. Um trabalho lúdico que atinge da criança mais nova até o adulto de idade mais avançada. Com as mais diversas modalidades e possibilidades criativas. Todos têm seu espaço no circo, só falta, muitas vezes, oportunidade para tentar.

ATRAÇÕES (REFERÊNCIAS)

Bedicks, M. G., & Bortoleto, M. A. C. (2015) **O Circo Chegou**. Campinas/SP: FEF/UNICAMP.

Bortoleto, M. A. C. (2005) Palhaços sem fronteiras: o circo a serviço da sociedade. **PerCursos**. 6 (2),1-9.

Bortoleto, M. A. C. (2008) (org.). **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Jundiaí-SP: Fontoura.

Bortoleto, M. A. C. (2010) (org.). **Introdução à pedagogia das atividades circenses – Vol. 2**. Várzea Paulista-SP: Fontoura.



Bortoleto, M. A. C., Pinheiro, P. H. G. G., & Prodócimo, E. (2011). **Jogando com o circo**. Várzea Paulista-SP: Fontoura.

Bortoleto, M. A. C. & Machado, G. A. (2003). Reflexões sobre o Circo e a Educação Física. **Corpoconsciência** (São Paulo), Santo André – SP, 2 (12), 36-69.

Cardani, L. T. (2018). **Atividades circenses**: compartilhando práticas pedagógicas no ensino fundamental. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, Brasil.

Duprat, R. M. (2007). **Atividades circenses**: possibilidades e perspectivas para a educação física escolar. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação Física Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Inverno, J. (2003) **Circo y educación física**: otra forma de aprender. Barcelona: INDE.

Lopes, D. C., & Parma, M. (2016). **Construção de malabares passo a passo**. Várzea Paulista – SP: Fontoura.

Miranda, R. C. F., Baragán T. O., & Bortoleto M. A. C. (2019) Corporeidade: um conceito mediador para repensar as relações entre educação física e o circo. In: Carvalho, P. H. B., Soares, J. P. F., & Bandeira, M. M. (org.). *Corpos em Movimento: imagens, gêneros e interculturalidades*. Curitiba – PR, Appris. p. 75-104.

Ontañon, T. B. (2016). **Circo na escola**: por uma educação corporal, estética e artística. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP, Brasil.

Silva, E. (2011). O novo está em outro lugar. In **Palco Giratório, 2011: Rede Sesc de Difusão e Intercâmbio das Artes Cênicas**. Rio de Janeiro; SESC, Departamento Nacional, pp. 12-21, 108p.

Silva, E. (2008). O circo sempre esteve na moda. In: Daniel Lins; Beatriz Furtado. (Org.). **Fazendo rizoma: pensamentos contemporâneos**. 1ed. Fortaleza: Hedra, p. 90-97.

Silva, E. (2003). O circo era uma escola única e permanente. In: SILVEIRA, Cleia. **Rede circo do mundo Brasil uma proposta metodológica em rede**. Rio de Janeiro: Fase, p. 34-38.

Wou, A. E. (2011). **O Clown visitante**: comicidade, arte e lazer para crianças hospitalizadas. Uberlândia – MG: EDUFU.



TEATROSIVO (TEATRO INCLUSIVO)

Daniela Cristina Machado de Souza (A.E. Miguel Torga)

RESUMO

Esta comunicação visa partilhar uma prática inclusiva que ocorreu no Agrupamento de Escolas Miguel Torga, na Amadora, no ano letivo 2018/2019. Tal proposição busca discorrer como a docente de inglês – em parceria com as professoras titulares das turmas e encarregados de educação – preparou, desenvolveu e realizou um teatro em inglês com os alunos do quarto ano de escolaridade.

Palavras-chave: Teatro, Inclusão, Inglês, Primeiro Ciclo, Encarregado de Educação.

ABSTRACT

The purpose of this essay is to endeavor to share the experience of an English teacher who worked at Agrupamento de Escolas Miguel Torga, in Amadora, during the year 2018/2019, and how she managed to prepare, develop and to present an English play which was accomplished by working in a inclusively way with the community, other teachers and students' parentes.

Keywords: Teathre, Inclusion, English, Primary School, Parents.

Atualmente, as escolas portuguesas enfrentam a necessidade de responderem aos desafios de um mundo onde são exigidos outros modos de ser, de estar e de intervir, isto é, uma proposta de educação em que todos (docentes, discentes e encarregados de educação) precisam repensar não só o que se tem feito no ambiente escolar como também sobre o que se fazer em conjunto.

Nesse sentido, à luz de Johnson, Johnson & Stanne (2000), e Silva, Lopes & Moreira (2018), Moreira (2011), a professora de inglês do quarto ano do Agrupamento de Escola Miguel Torga no ano letivo 2018/2019, teve como objetivo propor uma peça de teatro para que fosse possível utilizar diferentes métodos e técnicas que permitissem organizar e orientar os processos de ensino e a aprendizagem; para que seus alunos pudessem, dessa forma, assumir diferentes papéis e fossem desafiados a aprender a partilhar entre si e o conhecimento e as tarefas que os conduzem à aprendizagem: Aprender de forma cooperativa implica aprender com recurso ao trabalho em grupo, embora nem todas as aprendizagens realizadas em grupo possam ser consideradas trabalho cooperativo. (Silva, Lopes, & Moreira, 2018).

Sob o viés analítico-crítico, esta comunicação visa, então, relatar como a docente de Inglês - em parceria com as professoras titulares e encarregados de educação - preparou, desenvolveu e realizou, de maneira inclusiva, um teatro em inglês com alunos



do quarto ano do primeiro ciclo. Vale sublinhar que tal proposição se deu, porque a Câmara Municipal da Amadora tem promovido, nos últimos tempos, um projeto anual para estimular a arte cénica. Como adesão ao concurso, a docente de inglês, em questão, teve a iniciativa de propor uma peça.

A produção cénica envolveu toda a comunidade escolar e revelou muitas habilidades implícitas nos discentes. De acordo com Moreira (2011), a utilização da Aprendizagem Cooperativa permite uma aprendizagem mais intuitiva, dinâmica e envolvente, fomentando a responsabilidade individual e grupal. Segundo o autor, os alunos têm a perceção real de que o sucesso individual passa pelo sucesso de todos os elementos que constituem o seu grupo. Averigua-se o desenvolvimento da autonomia e do empenho nas tarefas, assim como uma melhoria nas habilidades sociais, que é visível no reforço das relações de companheirismo e nas atitudes de colaboração entre os pares, potenciando condutas de ajuda mútua e criando oportunidades para a existência de uma liderança partilhada.

Pelo fato da peça ser em inglês, a escolha recaiu sobre contos famosos, no qual qualquer pessoa pudesse compreender, mesmo não tendo domínio da língua estrangeira. Por conseguinte, o conto escolhido foi "Snow White" (A Branca de Neve). No que tange o pensamento inclusivo, fez sentido que os discentes das diversas turmas participassem. Assim, as escolhas das personagens foram de acordo com as habilidades de cada um, inclusive os alunos acomodados pelos Decretos-Lei n.º 54 e 55. Para adequar às normas do concurso (uma peça de teatro de trinta minutos), foi necessário promover dois momentos de dança (a inicial com as brancas de neve e a final dos sete anões). O início dos ensaios baseou-se na prática da leitura e repetição das frases nos horários previamente marcados, para de seguida memorizá-las. Posteriormente, começaram os ensaios com as personagens. As dançarinas tinham um vídeo no qual podiam iniciar os ensaios em casa com a ajuda dos encarregados de educação. Por fim, realizou-se a dança com os anões.

Entretanto, foi necessário ter um cenário para a peça de teatro. Uma encarregada de educação ficou responsável por elaborar, coordenar e construir. Os docentes, os alunos e os encarregados de educação durante a interrupção letiva da Páscoa estiveram na escola a elaborar, em conjunto, todo o cenário sob a orientação da responsável. Por fim, no dia dois de maio, foi apresentada a peça no Teatro Passagem de Nível em Alfovelos. Infelizmente, não foi possível vencer a competição.

O que tange esta comunicação é o intuito de abordar a experiência da docente de língua inglesa da importância de incluir todos os alunos e motivá-los a ter uma nova experiência para que a aprendizagem seja significativa. Nessa perspetiva, o método Aprendendo Juntos (LT- Learning Together, Johnson & Johnson, 1975) enfatiza mais a aquisição de estratégias de interação positiva em grupo do que propriamente o domínio das matérias. Embora a aprendizagem dos conhecimentos académicos seja um objetivo



importante deste método, o principal é o de compreender e favorecer as interações positivas nos grupos e desenvolver as competências sociais (Lopes & Silva, 2009).

Segundo Moreira (2011), é através deste método que se reforça os cinco princípios que ajudam o professor e os alunos a recorrer ao trabalho colaborativo: interdependência positiva; responsabilidade individual; interação face a face, competências interpessoais, avaliação e reflexão. Esta foi trabalhada logo após o resultado final no qual não contemplava a peça (a frustração).

A professora de inglês baseou-se na premissa de Johnson, Johnson, & Holubeck (1999) a qual propõe cinco etapas que auxilia o docente a integrar nas aulas os princípios da Aprendizagem Cooperativa: escolher o tema a explorar na aula e as competências sociais a desenvolver; tomar decisões em relação à constituição dos grupos variando em função das tarefas a desempenhar pelos alunos; distribuir tarefas, seguir o desenvolvimento da aula/tema/projeto; avaliar o processo e os resultados do trabalho escolar desenvolvidos e do funcionamento dos grupos.

A avaliação das aprendizagens dos discentes é uma das atividades curriculares e pedagógicas mais decisivas nas escolas, enquanto atividade potenciadora das aprendizagens (Cosme, 2018). Por isso, a partir do momento em que os professores pretendem que os alunos aprendam a trabalhar em equipa têm de as avaliar (avaliação do processo), pois ao não contemplar essas competências, os discentes perceberão que essas aprendizagens são secundárias (Silva, Lopes, & Moreira, 2018).

Portanto, faz-se necessário que os diversos critérios sejam informados aos alunos e seus respetivos encarregados de educação e que são estabelecidos aquando da planificação das diferentes atividades. Nesse sentido há duas dimensões (individual e grupal); a primeira implica em analisar o processo individual no desenvolvimento das competências relacionadas com o trabalho em grupo e, a segunda, implica em analisar o funcionamento de cada um dos grupos para avaliar o seu processo, o que permite que os grupos vão monitorizando o seu funcionamento, reforçando o que fazem bem e propondo, desta maneira, melhorias para o que não fazem de forma tão eficaz (Silva, Lopes, & Moreira, 2018).

Em suma, foram propostas uma diversidade de estratégias de diferenciação pedagógica, bem como a colaboração da comunidade educativa no processo educacional desses discentes, valorizando, sobretudo, o papel dos professores sensibilizados para a inclusão, uma vez que o inglês é uma língua que tem muita importância para a vida futura pelo facto de permitir e garantir uma maior interação social.

Referências Bibliográficas:

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto: Porto Editora.



Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1975). *Learning together and alone*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Stanne, M.B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Minneapolis: University of Minnesota.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.

Moreira, S. (2011). *Aprendizagem cooperativa e otimização da intervenção pedagógica no ensino básico – 1º ciclo em Portugal*. Tese de Doutoramento (<http://dspace.usc.es/handle/10347/3668>). Espanha: Universidade de Santiago da Compostela.

Silva, H. S., Lopes, J., & Moreira S. (2018). *Cooperar na sala de aula para o sucesso*. Lisboa: PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e de Educação.

Anexos







É DESEJÁVEL? SIM! É POSSÍVEL? SIM! INCLUSÃO DE JOVENS COM DIFICULDADES INTELECTUAIS E DESENVOLVIMENTAIS NO ENSINO SUPERIOR

Marisa Maia Machado (CIDTFF, Universidade de Aveiro); Paula Santos (CIDTFF, Universidade de Aveiro); Marilyn Espe-Sherwindt (Ken State University)

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2019, com a referência SFRH/BD/129698/2017.

RESUMO

Após a conclusão da escolaridade obrigatória, tal como acontece com os seus pares, há jovens com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID), com limitações ao nível do funcionamento intelectual e do Comportamento Adaptativo, que desejam continuar a sua formação académica.

Apesar do aumento das iniciativas de inclusão curricular no Ensino Superior (ES) para pessoas com DID, ao nível internacional, constata-se que, em Portugal, é ainda um processo relativamente recente.

O presente estudo, enquadrado no Projeto INclUA, alinha-se com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas - Educação de Qualidade e Reduzir as Desigualdades -, realçando a importância central da educação e formação, no sentido de procurar inverter atrasos e evitar exclusões, com impactos diretos no bem-estar e promovendo a aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas.

A sua finalidade é compreender o processo de inclusão de uma jovem adulta com DID em contexto universitário, a partir das vozes das docentes de uma unidade curricular da oferta educativa regular universitária, que a mesma frequentou plenamente durante um semestre. Assim, objetiva-se conhecer as perceções de docentes universitárias sobre a participação de uma jovem com DID nas aulas da UC regular de um curso de licenciatura por que eram responsáveis, durante um semestre letivo, identificando fatores facilitadores do processo de inclusão.

O presente estudo insere-se numa investigação mais ampla, em curso. Para a recolha de dados recorreu-se à entrevista semiestruturada.

Os resultados preliminares obtidos a partir dos dados gerados sugerem que, com suportes e as metodologias pedagógicas apropriadas, é desejável, desejada e possível a inclusão de jovens com DID em UC da oferta educativa regular do ES.



Palavras-chave: Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais, Ensino Superior, Inclusão, Projeto INclUA.

ABSTRACT

Upon completion of high education, as well as their peers, there are young people with Intellectual and Developmental Disabilities (IDD), with limitations in intellectual functioning and Adaptive Behavior, who wish to continue their academic education.

Despite the increase of inclusive curricular initiatives in Higher Education (HE) for people with IDD at the international level, it is clear that in Portugal it is still a relatively recent process.

This study, framed in the INclUA Project, aligns with the United Nations Sustainable Development Goals - Quality Education and Reducing Inequalities - highlighting the central importance of education and training in seeking to reverse delays and avoid exclusion with direct impacts on well-being and promoting lifelong learning for all people.

The purpose of this study is to understand the process of inclusion of a young adult with IDD in a university context, based on the voices of the teachers responsible for a curricular unit (CU) she attained, within the regular HE Institution offer. Thus, it aims to identify the perceptions of the responsible HE teachers, about the participation of a young woman with IDD in the classes of a regular CU of a bachelor degree course, during a semester, identifying facilitating factors faced within the inclusion process.

This study is part of a broader ongoing investigation. For data collection, a semi-structured interview was used.

Preliminary results obtained from the generated data suggest that, with appropriate support and pedagogical methodologies, it is desirable, desired and possible to include young people with IDD in curricular units of the HE Institution regular offer.

Keywords: Intellectual and Developmental Disabilities, Higher Education, Inclusion, INclUA Project.

Introdução

Os jovens com Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais (DID) são os que têm maior dificuldade em obter e manter um emprego (Fernandes & Lima-Rodrigues, 2016), o que tem levado ao seu isolamento social (Ragageles, 2012). No entanto, após a conclusão da escolaridade obrigatória, tal como acontece com os seus pares, há jovens com DID que desejam continuar a sua formação académica (Dias, 2014).

Apesar da existência de um significativo número de programas no Ensino Superior (ES) para estudantes com DID a nível internacional, é ainda um processo recente em Portugal. As oportunidades para jovens com DID no ES estão, ainda, em vias de serem



alcançadas; contudo, as “iniciativas inclusivas, facilitadoras do acesso e da frequência de todos os estudantes ao ensino superior, devem ser apoiadas” (CNE, 2017, p. 7).

O reconhecimento da importância do ES para jovens com DID, uma população que, tradicionalmente, foi excluída devido aos requisitos de admissão, influenciou o desenvolvimento de um projeto-piloto com enfoque na inclusão de jovens adultos com DID em contexto universitário. A fim de compreender como decorreu este processo de inclusão, a equipa de investigação do Projeto INclUA, procedeu à recolha das perceções dos jovens e suas famílias, bem como da comunidade académica. Assim, este estudo relata as vozes das docentes de uma UC da oferta educativa regular universitária sobre a participação plena, ao longo de um semestre letivo, de uma jovem com DID.

1. Ensino Superior Inclusivo para jovens com DID

As DID são caracterizadas por limitações significativas ao nível do Funcionamento Intelectual e do Comportamento Adaptativo (Schalock et al., 2010). As limitações dos indivíduos geralmente coexistem com pontos fortes, pelo que o nível de vida de uma pessoa melhorará se forem fornecidos os apoios apropriados (AAIDD, 2018).

Quando os estudantes com DID e as suas famílias consideram o que vai acontecer após a conclusão da escolaridade obrigatória, a possibilidade de ir para o ES, geralmente, não é perspectivada ou promovida como uma opção. No entanto, esta situação precisa de se transformar, pois o reconhecimento do papel preeminente que o ES pode desempenhar na vida dos estudantes sem DID é tão pertinente como na dos jovens com DID.

Participar e aprender num ambiente de elevadas expectativas, ou seja, no ES, contribui para o desenvolvimento de competências necessárias para uma vida adulta independente e bem-sucedida (Hart, Grigal, & Weir, 2010). Ser independente não significa fazermos tudo sozinhos, mas sim ter escolha e controlo sobre tudo aquilo que nos diz respeito, o que é aplicável quer em casa, na comunidade como também no acesso ao ES.

Apesar de as Instituições de Ensino Superior (IES), em Portugal, se encontrarem a aumentar, progressivamente, as linhas de ação para possibilitar o acesso e a frequência de estudantes com deficiência, no entanto, a extensão dessas medidas ao grupo de jovens com DID ainda está em vias de ser alcançada. Contudo, o ES deve constituir-se como um modelo de referência para a comunidade, ou seja, ser um espaço que corporize políticas e práticas efetivas de equidade, na premissa de que, sendo todos diferentes, todos devemos ter a oportunidade de criar e realizar o nosso próprio projeto educativo, formativo e profissional (Álvarez Pérez, 2012), junto de pares da mesma faixa etária. Os estudantes devem ser vistos como inerentemente *iguais*, não nas suas capacidades (a diversidade de capacidades é algo que todos partilhamos, e que precisamente nos enriquece, enquanto coletivo), mas, sim, na essência da sua personalidade, ou seja, no seu desejo de aprender, pertencer e ter sucesso. Nenhum



estudante deve ser excluído com base na natureza da sua deficiência (Hughson, Moodie & Uditsky, 2005).

A inclusão enquanto abordagem educativa tem como princípio primordial, o direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Homem e reafirmado na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, assinada e ratificada em 2009 por Portugal. Portanto, a inclusão tem de abranger todos os elementos da sociedade, sem olhar aos diferentes cenários em que se movem ou a que estão confinados (Armstrong, 2014), pelo que importa que “os professores estejam cientes que a inclusão, isto é, a interação sem discriminação entre pessoas diferentes, é um meio educacional poderoso e eficaz” (Rodrigues, 2014, p. 98).

Uma vez que, estudantes com DID estavam a ser incluídos nas aulas regulares do Ensino Secundário, participando na comunidade educativa junto com os seus pares sem deficiência, seria natural que famílias, professores e investigadores desejassem alargar essas experiências inclusivas ao contexto do ES (Neubert, Moon, Grigal, & Redd, 2001). Assim, alguns países, como os EUA e o Canadá, apresentam um historial longo relativamente a IES que permitem o acesso a estudantes com DID. Austrália, Finlândia, Espanha, Irlanda, Islândia, Chile, Israel e, mais recentemente, Portugal, são países que já apresentam IES com “portas abertas” a estes estudantes.

2. Objetivos

Em alinhamento com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas - Educação de Qualidade e Reduzir as Desigualdades -, realçando a importância central da educação e formação, no sentido de procurar inverter atrasos e evitar exclusões, com impactos diretos no bem-estar e promovendo a aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas, a finalidade do presente estudo é compreender o processo de inclusão de uma jovem adulta com DID numa Unidade Curricular (UC) da oferta educativa regular universitária, a partir das vozes das docentes responsáveis da UC.

Assim, objetiva-se conhecer as perceções das docentes universitárias sobre a participação de uma jovem com DID nas aulas de uma UC regular de um curso de licenciatura, durante um semestre letivo, identificando fatores facilitadores do processo de inclusão.

3. Metodologia

Através de um estudo de natureza qualitativa, indagámos interpretações a partir das narrativas das professoras universitárias, de modo a compreender as suas perceções face ao processo de inclusão de uma jovem adulta com DID na Unidade Curricular (UC) em que foram responsáveis (Cohen, Manion & Morrison, 2005; Coutinho, 2015).



Para a recolha de dados através das vozes das professoras, no final do semestre letivo, recorreremos à entrevista semiestruturada, por ser um instrumento apropriado para aceder e compreender as suas perspetivas, em profundidade (Coutinho, 2015).

A entrevista foi transcrita e as narrativas foram analisadas tematicamente (Creswell, 2007).

O presente estudo insere-se numa investigação mais ampla onde se encontra alocado o Projeto INclUA, em curso, no âmbito da Tese do Programa Doutoral em Educação, ramo Diversidade e Educação Especial, da Universidade de Aveiro, que procurou recolher as perspetivas dos jovens participantes e suas famílias, bem como da comunidade académica (estudantes, docentes e funcionários), sobre o processo de inclusão nas UC. A investigação em que se enquadra o presente estudo recebeu o parecer favorável do Conselho de Ética e Deontologia da Universidade de Aveiro.

Foram realizados os procedimentos para a obtenção de consentimento informado dos participantes, salvaguardando a garantia da confidencialidade e do anonimato das docentes e da jovem com DID, pelo que os seus nomes são fictícios (Professora Antónia, Professora Irene e Sara).

4. Contextualização do Projeto INclUA

Com base nos resultados de um estudo exploratório envolvendo jovens adultos com DID e suas famílias, em que auscultámos interesses, necessidades e expectativas destes jovens, procedemos ao desenvolvimento do projeto INclUA. Este projeto envolveu cinco jovens adultos com DID, nove docentes da UA, uma tutora (investigadora), duas UC da oferta educativa regular e duas UC específicas, projetadas por docentes da UA.

Os interesses e objetivos de cada participante motivaram as escolhas das UC da oferta educativa regular da UA e subsequente participação sob consentimento prévio dos docentes. Antecipadamente, foi feita uma contextualização sobre o projeto, com a disponibilização de informação sobre as DID e os respetivos participantes, aos docentes e estudantes regulares.

5. Apresentação e interpretação de dados

No que refere à caracterização sociodemográfica das duas entrevistadas e da jovem que participou na UC, apurámos: o sexo de ambas as docentes universitárias é feminino; com idades de 59 e 39 anos, têm nacionalidade portuguesa; a jovem com DID é do sexo feminino, tem 22 anos e é portuguesa. A Didática e Tecnologia Educativa é a área científica da UC. As respetivas aulas foram calendarizadas articulando aulas presenciais com aulas de trabalho autónomo, visando viabilizar o desenvolvimento dos trabalhos de projeto. Esta foi a metodologia que estava antecipadamente prevista para a UC. Apresentam-se a seguir os dados que ilustram as vozes das docentes universitárias entrevistadas.



Considerando os elementos-chave que contribuem para a conceptualização da inclusão (UNESCO, 2005, p. 13) e as fases do seu processo (UNESCO, 2005, p. 22), nas narrativas das docentes emergiram três temas principais: (i) a **presença** da jovem com DID no contexto universitário, designadamente na turma e no grupo; (ii) a **participação** da jovem na UC; e (iii) o **progresso** que a jovem evidenciou ao longo do semestre.

(i) Presença no contexto universitário

A Aceitação da Sara

Considerando a aceitação como uma fase do processo da inclusão (UNESCO, 2005, p. 22), apesar de “a aceitação dos outros, portanto da turma” em relação à presença da Sara nas aulas ser uma preocupação no início do semestre letivo para a Professora Antónia, na verdade, “não aconteceu nada”, pois “o que viemos a ver foi exatamente o contrário” do que eram as nossas expectativas pessimistas; isto porque, “quando foi para formar os grupos, foram três que, logo, disseram: eu quero ficar” com a Sara. Assim, contrariamente ao receio da Professora Antónia “a aceitação dos outros”, realmente, “correu muito bem”, como afirmou a própria.

A Integração da Sara

Uma vez percorrida a fase da aceitação, esta facilitou claramente a *integração* da Sara, inerente à fase da *compreensão* (UNESCO, 2005, p.22) da presença da jovem na turma. Como constatamos no relato da Professora Antónia, a jovem esteve “completamente integrada”, reforçando, mais do que uma vez, que ela “esteve sempre integrada, quer na turma, quer no grupo”, e argumentou que “prova-se, se quisermos um indicador”, através do “trabalho desenvolvido e das apresentações”. Esta professora ainda reforçou que “o sentir-se em casa, estar com colegas que passaram a ser amigas, trazer os seus miminhos, ter feito os suspiros [doces], tudo isso é indicador de integração”.

A narrativa da Professora Irene vem corroborar a opinião da Professora Antónia, pois “a sensação com que” ficou, foi de que a Sara estava “perfeitamente integrada”, referindo que “não havia diferenças”, entre os estudantes regulares e ela, como jovem com DID, acrescentando que era como se não estivesse “ali um membro externo”, apesar de ser uma participante do projeto INClUA.

Uma vez que o trabalho de projeto já era a metodologia planeada para esta UC, a Professora Irene considerou “importante realçar que o próprio objetivo e a estratégia da disciplina em si, que é muito por trabalho de projeto, trabalho colaborativo”, bem como o desenvolvimento de “competências transversais”, contribuíram para que “houvesse essa boa integração no grupo, porque o trabalhar por projetos e trabalhar em equipa também permite assegurar que estes alunos são de facto integrados”. Na verdade, esta metodologia, de acordo com Mateus (2011), ao permitir “a criação de hábitos de entreatajuda, o respeito pelas diferenças individuais e ritmos de



aprendizagem”, pelas evidências constatadas nos discursos das professoras, contribuiu para a integração da Sara, quer no contexto de aula, quer no grupo de trabalho.

Os dados apresentados acima são consonantes com os resultados do estudo de O’Connor et al. (2012), visto que esta metodologia possibilitou o desenvolvimento de relações sociais entre os estudantes.

(ii) Participação na Unidade Curricular (UC)

Um trabalho de projeto constitui-se por várias etapas que vão desde a identificação e formulação de problemas, passando pela pesquisa e produção, até à apresentação e sua avaliação. A Professora Antónia salientou a participação da Sara logo desde a primeira fase do trabalho, ou seja, a identificação de um tema e subtema, contando que foi a Sara que escolheu, quer o tema, quer o título do trabalho de projeto que realizaram, em grupo, ao longo do semestre letivo.

Tendo em consideração que um projeto surge a partir dos interesses dos estudantes, a Professora Irene disse que “a temática escolhida por este grupo, teve em consideração as opiniões da Sara, daí elas terem escolhido a Educação para a Saúde”.

A organização do trabalho de projeto implica uma relação de complementaridade entre os elementos do grupo, no sentido de cada um dar o seu contributo para a resolução do problema identificado como ‘motor’ da atividade do grupo, conforme Mateus (2011). Segundo a autora, como o trabalho de projeto implica uma divisão de tarefas e um produto a apresentar ao grande grupo, a responsabilidade aumenta na medida em que cada elemento é indispensável e tem o poder que lhe é dado por esta responsabilidade social: contribuir para a realização do projeto. A narrativa da Professora Antónia evidenciou esta divisão de tarefas quando disse que a Sara tinha “tarefas para fazer, tal qual como outro colega qualquer”; convencida da sua opinião, afirma que a Sara “fez igual aos outros colegas” e “com uma excelente participação”.

O papel importante da tutoria foi evidenciado na narrativa da Professora Irene; quando questionada, ela justificou a qualidade da participação da Sara expressando “por isso é que... correu muito bem”. A relevância da tutoria universitária inclusiva também se encontra patente em várias investigações nesta área, como exemplifica o estudo de Uditsky e Hughson (2012).

Na verdade, o tutor visa prestar um apoio social e académico a fim de que o estudante com DID obtenha sucesso no processo de inclusão e aprendizagem na comunidade académica, (re)conhecendo os seus pontos fortes e fragilidades, para assim o envolver nos ambientes naturais do ES, bem como auxiliar os docentes, facilitando, por exemplo, a integração, a adaptação do currículo, o desenho das atividades, entre outras tarefas (Álvarez Pérez, 2012).

Será ainda de salientar o discurso da Professora Antónia, ao declarar que a sua “maneira de trabalhar” com a Sara não a “preocupou”, porque teve “todo o apoio” externo da



[tutora], logo “saberia” como proceder. Isto sugere a importância da tutoria em todas as fases do processo de inclusão de jovens com DID no contexto universitário.

Quando se questionou sobre a necessidade de adaptações com vista à participação da Sara, a Professora Irene respondeu, prontamente, que “verificou que não foi necessário, porque os estudantes acabaram por fazer quase o nosso, entre aspas, trabalho todo”. Esta narrativa evidencia a importância que os colegas tiveram como mentores, ao oferecem apoio nas aulas sempre que a Sara necessitava. Este dado corrobora com o estudo de Kleinert et al., (2012), que afirmam que a mentoria, isto é, o apoio académico e/ou social por parte de outros estudantes, é uma tendência crescente no ES.

(iii) Progresso evidenciado ao longo do semestre

“Na primeira aula, ela estava nervosa igual aos outros”, recorda a Professora Antónia na sua narrativa, fundamentando que “o primeiro momento é igual para todos, qualquer pessoa quando vai conhecer outros estará mais acanhada”; no entanto, “rapidamente isso foi ultrapassado e a evolução foi positiva”. Este progresso voltou a ser reforçado no seu discurso, salientando novamente que “ao longo do semestre houve evolução”.

A Professora Irene referiu que, além do “desenvolvimento da comunicação”, constatado em relação à Sara, também foram desenvolvidas “competências em todos os estudantes e na Sara também, transversais, que permitem à Sara, se calhar, estar mais adaptada no mercado de trabalho educativo”, dado que a área da UC incide na Educação. “Por isso é que a avaliação contínua e formativa foi tão importante e o conceito de trabalho por projeto” justificou a Professora Irene como contributo da evolução da Sara. No processo de inclusão da jovem, pudemos perceber que a metodologia de trabalho de projeto se constituiu um facilitador da sua inclusão, contribuindo, como referiu a Professora, “para atingir os objetivos de aprendizagem de uma forma diferente do que se fosse uma aula teórica, com enfoque na avaliação mais sumativa, o que não foi neste caso”. Podemos perceber que, além da metodologia, o tipo de avaliação também influenciou no processo de inclusão da Sara porque, segundo o relato da Professora Irene, “houve uma avaliação contínua, completamente formativa e que permitiu tanto aos colegas, como também como às docentes, ir adaptando consoante a evolução de cada grupo, adaptando o próprio processo de trabalho deles”.

A avaliação formativa, sendo contínua, incidiu no trabalho de projeto, permitindo obter informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com a possibilidade de ajustar o processo de inclusão e de aprendizagem ao longo do processo, visto que ao longo do semestre houve cinco momentos de avaliação, cujas datas foram combinadas com os estudantes. Estes momentos inseriram as apresentações na aula, correspondentes às fases da evolução do projeto.

A Professora Irene ainda referiu que a Sara “lia corretamente com a voz colocada”, como também sabia “o que tinha que dizer e porque é que dizia aquilo”. Expressou, também,



que “a comunicação oral, que é uma competência transversal tão importante de desenvolver,” que se tornou “fundamental”, na evolução revelada pela Sara ao longo das cinco apresentações”.

Os dados sugerem que é mais provável ocorrer progresso se reconhecermos que as dificuldades apresentadas pelos estudantes podem ser resultantes de vários fatores, entre os quais, as metodologias pedagógicas e o tipo de avaliação.

Para finalizar, relevamos a narrativa da Professora Irene: “penso honestamente que a experiência, pelo menos na disciplina que nós estivemos a trabalhar, vai de facto ter algum impacto” na vida da Sara e na comunidade académica.

Os dados que foram apresentados, corroborando os resultados da investigação realizada por Martín, Gasset e Gálvez (2013), fornecem argumentos que justificam a importância da inclusão no ES de jovens com DID, demonstrando que é possível concretizar experiências de inclusão destes jovens em contexto universitário.

Considerações finais

As iniciativas que estão a decorrer no ES indicam que os EUA e o Canadá são os países que apresentam um historial mais longo nesta área; todavia, em Portugal, é um processo ainda muito recente, a carecer de atenção da parte de vários agentes e do fomento do seu desenvolvimento.

A inclusão é um processo que compreende várias etapas, as quais podem variar consoante os valores socioculturais vigentes nos contextos naturais onde se encontram envolvidos os jovens com DID.

Com base nos resultados já apurados do projeto-piloto INclUA, é tempo de fomentar a transição dos jovens com DID para o contexto universitário, em Portugal.

Quanto receberam a Sara na sala de aula, quer as professoras envolvidas, quer os estudantes, aceitaram a diversidade e, assim, tomaram uma parte ativa na vida da jovem.

Neste processo de inclusão, após a fase da aceitação, a compreensão da diversidade sob a forma da integração também parece ter sido facilmente percorrida pela Sara, conforme os relatos de ambas as professoras, quando disseram que a Sara “se integrou plenamente”.

As evidências sugerem que o nível de participação demonstrado pela Sara impressionou positivamente as professoras.

O progresso da Sara ao longo do semestre foi evidenciado pelas narrativas das professoras, com destaque para o tipo de avaliação adotada, que permitiu acompanhar a evolução da jovem. Os estudantes desempenharam o papel de mentores, oferecendo apoio nas aulas sempre que a Sara necessitava, facultando partilha de sugestões e informações para a sua plena participação.



O papel da tutoria visou potenciar as capacidades da jovem e ajudá-la a superar as dificuldades que apareceram ao longo do processo de inclusão, fortalecendo um sentido de pertença.

As evidências espelhadas nas narrativas das professoras sugerem que a metodologia pedagógica utilizada na UC, designadamente o trabalho de projeto, a tutoria, a mentoria e o tipo de avaliação, foram os fatores primordiais que facilitaram o processo de inclusão e aprendizagem da Sara na UC da oferta educativa regular.

Embora a inclusão seja um processo complexo, que não é alcançado apenas pela frequência do ES, a verdade é que abre novas possibilidades para jovens com DID. De acordo com Martín, Gasset e Gálvez (2013), as IES constituem o espaço apropriado para o desenvolvimento de programas de formação orientados para a inclusão de pessoas com DID, após a conclusão da escolaridade obrigatória.

Os resultados preliminares obtidos a partir dos dados gerados sugerem que, com suportes e as metodologias pedagógicas apropriadas, é desejável, desejada e possível a inclusão de jovens com DID em unidades curriculares da oferta educativa regular do ES. Concordamos com Uditsky e Hughson (2012), quando afirmam que o ES é apenas um exemplo de um dos percursos de vida que importa incentivar nesta população. No entanto, reconhecemos que o ES é muito valorizado na nossa cultura, considerando-se respeitável e prestigiante para jovens adultos serem vistos como estudantes universitários.

Um ES inclusivo é um imperativo ético que cabe à sociedade. Estamos, assim, perante um desafio – tornar o Ensino Superior mais inclusivo - onde se tenha em consideração a individualidade e a valorização da diversidade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Pérez, P. R. (2012). *Tutoría Universitaria Inclusiva: guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid: Narcea.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), 2018. *Definition of Intellectual Disability*. Retrieved from <https://aidd.org/intellectual-disability/definition>

Armstrong, F. (2014). Educação especial e inclusão: uma perspetiva inglesa. In Armstrong, F. & Rodrigues, D. *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5th ed). UK: Taylor & Francis e-Library.

Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.



Conselho Nacional de Educação (CNE), (2017). Parecer: Estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior. Retrieved from http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Parecer_EstudantesNEEEnsino_Superior.pdf

Creswell, J. W. (2007). Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed.

Dias, S. C. C. (2014). Capacitação de pais de pessoas com deficiência: projecto oficinas de pais. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISPA. Retrieved from <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/3410/1/TES%20DIAS%20S1.pdf>

Fernandes, H. E., Lima-Rodrigues, L. M. (2016). A transição para a vida ativa em jovens com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais: o caso da Cercimb Portugal. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (1), 1055–1060. doi: 10.1111/1471-3802.12134

Hart, D., Grigal, M., Weir, C. (2010). Expanding the Paradigm: Postsecondary Education Options for Individuals with Autism Spectrum Disorder and Intellectual Disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), pp. 134–150. DOI: 10.1177/1088357610373759

Hughson, E. A., Moodie, S., Uditsky, B. (2005). The Story of Inclusive Post-Secondary Education in Alberta Final Research Report 2004-2005. *Alberta Association for Community Living*.

Kleinert, H. L.; Jones, M. M., Sheppard-Jones, K., Harp, B., Harrison, E. M. (2012). Students With Intellectual Disabilities Going to College? Absolutely! *Teaching exceptional children*, 44(5), pp. 26-35.

Martín, R. C., Gasset, D. I., Gálvez, I. E. (2013) Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (1), 41-57.

Mateus, M. N. E. (2011). Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: revista de educação*, 3(2).

Neubert, D. A., Moon, M. S., Grigal, M., & Redd, V. (2001). Postsecondary educational practices for individuals with mental retardation and other significant disabilities: A review of the literature. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16, 155–168.

Ragageles, V. (2012). Inclusão e Inserção Socioprofissional das DID's no concelho de Constância. Dissertação de Mestrado. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Retrieved from http://arquivo.cm-constancia.pt/docs/Publication_0029.pdf

Rodrigues, D. (2014). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In Armstrong, F. & Rodrigues, D. *A Inclusão nas Escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.



Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., & Reeve, A. (2010). *Intellectual Disability - Definition, Classification, and Systems of Supports*. AAIDD. 11ª Edição, Washington DC.

Uditsky, B., Hughson, E. (2012). Inclusive Postsecondary Education—An Evidence-Based Moral Imperative. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4) pp. 298-302.

UNESCO (2005). Orientações para a inclusão: garantindo o acesso a todos. Retrieved from https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf



PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO, DIÁLOGO PARA A

INCLUSÃO: REFLEXÃO SOBRE ESPAÇOS E

PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Joel Santos (Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, joel.santos@campus.ul.pt); Teresa Sá (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, mteresa.sa@ese.ipsantarem.pt)

RESUMO

A Escola do século XXI é configurada pela complexidade, incerteza e diversidade, acolhendo crianças e jovens com histórias, características, necessidades e interesses muito diversificados. Com vivências socioculturais, familiares e escolares profundamente acidentadas, muitas crianças e jovens em não-adesão escolar, tornam-se um problema para si mesmos e para aqueles que delas se ocupam, levando educadores a elevados níveis de sofrimento profissional e a considerarem a sua profissão como uma tarefa impossível. A inclusão é antes do mais uma abertura de espaços e tempos onde todos tenham lugar. Pede-nos uma profunda mudança de olhar que saiba acolher o outro na sua singularidade, na sua história e nos seus impasses e igualmente ver o que ainda não foi visto, o seu potencial de desenvolvimento e criação. Contemplando as emoções, os sentimentos, a intersubjetividade, o Outro em nós, a Psicanálise expande as fronteiras do pensamento racionalizante, levando-o até às profundezas do humano. Aplicada à educação, poderá trazer uma maior inteligibilidade para muitas das dificuldades com que crianças e educadores se deparam. Dificilmente as instituições responderão aos desafios da inclusão se não cuidarem das pessoas que habitam o espaço escolar. Os Grupos de Apoio ao Apoio, espaços de co-reflexão profissional que cruzam a Psicanálise e a Educação, constituem um importante recurso para os processos de desenvolvimento profissional e para a construção da Educação Inclusiva. Ancorados no pensamento psicanalítico e nos trabalhos de Michael Balint, Jacques Lévine e João dos Santos, os autores fundamentam e apresentam uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido num Grupo de Apoio ao Apoio Balint-Educação

Palavras-Chave: Psicanálise; Educação; Grupos de Apoio ao Apoio; Balint-Educação; Inclusão; Recursos de apoio à Inclusão.

ABSTRACT

The 21st Century School is shaped by complexity, uncertainty and diversity, welcoming children and young people with very diverse histories, characteristics, needs and interests. With profoundly injured socio-cultural, family and school experiences, many



children and young people in non-adherence to school become a problem for themselves and for those who take care of them, leading educators to high levels of professional suffering and to consider their profession as an impossible task. Inclusion is first of all an opening of spaces and times where everyone has a place. It demands for a profound change of view so that we can see and welcome the other in its singularity, history and its impasses and see what has not yet been seen, the possibilities and potential for development and creation. Contemplating the emotions, the feelings, the intersubjectivity, the Other within us, Psychoanalysis expands the boundaries of rationalizing thought into the depths of the human. Applied to education, it can bring more intelligibility to many of the difficulties children and educators face. Institutions are unlikely to respond to the challenges of inclusion if they do not take care of the people living in the school space. Support to Support Groups are spaces for professional co-reflection that cross psychoanalysis and education, they constitute an important resource for the processes of professional development and for the construction of Inclusive Education. Anchored in the psychoanalytic thinking and works of Michael Balint, Jacques Lévine and João dos Santos, the authors base and present a reflection on the work developed in a Balint Education Support to Support Group.

Keywords: Psychoanalysis; Education; Support to Support Groups; Balint Education; Inclusion; Inclusion support resources.

PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO, DIÁLOGOS PARA A INCLUSÃO

REFLEXÃO SOBRE ESPAÇOS E PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Dez anos volvidos sobre a extensão da escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade (AR, 2009), são muitas as crianças e jovens que permanecem em situação de não-adesão escolar (Lévine & Moll, 2001, 2009), vulneráveis ao insucesso e abandono escolar precoce, enfrentando complexos problemas de comunicação e de relação na escola e fora dela (Santos, 1988, Strecht, 2008).

Entre os alunos que abandonam precocemente a Escola encontram-se crianças que, na ausência do suporte de que necessitam para o seu amadurecimento emocional, cognitivo e social, com um percurso de vivências socioculturais, familiares e escolares fracturantes, vêem o seu desenvolvimento e o seu desempenho escolar comprometidos, necessitando de medidas de um efectivo suporte à aprendizagem que lhes facilitem o acesso a processos de comunicação, pensamento e relação (Santos, 1988; Strecht, 2008). Materializar os princípios da Educação Inclusiva é um imperativo ético, é urgente e é possível (Armstrong, Armstrong, & Barton, 2000; César, 2013; César & Ainscow, 2006; UNESCO, 1994).



A inclusão é antes do mais uma abertura de espaços e tempos onde todos tenham lugar. Pede-nos uma profunda mudança de olhar que não se deixe imobilizar pelo passado e pelas dificuldades do presente, que saiba ver e acolher o outro na sua história e nos seus impasses e igualmente ver o que ainda não foi visto, as possibilidades e o potencial de desenvolvimento e criação. Um olhar que abra novas histórias escolares e novas histórias de vida, reconstruindo ou construindo pela primeira vez um lugar onde a criança e o jovem se sintam existir e se possam disponibilizar para as aprendizagens.

O olhar com que olhamos as crianças, os jovens, os alunos, é um olhar simultaneamente individual e coletivo, social e escolar (Lévine & Moll, 2001). São os professores, educadores, psicólogos e as demais pessoas que habitam o espaço escolar, que contribuem com o seu olhar para que algo de novo aconteça ou para que um percurso de insucesso se mantenha. Jacques Lévine (2001c), psicanalista e pedagogo, propõe-nos a mudança de um olhar “fotográfico” para um olhar “cinematográfico”, aberto, que integre o movimento e os tempos de crescimento.

A Educação Inclusiva é uma abordagem à diversidade que emerge do paradigma interpretativo (Armstrong et al., 2000; Santos, 2016). Este paradigma vai para além do directamente observável, contemplando as emoções, os sentimentos, as atitudes, o intersubjetivo, o Outro em nós, contrariamente ao paradigma positivista que se cinge ao directamente observável, mensurável e quantificável (Hamido & César, 2009; Santos, 2001). A Educação Inclusiva impõe uma ruptura epistemológica com o paradigma positivista, alicerçado apenas no que se dá a ver, caracterizado pela normalização e padronização (Santos, 2016).

A psicanálise, rompendo com o paradigma positivista, expande a fronteira do pensamento para além do directamente observável, até às raízes pulsionais e relacionais do humano (Blanchard-Laville, 2007; Frosh, 1998). Como abordagem que emerge do paradigma interpretativo (Hamido & César, 2009; Santos, 2001), a Educação Inclusiva, lançando a todos os agentes educativos o desafio de celebrar a diversidade e de se afastarem dos princípios epistemológicos positivistas (Armstrong et al., 2000; Santos, 2016), não pode senão enriquecer-se com os diálogos que possa estabelecer com a ciência das profundidades.

Escreve João dos Santos,

É necessário que os educadores ajudem a criança a descobrir os elos entre a linguagem das emoções e a linguagem verbal racionalizante que os adultos utilizam. É necessário que a escola admita que a aprendizagem não pode ser exclusivamente racional, porque a razão tem, geneticamente, um ponto de partida emocional. (1991, p. 27)

Numa época em que a neurobiologia chama a atenção para as estreitas ligações entre a cognição e a emoção (Damásio, 2004), é em João dos Santos que encontramos já a



ênfase na necessidade dos educadores se posicionarem num paradigma educativo para além da razão, que assuma as emoções e a relação como parte do desenvolvimento e da aprendizagem. Assumir estes princípios é valorizar a construção de cenários educativos mais inclusivos, interrogando as barreiras que se colocam e que colocamos à inclusão. É, de igual modo, abraçar a ética do humano. Não existem crianças irrecuperáveis se existir vontade de mudar e de procurar pontes para o modificável, como nos faz acreditar João dos Santos (1988).

A psicanálise é mais do que uma psicoterapia (Frosh, 1998). Constitui-se como um quadro de referência teórico, uma abordagem ao Humano, no interior do qual o assumir a existência do inconsciente é um ponto fulcral – *um corpus de conhecimento* – que pode ser aplicado aos diversos domínios das ciências sociais (Frosh, 1998), o que inclui as ciências da educação. De igual modo, postulando a natureza dual e conflitual do humano, a psicanálise lembra as divisões e as contradições que nos habitam e que transportamos para as nossas relações e para os nossos contextos pessoais e profissionais.

Quando no início do século XX, em Salzburg, Sandor Ferenczi toma a palavra na conferência “Psicanálise e Pedagogia” (1908), questionando que ensinamentos práticos a pedagogia pode extrair das observações feitas pela investigação psicanalítica (Ferenczi, 1908/1968, p. 51), dá voz à necessidade de uma pedagogia que se enriqueça com o olhar psicanalítico (Filloux, 2000). Refletindo sobre o sofrimento psíquico infantil e os princípios pedagógicos, propõe uma transformação das práticas educativas para que escutem as necessidades de desenvolvimento das crianças, prevenindo futuros impasses no seu desenvolvimento psíquico (1908/1968). Ferenczi (1908/1968) lançava assim pontes para o futuro. Numa época em que o conceito de Educação Inclusiva ainda não existia, o pensamento psicanalítico dava já voz à necessidade de se transformarem as práticas pedagógicas por forma a acolherem as diferentes necessidades dos alunos.

No seu trabalho “O interesse da Psicanálise” (1913/1984) Sigmund Freud refere que “o maior interesse da Psicanálise para a Ciência da Educação se funda sobre um enunciado que se tornou evidente, o de que não pode ser educador senão aquele que pode sentir do interior a vida psíquica infantil e quando nós, adultos, não compreendemos as crianças é porque deixámos de compreender a nossa própria infância” (p. 212). Sigmund Freud descreve o que entende ser decisivo para educar: saber sentir, a partir do nosso interior, a vida psíquica da criança, adolescente ou jovem que nos propomos educar.

Estamos, portanto, diante de uma deslocação decisiva do olhar: da pesquisa do “problema da criança” para a pesquisa dos elementos que, por via da relação entre o adulto e a criança, podem dificultar ou abrir vias para o seu desenvolvimento. A figura do educador e os processos relacionais que este dinamiza tornam-se assim parte



essencial do processo e centrais na investigação educativa. Continua a ser este um dos maiores interesses da Psicanálise para as Ciências da Educação.

Todas as crianças necessitam de um suporte que lhes permita vencerem desafios e ultrapassarem impasses no seu desenvolvimento emocional, identitário e social. As crianças chegam à Escola com trajetórias de vida muito diversas. Algumas encontram-se, desde o início das suas vidas, em situações de sub-construção identitária (Levine & Moll, 2001, 2009), que tornam difíceis as disposições básicas para a aprendizagem. Transportam consigo uma série de vivências que Wilfred Bion (1962/1979) designaria por “elementos Beta” (agressões não metabolizadas, situações traumáticas não transformadas, vida familiar e mundo interior com importantes fraturas), tornando-se um problema para si mesmas e, igualmente, para aqueles que delas se ocupam, levando os educadores a elevados níveis de sofrimento profissional e a considerarem a sua profissão como uma tarefa impossível (Bibby, 2010). Se os seus comportamentos e dificuldades conduzem a apoios e intervenções várias, numa Escola centrada nas remediações e nos resultados, as vicissitudes da vida interior destas crianças são, entretanto, pouco visíveis ou ignoradas. Mas se estas crianças e jovens necessitam de uma atenção e de uma escuta particular que possam construir mediações educativas e pontes para o modificável (Lévine & Moll, 2001), são também os que delas cuidam que necessitam de apoio para as situações de impasse que não conseguem entender e ajudar a transformar (Lancour, 2012; Lévine & Moll, 2009).

Difícilmente as instituições responderão aos desafios da inclusão se não responderem às necessidades de uma formação pessoal e profissional contínua das pessoas que nelas trabalham e se não incluírem espaços para o pensamento. A Escola inclusiva supõe a inclusão das dificuldades dos que nela quotidianamente trabalham, desenvolvem projetos, se animam, mas também desanimam, sofrem, e por vezes desistem. Para que os professores, educadores e demais profissionais, consigam aproveitar e dinamizar o potencial de aprendizagem e de socialização que cada criança ou jovem trazem consigo e para que possam acolher o tempo singular de que cada um necessita, torna-se fundamental que a formação inicial e contínua esteja adequada às necessidades com que estes profissionais se confrontam mas, igualmente, que cada escola possa oferecer em continuidade momentos e espaços de confiança, de palavra e de pensamento para se continuar a crescer. Este recurso é não só desejável, mas necessário e possível (Lévine & Moll, 2009).

Interessando-se pela escuta do mundo interior, pela procura de compreensibilidade para as situações de sofrimento psíquico e dos bloqueios emocionais que estão na base das ações e reações que os humanos vivenciam e expressam (Lévine & Moll, 2001; Sá, 2007), a Psicanálise, no seu diálogo com a Educação, pode abrir caminhos que chegam onde o discurso tecnicista e racionalizante não consegue chegar. Como refere Blanchard-Laville (2001), não se trata de tornar os professores e os educadores



psicoterapeutas, mas de libertar cada educador das teias libidinais e transferenciais que estão em jogo na Escola, como em toda a relação educativa. Se as souberem escutar e compreender, os profissionais ficarão menos vulneráveis a serem capturados por elas e mais disponíveis para exercer a sua profissão (Blanchard-Laville, 2001).

Escreveu João dos Santos que

Quem educa são as personagens verdadeiras, e não as figuras ideais. Não se educa com teorias, mas com princípios, conceitos e preconceitos adquiridos na experiência e no convívio com o grupo familiar e comunitário. A educação não é uma matéria que se ensine, mas uma atitude que reflete o confronto entre as vivências do educando que fomos, com as do educador que pretendemos ser. (1991, p. 22)

São muitas destas vivências, quando transferidas para o palco educativo e não consciencializadas e elaboradas, que pesam no dia-a-dia dos professores e que tornam difícil abrir a escola a novos climas relacionais, a novas leituras e a cenários mais inclusivos.

Os Grupos de Apoio ao Apoio, inspirados na experiência dos Grupos Balint, são dispositivos que, pelos objetivos a que se propõem e pelo quadro que instauram, facilitam o encontro com o psiquismo Humano (Sklar, 2017) e oferecem aos profissionais que desenvolvem práticas no domínio educativo instrumentos para a observação, investigação, análise e intervenção, sem lhes subtrair a espontaneidade da acção educativa.

A partir da segunda metade do século XX, na Tavistock Clinic, em Londres, Michael Balint convidou grupos de médicos, acompanhados por um psicanalista, ou por um outro profissional conhecedor das dinâmicas psíquicas, num quadro grupal securizante, norteado pela palavra e pela associação livre, pelo não julgamento e confidencialidade (Sklar, 2017), a escutar os fenómenos de transferência e contratransferência que se punham em marcha nos encontros terapêuticos. Entendia que os cuidadores podem, *per se*, ser ferramentas terapêuticas (Balint, 1957). Os grupos Balint permitiam aos participantes falar das suas experiências, dar voz às emoções e sentimentos não-pensados que emergiam na relação médico-doente, refletir sobre as relações humanas que estabeleciam e sobre as necessidades daqueles de quem cuidavam (Lévine & Moll, 2001). A experiência dos Grupos Balint viria depois a ser estendida a outros contextos, nomeadamente às práticas sociais e educativas.

Jacques Lévine, psicanalista e pedagogo, fundador da *Association des Groupes de Soutien au Soutien* (AGSAS), iniciou na década de 70 do século passado, em França, a formação de Grupos Balint-Educação (Lévine & Moll, 2009). Atento às relações entre a pedagogia e a psicanálise, Jacques Lévine colocou-se à disposição de professores e educadores que desejavam uma maior inteligibilidade para as necessidades das crianças



impossibilitadas de aderir aos processos de ensino-aprendizagem (Lévine & Moll, 2009). Seguindo uma abordagem clínica de inspiração psicanalítica, estes Grupos, partindo das necessidades de desenvolvimento profissional de professores e educadores e das interrogações e dificuldades com que a sua prática os confronta (Lacour, 2012), procuram aceder aos obstáculos, invisíveis aos olhos, que desencadeiam fenómenos de não-adesão escolar (Ramirez, 2009). Escreve Jacques Levine e Jeanne Moll,

O Apoio ao Apoio é um dispositivo grupal destinado aos profissionais da educação, que se reúnem regularmente com um psicanalista - ou um animador com experiência das «coisas do inconsciente» - (...) que desejam compreender melhor, com distanciamento, o que os desorientou, o que os perturbou internamente, numa situação relacional difícil com uma criança ou adulto. (2009, p. 16)

A designação “Grupo de Apoio ao Apoio” expressa a concepção de que o acompanhamento educativo, individual ou coletivo, não é um processo simples e de que quem apoia precisa igualmente de ser apoiado. Através de uma colaboração interdisciplinar - profissionais da educação com um psicanalista - novos pensamentos e efeitos modificadores podem surgir. É em João dos Santos que encontramos já a convicção de que “educar é relacionar-se”; que “os problemas infantis são essencialmente problemas de relação”; que “o afecto é a base do desenvolvimento e da aprendizagem” (Santos, 1978, citado por Branco, 2007, p. 382).

Os Grupos de Apoio ao Apoio procuram, através de uma linguagem intermediária em que todos os participantes se podem encontrar, pensar e tomar a palavra, lançar inteligibilidade sobre a interioridade e a sua relação com o que emerge à superfície (Lévine & Moll, 2001). Constituem-se como um importante recurso para a Inclusão, facilitando posições identitárias mais empáticas e inclusivas.

Este trabalho de co-reflexão desenrola-se num quadro metodológico particular, que visa garantir a segurança afectiva e as condições para um pensamento grupal significativo e criativo. Confidencialidade, não- conflitualidade, não-julgamento, solidariedade, respeito e confiança mútuos (Sá, 2007), são as bases do contrato estabelecido entre os participantes. O método seguido nos Grupos de Apoio ao Apoio compõe-se de quatro tempos, que asseguram que a reflexão se possa fazer com o vagar, a profundidade e o rigor necessários a um pensamento sobre uma situação humana: (1) O dizer da dificuldade; (2) A procura de inteligibilidade; (3) A procura do modificável; e (4) A interrogação dos modos de funcionamento profissional (Lévine & Moll, 2009).

Em Portugal, entre 2015 e 2018, foi dinamizado, no âmbito das actividades Outreach da Sociedade Portuguesa de Psicanálise, um Grupo de Reflexão e Supervisão em Educação e Relação Educativa, seguindo a metodologia dos Grupos de Apoio ao Apoio - Balão Educação. Constituído por de 10 professores e/ou psicólogos e por uma psicanalista e



um psicanalista, o grupo reuniu uma vez por mês durante três anos. Cada sessão teve a duração de duas horas e meia. É essa experiência que aqui se relata.

O Grupo

Um primeiro momento é sempre dedicado ao encontro de cada um com o grupo e do grupo com cada um, é o tempo para as novidades, para os restos diurnos, para as primeiras palavras, um *cronos* que transita tranquilamente para o *kairos*, o tempo oportuno para o trabalho que se irá desenvolver. A palavra emerge livremente, propiciada pela escuta.

(1) O dizer da dificuldade.

Estamos no primeiro tempo do método. São partilhadas as dificuldades, impossibilidades em providenciar uma resposta adequada às necessidades de uma criança, jovem ou família, uma situação precisa, uma insuportabilidade, uma insatisfação, um impasse. Num primeiro momento as situações são apenas brevemente enunciadas, trazidas pelos participantes que o desejarem. Podem ser várias as situações que chegam do grupo. Acolhida a urgência de quem expõe, o grupo escolhe uma situação que vai tomar como sua neste encontro. Os participantes concentram-se então na escuta do colega, sem interrupções, permitindo que a palavra e a emoção de quem toma a palavra fluam livremente e sejam afetivamente contidas e acolhidas.

Nos Grupos de Apoio ao Apoio damos uma grande importância a este primeiro tempo. Sujeitos a avaliações e validações externas, mas igualmente internas, numa situação de dificuldade é o narcisismo profissional do educador que é, antes do mais, atingido. Diante desta ferida, facilmente se põem em marcha processos de reatividade e de reequilíbrio narcísico, de ocultação ou negação da dificuldade, de fechamento ao pensamento. Este dinamismo humano é na maioria das vezes o responsável por compreensíveis e desgastantes processos de repetição e impedimentos à transformação das práticas educativas. A possibilidade de se sentir compreendido e escutado, afastados os processos de julgamento, de conflitualidade e de avaliação, permite uma reabilitação e reapropriação do narcisismo profissional e uma abertura ao que pede uma elucidação. Na verdade, se a situação concreta sobre a qual o grupo se ocupará diz respeito à criança ou jovem em dificuldade, é antes do mais a emoção trazida pelo colega que expõe a dificuldade que ocupará o grupo, sentimentos e reacções de um Eu confundido com o problema, que espelham as dificuldades da própria criança ou jovem. Vivenciamos regularmente como é o olhar e a escuta atenta e compreensiva do grupo sobre os sentimentos daquele que expõe (se expõe) que abre a porta a um novo olhar sobre si mesmo e sobre a sua prática, que permite um primeiro distanciamento e que coloca o pensamento em movimento.



(2) A procura de inteligibilidade

Os participantes do grupo tomam a palavra na procura de um melhor entendimento da situação : Quem é a criança, o jovem, o pai, a mãe, o colega, que traz problema; Que formas de não adesão escolar estão presentes; Qual a trajetória escolar, familiar; O que sente o colega face à criança, ao jovem, à situação.

Cria-se agora um espaço entre a pessoa que expôs o problema e o problema exposto, que propicia o trabalho de desconstrução da confusão instalada entre o ego e o problema. É um tempo que se afasta da resposta rápida, do reducionismo do observável, que permite iniciar a procura de uma inteligibilidade (Lévine & Moll, 2009), ao encontro das fraturas passadas suscetíveis de desencadear as respostas reativas actuais. Entrar na lógica do outro é igualmente pensá-lo no seu meio e na sua história e procurar imaginar como ele (a criança, o jovem, um pai, uma família, um professor) pode estar a viver e a ver uma situação de vida, uma situação escolar. Conceptualizado por Jacques Lévine, o “olhar tripolar” (2001a) é aqui convocado, a escuta da dimensão acidentada na criança ou jovem, da organização reaccional posta em marcha e a pesquisa da dimensão intacta, sempre presente, a que constitui o suporte para uma mudança (Lévine & Moll, 2009).

O grupo avança em co-reflexão, solidariamente, como “uma família de segundo tipo” (Lévine, 2001b) ao encontro do “pensamento do Outro”, aproximando-se da interioridade e do que poderá estar a falar na dificuldade que se dá a ver e na relação educativa que aparece bloqueada. Explorando, em associação livre, os caminhos que podem ser úteis ao desenvolvimento, cada elemento do grupo toma livremente a palavra, partilhando os pensamentos e afectos despertados pela situação exposta, o eco que encontrou em cada um. A circulação da palavra permite encontrar um sentido para o que parece sem sentido, aceder a outros dados até aí não considerados, aproxima-nos de uma coerência. O tempo não é ainda o das respostas, não apenas porque sabemos que não há “uma” resposta simples para uma situação complexa, mas igualmente porque entendemos que antes de o pensamento se pôr a caminho da exploração de respostas, há que dar-lhe tempo para colocar hipóteses de compreensibilidade que possam guiar uma posterior exploração criativa de mediações pedagógicas.

Neste segundo tempo trazemos a linguagem metafórica, intermediária, que permite falar sobre a dinâmica da vida psíquica e das relações que mantém com o tempo e espaço educativo, as teias libidinais e transferenciais em jogo (Lacour, 2012; Lévine & Moll, 2009). E esta é também uma das diferenças com outros grupos de co-reflexão e análise de práticas. O que diferencia o trabalho dos Grupos de Apoio ao Apoio é certamente o lugar atribuído a este segundo tempo, a concepção de que não é possível responder a uma questão prática sem fazer o caminho que interroga e se interessa por entender o lugar do Outro, as suas preocupações. Há um princípio fundamental que



norteia o grupo, a ideia de que na base de um comportamento há sempre uma lógica, embora o comportamento possa aparecer como ilógico, estranho, bizarro, incômodo ou insuportável. O Outro, como o pensamento psicanalítico postula, não é redutível ao que dá a ver, ao que as suas atitudes de superfície apresentam. Há um “para-além” das aparências. É esta busca de sentido(s) que o grupo procura e para a qual a contribuição do psicanalista se revela enriquecedora. Que caminhos ocultos da vida psíquica correm sob os caminhos visíveis? As hipóteses trazidas animam e enriquecem o entendimento da situação, evitando que o pensamento fique preso à superfície, nas malhas nosológicas ou didáticas.

(3) A procura do modificável

Regressamos à escola, depois do caminho percorrido no segundo tempo, que se afastou da urgência da resposta, curto-circuito que tapa o que não se sabe e se apressa em remediações. O grupo está agora mais capaz de explorar criativamente vias que possam trazer mudanças. Cada membro do grupo, do seu lugar, com a sua experiência e com os seus recursos, traz hipóteses para uma transformação, de beta a alfa (Bion, 1961/2004). É o tempo das mediações pedagógicas, da procura criativa de vias para o modificável. A realidade escolar surge agora enriquecida pela força da compreensão empática. De que necessita a criança ou jovem para que o impasse desenvolvimental tenha mais possibilidades de ser ultrapassado? Que formas de relação e de comunicação se poderão revelar mais adequadas à sua situação singular? Que interlocutores poderão ajudar a restaurar a palavra, um espaço de deliberação e o prazer do funcionamento? Que mediações e apoios podem ser postos em marcha para que a criança ou jovem se possam sentir interiormente acompanhados de um olhar confiante sobre o seu crescimento, um olhar que futurize (Lévine, 2001b). São sugeridas possibilidades de mudança nas práticas educativas que ficarão como recursos possíveis de serem mobilizados, se quem expôs a situação assim o entender. Por vezes este trabalho do modificável é simplesmente uma desdramatização da situação, a possibilidade de tolerar uma angústia ou um tempo de crescimento. Uma mensagem de confiança numa relação educativa transformada e num reposicionamento identitário mais empático e mais inclusivo constrói nos participantes um acompanhamento interno (Lévine, 2001b) que cada um levará consigo.

(4) A interrogação dos modos de funcionamento profissional

No quarto e último tempo, cada um dos elementos do grupo é convidado a refletir sobre o trabalho realizado. É também um tempo em que trocamos impressões sobre as nossas práticas, o que vamos aprendendo delas e de nós, o que vai mudando, o que permanece, o que está em movimento. A palavra circula até que o silêncio toma lugar e a satisfação



pelo trabalho desenvolvido alimenta a vontade de proporcionar também a outras crianças e adolescentes os meios de que necessitam para crescer.

Talvez que o postulado mais essencial dos Grupos de Apoio ao Apoio seja o de que para que a imagem que o sujeito (criança, jovem, professor) faz de si próprio se possa modificar é necessário que o olhar do Grupo sobre o que o sujeito viveu e pode viver, se modifique. É procedendo a uma mudança de olhar que o Grupo prepara a mudança de olhar no sujeito que está em dificuldade, impasse ou sofrimento.

A metodologia de um Grupo de Apoio ao Apoio não pretende ser uma receita para os problemas da inclusão. Pensamos que é, contudo, um importante recurso, assente que está numa ética da co-reflexão, particularmente importante numa época que exige que a escola proceda a mudanças de fundo nas suas práticas.

«Faz menos escuro quando alguém fala», é uma frase que Freud cita, vinda de uma criança que tem medo do escuro e que se tranquiliza escutando a voz de um adulto perto dela. Os Grupos de Apoio ao Apoio podem, também eles, em meio escolar, agir de tal forma que o medo do estranho e do desconhecido, com que todo o trabalho reflexivo se confronta, dê lugar a uma maior claridade, abrindo espaços para uma maior compreensão das dificuldades e para uma procura criativa do modificável. Um trabalho particularmente importante numa época que exige que as escolas e todos nós saibamos criar uma nova aliança com as nossas crianças e os nossos jovens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Armstrong, D., Armstrong, F., & Barton, L. (2000). Introduction: What is this book about?. In F. Armstrong, D. Armstrong, & L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 1-11). London: David Fulton Publishers.

Assembleia da República (AR) (2009). Lei n.º 85/09: Alteração da escolaridade obrigatória, de 27 de Agosto. *Diário da República*, I Série, N.º 166. Lisboa: INCM.

Balint, M. (1957). *The doctor, his patient and the illness*. New York: International Universities Press.

Bibby, T. (2010). *Education – an ‘impossible profession’? Psychoanalytic explorations of learning and classrooms*. London: Routledge.

Bion, W. R. (1961/2004). *Experiences in groups and other papers*. New York: Brunner-Routledge.

Bion, W. R. (1962/1979). *Aux sources de l'expérience*. Paris: PUF.

Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF.

Blanchard-Laville, C. (2007). *Em defesa de uma clínica de orientação psicanalítica em ciências da educação*, XII(22), 208-223.



- Branco, M. E. (2007). *João dos Santos - Aliança entre saúde mental e educação: Um paradigma de conectividade centrado na criança* (Tese de doutoramento). Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia (UM-IEP), Braga.
- César, M. (2013). Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re)constructing life trajectories of participation. In M. B. Ligorio & M. César (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 151-192). Charlotte, NC: IAP.
- César, M., & Ainscow, M. (Eds.) (2006). *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3).
- Damásio, A. (2004). *O Sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (15.^a ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.
- Ferenczi, S. (1908/1968). *Psychanalyse et pédagogie*. In S. Ferenczi, *Psychanalyse: Œuvres complètes – tome I 1908 – 1912* (pp. 51-56). Paris: Payot.
- Filloux, J-C. (2000). *Champ pédagogique et psychanalyse*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Frosh, S. (1998). Psychoanalysis, science and 'truth'. In A. Elliott (Ed.), *Freud 2000* (pp. 13-37). Cambridge: Polity Press.
- Freud, S. (1913/1984). L'intérêt de la psychanalyse. In, *Résultats, idées, problèmes I, 1890-1920* (187-213) (P. Cotet, J. Laplanche, J. Altounian, [A. Bourguignon](#), [A. Rauzy](#), Trad.). Paris: PUF.
- Hamido, G., & César, M. (2009). Surviving within complexity: A meta-systemic approach to research on social interactions in formal educational scenarios. In K. Kumpulainen, C. Hmelo-Silver, & M. César (Eds.), *Investigating classroom interaction: Methodologies in action* (pp. 229-262). Rotterdam: Sense Publishers.
- Lacour, M. (2012). *Empathie des enseignants et souffrance psychique des élèves: Étude des processus psychiques dans les groupes de soutien au soutien* (Tese de doutoramento). Universidade de Franche-Comté, Besançon.
- Lévine, J. (2001a). L'écoute tripolaire du transfert. In J. Lévine & J. Moll (Eds.), *Je est un autre: Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse* (pp. 121-124). Issy-les-Moulineaux cedex: ESF éditeur.
- Lévine, J. (2001b). Le cadre du s. au s.: Sa symbolique, ses finalités face à des enfants en non-adhésion scolaire et en peu de droit d'exister. *Connexions*, 1(75), 153-171.
- Lévine, J. (2001c). Regard photo et regard cinéma. In J. Lévine & J. Moll (Eds.), *Je est un autre: Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse* (pp. 111-112). Issy-les-Moulineaux cedex: ESF éditeur.
- Lévine, J. & Moll (Eds.) (2001). *Je est un autre: Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Issy-les-Moulineaux cedex: ESF éditeur.



Lévine, J., & Moll, J. (2009). *Prévenir les souffrances d'école: Pratique du soutien au soutien*. Issy-les-Moulineaux cedex: ESF éditeur.

Ramirez, H. (2009). Le soutien au soutien, repères théoriques. In J. Lévine & J. Moll (Eds.), *Je est un autre* (pp. 31-34). Issy-les-Moulineaux cedex: ESF éditeur.

Sá, T. (2007). Il fait moins noir quand on parle – groupes Balint/éducation: le dialogue pédagogie-psychanalyse en formation d'enseignants comme outil pour la compréhension des vécus de destructivité et recherche créative du modifiable. *Interações*, 3(7), 68-94.

Santos, B. (2001). *Um discurso sobre as ciências* (12.^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.

Santos, J. (2016). *Educação inclusiva: Caminhos para uma educação de qualidade no espaço rural algarvio* (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa.

Santos, J. dos (1988). *A casa da praia: O psicanalista na escola*. Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, J. dos (1991). *Ensaio sobre educação I: a criança quem é?*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sklar, J. (2017). *Balint matters: Psychosomatics and the art of assessment*. London: Karnac.

Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta: Dificuldades de aprendizagem e comportamento em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio e Alvim.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO.



CARACTERIZAÇÃO DE UM SISTEMA DE TRIAGEM UNIVERSAL DE ALUNOS EM RISCO: UM ESTUDO LONGITUDINAL EM SALAS INCLUSIVAS

Paula Marisa Fortunato Vaz (Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal paulavaz@ipb.pt);

Ana Paula Loução Martins (Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal, apmartins@ie.uminho.pt)

RESUMO

Nesta comunicação pretendemos caracterizar o Projeto designado de "Monitorização com base no currículo na leitura: um estudo longitudinal sobre alunos em risco" que decorre entre maio de 2017 e dezembro de 2021. Este projeto, numa perspetiva longitudinal, tem como finalidade testar um sistema escolar para monitorizar o desenvolvimento da leitura de uma população de crianças desde o último ano da educação pré-escolar até ao final do 4º ano de escolaridade, no concelho de Bragança-Portugal. Assim, caracteriza-se a racionalidade do projeto e a componente teórica e metodológica que tem vindo a ser utilizada. Por fim, indica-se o impacto social do estudo, referindo-se nomeadamente de que forma este contribui para que se conheçam trajetórias de aprendizagem da leitura na população e nos estudantes em risco de dificuldades de aprendizagem específicas e, paralelamente, se identifique e caracterize precocemente os alunos em risco no contexto de uma educação inclusiva preconizada pelo Decreto-lei 54/2018.

Palavras-chave: risco na leitura, triagem universal, monitorização com base no currículo, estudo longitudinal, projeto-Bragança.

ABSTRACT

In this paper we intend to characterize the project called "Curriculum-based-assessment in reading: a longitudinal study about students at-risk" which runs from May 2017 to December 2021. This project, within a longitudinal perspective, aims to test a school system to monitor the learning of reading in a sample of children throughout kindergarden and the four years of basic education, in Bragança, Portugal. Thus, we will present the rationality of the project as well as both the theoretical and the methodological frameworks that have been used. Finally, the social impact of the study is indicated, namely how it contributes to the gain of knowledge around learning to read trajectories in the population and in students at risk for specific learning difficulties and,



how it allows to identify and characterize early students at risk in the context of inclusive education as advocated by Law 54/2018.

Enquadramento

As atuais metas curriculares de português do ensino básico (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015), apontam para a necessidade de nos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade os alunos lerem corretamente um valor mínimo concreto de palavras. No entanto, apesar das sucessivas reformas, e do crescente empenho em motivar os alunos portugueses para a leitura, o sistema educativo Português carece de dados recolhidos em Portugal sobre o número de palavras que cada aluno lê em cada um dos anos escolares e carece de um sistema tecnicamente adequado que despiste e monitorize o progresso académico dos alunos e, paralelamente, promova uma identificação precoce de alunos em risco de desenvolverem Dificuldades de Aprendizagem Específicas na leitura e o consequente apoio no contexto das medidas universais proclamadas no Decreto-Lei 54 de 2018. De fato, segundo vários autores (Bradley, Danielson, & Hallahan, 2002; Gresham, 2002; Lane & Beebe-Frankenberger, 2004, citados por Martins, 2006), as escolas devem incrementar um apoio pró-ativo baseado na implementação de um sistema integrado de deteção precoce e progressivos níveis de intervenção. Este tipo de sistema tem vindo a ser utilizado como um meio de trazer para a escola um sistema de prevenção multinível (Fuchs, Fuchs, & Compton, 2012), muitas vezes denominado de modelo de resposta à intervenção. São quatro as suas componentes: prevenção multinível, triagem universal, monitorização do progresso e análise de dados e tomada de decisão (NCRI, 2019). Assim, a sua implementação pressupõe, de acordo com Pierce e Jackson (2017):

1. Triagem Universal de todos os alunos para posterior identificação daqueles que se encontram em risco na sua aprendizagem;
2. Níveis de intervenção, de crescente intensidade, que garantam que todos os alunos recebem o apoio de que necessitam e que promovam os seus resultados de aprendizagem;
3. A monitorização constante do progresso dos alunos identificados em risco na aprendizagem;
4. Análise dos resultados da triagem e da monitorização, seguida de tomada de decisões sobre a colocação e a movimentação dos alunos nos diferentes níveis, bem como sobre a intervenção.

Segundo Vaughn et al. (2007, citados por Martins et al., 2013), a monitorização com base no currículo (MBC) desempenha um papel central no modelo de resposta à intervenção e pode ser utilizada para fornecer informações acerca da eficácia do ensino ministrado, ao nível da triagem universal e da monitorização constante do desempenho



dos alunos ao longo do tempo para determinar o seu progresso. A MBC (Deno, 1985) foi desenvolvida por Stanley Deno na Universidade de Minnesota, no final dos anos 70, baseia-se no currículo nacional e é uma forma de se monitorizar a aprendizagem em condições estandardizadas (Stecker, Sáenz, & Lemons, 2007). Baseia-se em diferentes provas concebidas a partir do currículo escolar (McAlenney & McGabe, 2012) caracterizadas pela sua rapidez de realização, administração e correção (Fuchs & Fuchs, 2007b) e também pela validade e fiabilidade que sucessivamente têm vindo a apresentar (Fuchs & Fuchs, 2007a), que nos proporcionam a obtenção de indicadores de proficiência global nas áreas académicas avaliadas (Fuchs & Fuchs, 2007b).

Assim, tendo por base a investigação e a teoria que suporta o modelo de resposta à intervenção, em Portugal, desde 2010 têm vindo a ser desenvolvidos projetos e estudos sobre a utilização da MBC na identificação de alunos em risco de dificuldades de aprendizagem específicas na leitura (i.e. Costa, 2015; Lages, 2014; Marinho, 2015; Marinho, 2018; Mendonça, 2013; Mourão, 2011; Oliveira, 2014; Oliveira, 2019; Patrão, 2010; Silva, 2019; Simões, 2015; Vaz, 2015). O conhecimento adquirido nestes estudos permitiu que se desenhasse e se implementasse um projeto de investigação que consiste no desenvolvimento de um estudo longitudinal cujas características se apresentam de seguida.

Finalidade e objetivos

Este projeto tem como finalidade monitorizar, numa perspetiva longitudinal, a aprendizagem da leitura numa amostra de crianças desde o final da educação pré-escolas até ao final do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em Bragança. Destacam-se, assim, como objetivos:

- 1) Conhecer o nível de realização das crianças no final da educação Pré-Escolar relativamente à identificação do som e do nome das letras (ano letivo 2016/2017).
- 2) Conhecer o nível de realização das mesmas crianças no outono, no inverno e na primavera dos 1º, 2º, 3 e 4º anos de escolaridade, relativamente à fluência e compreensão da leitura (anos letivos 2017/2018; 2018/2019; 2019/2020; 2020/2021).
- 3) Conhecer o valor preditivo das provas de monitorização com base no currículo do pré-escolar para se identificarem alunos em risco no início do 1.º, 2.º, 3.º anos de escolaridade;
- 4) Identificar um valor indicativo de risco na leitura em idade escolar (1º-3º ano);
- 5) Identificar fatores de risco ambientais na leitura dos alunos identificados em risco simultaneamente na fluência e na compreensão, em cada ano letivo
- 6) Testar a fiabilidade das provas de monitorização com base no currículo em idade pré-escolar e escolar.



Metodologia de investigação

A prossecução dos objetivos delineados tem por base uma metodologia de investigação quantitativa, longitudinal, que embora posicionada num paradigma positivista aceita que existe uma relação, uma interação e uma influência mútua entre os investigadores e cada um dos participantes (alunos, escolas, família) que não podendo ser eliminadas do processo de investigação, são utilizadas como oportunidades a explorar para valorizar o projeto e a aprendizagem das crianças que participam nele. Ao longo de cinco anos letivos investigamos como se desenvolve a leitura num conjunto de crianças desde o último ano da Educação Pré-escolar ao final do primeiro ciclo do ensino básico, permitindo que se conheçam as diferentes trajetórias de aprendizagem da leitura na população.

Participantes

Participam neste estudo crianças que no ano letivo 2016/2017 frequentavam o último ano da educação pré-escolar e que atualmente frequentam o 3.º ano de escolaridade, no Concelho de Bragança-Portugal. Trata-se mais precisamente de 195 crianças distribuídas por 14 turmas de três agrupamentos de escolas e três instituições de ensino particular e cooperativo.

Instrumentos de recolha de dados

Como instrumento de recolha de dados usamos provas de MBC (Deno, 1985) e uma Grelha para a identificação de fatores de risco na leitura (Vaz, 2015). No que respeita às provas de MBC usámos:

a) no pré-escolar - Prova de MBC- Fluência do nome das letras e Prova de MBC-Fluência do som das letras, de aplicação individual (Fuchs & Fuchs, 2007b, 2008; Ritchey, 2008);

b) no 1º CEB – Provas de MBC para avaliação da fluência na leitura (MBC-Oral); provas de MBC para avaliação da compreensão na leitura (MBC-Maze) (Fuchs & Fuchs, 2008).

A prova de MBC-Fluência do nome das letras consiste em apresentar à criança o conjunto das letras do alfabeto (não necessariamente pela ordem alfabética) e em pedir-lhe que indique o nome de cada letra que se lhe apresenta, ao longo de um minuto. A prova MBC-Fluência do som das letras é em tudo idêntica à anterior com a diferença de que agora se pede à criança que indique o som das letras e não o nome. Antes da realização por parte do aluno, ambas as provas são precedidas de exemplos



praticados previamente no sentido de garantir que a criança sabe exatamente o que tem de fazer a seguir (Fuchs & Fuchs, 2007b, 2008; Ritchey, 2008).

A prova de MBC-Oral consiste em pedir à criança que leia um texto durante um minuto. Durante a prova o examinador regista na sua folha de registo os erros do aluno e no final subtrai o número de erros ao número de palavras lidas no total, obtendo o número de palavras lidas corretamente num minuto. Repete-se este procedimento três vezes, com três textos diferentes, e no final o examinador calcula a mediana dos resultados obtidos com os três textos. Esta prova é realizada pelo examinador fora da sala de aula (Fuchs & Fuchs, 2008; Shinn & Shinn, 2002).

A prova de MBC-Maze também é formada por três textos. Em cada texto, durante a leitura os alunos encontram, a cada sete palavras, um conjunto de três palavras (a que faz sentido no texto e duas que não fazem sentido no texto), e têm que selecionar (rodeando) aquela que melhor completa a frase do texto. Os alunos têm um minuto para ler cada texto. Antes de se iniciar a realização da prova esta é explicada de forma detalhada aos alunos, incluindo-se a realização de um exemplo de treino constituído por três frases, no sentido de garantir que os alunos entendem exatamente o que se pretende que façam. Durante o tempo de realização da prova, o examinador faz a cronometragem o tempo e circula pela sala para verificar se os alunos estão a selecionar apenas uma palavra. Se algum aluno terminar antes do tempo deve registar-se na sua prova o tempo que demorou a realizá-la (Busch & Lembke, 2005; Fuchs & Fuchs, 2008) As cotações da prova são obtidas através da contabilização do número de respostas corretas dadas pelo aluno, no dado intervalo de tempo, neste caso um minuto (Deno et al., 2009). Após a cotação de cada uma das três provas encontra-se a mediana dos resultados. Esta prova sendo de realização coletiva é realizada na sala de aula por todos os alunos em simultâneo e na presença do professor da turma que vai verificando se todas as regras de implementação da prova são respeitadas.

Para a obtenção de um conhecimento mais aprofundado sobre fatores de risco que possam estar presentes nos alunos em risco é usada como ponto de partida a Grelha para a identificação de fatores de risco na leitura – Guião para a recolha de dados (Vaz, 2015).

Questões éticas

A utilização destas provas no contexto do presente estudo está autorizada pela Direção-Geral de Educação e apenas participam os alunos cujos pais deram autorização prévia por escrito e os alunos que concordam em participar nos momentos de recolha de dados. A participação no estudo é anónima e os dados recolhidos serão utilizados de forma confidencial. É importante realçar que o estudo não contempla a recolha de dados pessoais sensíveis e na aplicação dos instrumentos utilizam-se códigos, não se



procedendo à identificação dos alunos, dos professores, das turmas ou dos agrupamentos (ou de outro tipo de informação que os torne identificáveis). Neste estudo temos em atenção as complexidades metodológicas encontradas na pesquisa com crianças.

Procedimentos

A implementação deste projeto implicou procedimentos prévios relacionados, antes de mais, com o estabelecimento de protocolos com os três agrupamentos de escolas envolvidos. Assim, no ano letivo 2016/2017 foram contactados os diretores dos respetivos agrupamentos a quem foi apresentado o projeto (primeiro informalmente e posteriormente por escrito). Uma vez autorizada a implementação do mesmo, celebrou-se entre a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança e cada agrupamento de escolas, um protocolo de colaboração na implementação do respetivo projeto. Relativamente às instituições de ensino particular e cooperativo foi solicitada autorização aos diretores das três instituições, que prontamente foi concedida.

Paralelamente, solicitou-se autorização à Direção-Geral da Educação para a utilização das provas em questão, autorização esta que foi concedida mais tarde.

Prosseguiu-se então para o estabelecimento de contactos pessoais junto dos educadores de infância que nesse ano letivo trabalhavam em salas de 5 anos, a quem se apresentou o projeto e se solicitou autorização para a sua implementação. Uma vez dada a autorização por parte dos educadores fez-se chegar, com o seu apoio, um pedido de autorização escrita a cada um dos encarregados de educação das crianças envolvidas. Apenas as crianças cujos pais/encarregados de educação deram autorização para a sua participação participaram efetivamente. A monitorização foi agendada e decorreu durante o mês de junho de 2017.

No segundo ano de implementação do projeto, no início do ano letivo 2017/2018, este foi apresentado junto de cada um dos professores das turmas do 1.º ano de escolaridade (turmas estas onde se encontravam as mesmas crianças avaliadas anteriormente no final da educação pré-escolar). Uma vez dada a sua anuência para o envolvimento das suas turmas, foram entregues novamente pedidos de autorização aos pais, agora para a participação dos seus educandos no projeto durante o 1.º CEB. Em dois dos agrupamentos de escolas foi possível apresentar o projeto nas reuniões de pais que tiveram lugar em setembro e entregar-lhes em mãos o respetivo pedido de autorização. Uma vez recebidas as autorizações, agendou-se junto de cada professor, a única monitorização a decorrer nesse ano letivo (a da primavera, nas duas primeiras semanas do mês de junho). Por se tratar de um 1.º ano de escolaridade, entendeu-se deixar cada criança fazer o seu percurso inicial na aprendizagem da leitura e monitorizar a fluência nesta competência apenas no final do ano letivo). Durante o 2.º ano de escolaridade



realizaram-se três monitorizações (outono – 1.º período escolar, inverno - 2.º período escolar e primavera - 3.º período escolar). Na primeira e na segunda monitorizou-se a fluência da leitura e na terceira a fluência e a compreensão da leitura. As monitorizações têm vindo a ser feitas pelas duas investigadoras envolvidas neste projeto. As provas utilizadas já se encontravam validadas pois já haviam sido utilizadas noutros estudos desenvolvidos por uma das investigadoras deste projeto. Durante o 3.º e o 4.º anos serão feitas também três monitorizações, nos mesmos momentos do ano letivo, e nas três serão monitorizadas a fluência e a compreensão da leitura.

Impacto social

Espera-se que os resultados e as conclusões retiradas se constituam como um valor acrescentado ao conhecimento na área da leitura, nomeadamente através da produção dos seguintes produtos:

a) conhecimentos dos valores respeitantes ao número de palavras lidas corretamente por minuto no início, no meio e no final de cada ano de escolaridade; bem como da pontuação limite (cut score, que neste caso é o valor do percentil 20) que identifica os alunos em risco, que sirvam de referência para os alunos da cidade de Bragança. Estes valores não são conhecidos para a população portuguesa. Trata-se de um trabalho inédito, de onde resultarão, certamente, dados cientificamente muito relevantes para a comunidade científica.

b) conhecimento das trajetórias de aprendizagem da leitura na população e nos estudantes em risco.

c) conhecimento por parte da liderança da escola, dos professores e dos pais de um sistema de triagem, baseada num conjunto de provas validadas pela investigação que eles podem construir e utilizar para monitorizar o desempenho académico dos seus alunos. Este sistema é importante porque nos permitem sinalizar precocemente alunos em risco na aprendizagem da leitura e porque a sinalização desses alunos numa fase inicial permite aos seus professores fazerem uma intervenção mais adequada às suas características.

d) conhecimento a ser utilizado no contexto das medidas universais preconizada pelo Decreto Lei 54/2018.

Os alunos em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem específicas na leitura têm de ter taxas de crescimento superiores às dos seus colegas sem dificuldades de modo a alcançarem o nível de leitura destes (Deno, Fuchs, Marston, & Shin, 2001). Para tal, é necessário intensificar o ensino para estes alunos, utilizarem-se práticas baseadas na investigação recolherem-se sistematicamente dados relativos aos resultados dos alunos e fazer-se uma revisão sistemática dos resultados dos alunos com o objetivo de



se alterarem práticas (Fuchs & Fuchs, 2007a). Este projeto contribui para que se ganhe conhecimento para que tudo isto seja possível na escola inclusiva portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M.R., & Magalhães, V. (2015). Programa e metas curriculares de português no ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Busch, T.W., & Lembke, E.S. (2005). Teaching tutorial 5: Progress monitoring in reading using the cbm maze procedure: Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children.

Costa, S.S.S. (2014). Monitorização com Base no Currículo na identificação de alunos em risco de dislexia: Estudo quantitativo no 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico no concelho de Braga. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirada de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/41254>.

Deno, S.L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52(3), 219-232.

Deno, S. L., Fuchs, L. S., Marston, D. & Shin, J. (2001). Using Curriculum-based Measurement to Establish Growth Standards for Students with Learning Disabilities. *School Psychology Review*, 30 (4), 507-524.

Deno, S.L., Reschly, A.L., Lembke, E.S., Magnusson, D., Callender, S.A., Windram, H., & Stachel, N. (2009). Developing a school-wide progress-monitoring system. *Psychology in the Schools*, 46 (1), 44-55.

Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (2007a). The role of assessment in the three-tier approach to reading instruction. In D. Haager, J. Klingner & S. Vaughn (Eds.), *Evidence-based reading practices for response to intervention* (pp. 29-42). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2007b). Using CBM for progress monitoring in reading. *Students Progress Monitoring*. Retirado em 02/08/2015 de <http://www.studentprogress.org/library/training/cbm%20reading/usingcbmreading.pdf>.

Fuchs, D., Fuchs, L.S., & Compton, D.L. (2012). Smart rti: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78(3), 263-279. doi: 10.1177/001440291207800301

Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (2008). The role of assessment within the rti framework. In D. Fuchs, L. S. Fuchs & S. Vaughn (Eds.), *Response to intervention: A framework for reading educators* (pp. 27-49). Newark: International reading association.



Fuchs, D., Fuchs, L.S., & Compton, D.L. (2012). Smart rti: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78(3), 263-279. doi: 10.1177/001440291207800301

Lages, M.S.M. (2014). Monitorização da compreensão da leitura: resultados de alunos em risco de apresentar dificuldades de aprendizagem específicas. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirada de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30210>.

Marinho, P. E. A. (2018). A relação entre a fluência e a compreensão leitoras em alunos do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico em risco de dislexia. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirada de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/59500>.

Marinho, C. (2015). Monitorização do risco de dificuldades de aprendizagem específicas na leitura de alunos do 2.º ao 4.º ano no contexto do modelo de resposta à intervenção. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirada de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/41388>.

Martins, A.P.L. (2006). Dificuldades de aprendizagem: Compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retrieved from <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/17524>.

Martins, A.P. L., Mourão, D. Mourão, Patrão, M., Oliveira, C., Cardoso, S., & Mendonça, R. (2013). Dificuldades de aprendizagem específicas na leitura: Particularidades sobre o desenvolvimento de um estudo acerca da utilização da monitorização-com-base-no-currículo na identificação de alunos em risco. In E. G. Afonso (Ed.), *Atas do Congreso Internacional Lectura 2013: para leer el XXI. Se ha de conocer las fuerzas del mundo para ponerlas a trabaja*, 22-26 outubro, La Habana, Cuba.

McAlenney, A.L., & McGabe, P.P. (2012). Introduction to the role of curriculum-based measurement in response to intervention. *Reading Psychology*, 33, 1-7.

Mendonça, R.F. (2013). Identificação de alunos em risco de apresentarem Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Um estudo quantitativo sobre a utilização da monitorização da fluência de leitura num contexto escolar. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirada de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28898>.

Mourão D. B. (2011). Dificuldades de aprendizagem específicas na leitura: Um estudo quantitativo sobre a monitorização com base no currículo. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirada de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13664>.



NCRI. (2019). Multi-level prevention system. Retrieved January 1, 2019, from National Center on Response To Intervention Web site <http://www.rti4success.org>, from http://www.rti4success.org/categorycontents/multi-level_prevention_system.

Oliveira, C.A.C. (2014). Identificação e caracterização de alunos em risco de desenvolverem dislexia: Um estudo sobre o uso da Monitorização com base no currículo no terceiro ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirada de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/40987>.

Oliveira, S.B.E. (2019). Um estudo sobre fluência e compreensão leitora em alunos em risco de dislexia no 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Patrão, M. S. G. (2010). Monitorização com base no currículo: Um estudo quantitativo sobre a utilização de provas MAZE no contexto do nível I do Modelo de Atendimento à Diversidade. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirada de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13733>.

Pierce, J., & Jackson, D. (2017). Ten steps to make rti work in your schools. In E. P. C. a. A. I. f. research (Ed.). Washington D. C.: Education Policy Center at American Institutes for research.

Ritchev, K. D. (2008). Assessing letter sound knowledge: A Comparison of letter sound fluency and nonsense word fluency. *Exceptional Children*, 74 (4) 487-506.

Silva, G. E.M. (2019). Um estudo sobre fluência e compreensão na leitura em salas inclusivas do 2º ano do 1º ciclo do ensino básico. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirada de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/60365>.

Simões, S. (2015). Alunos em risco na fluência da leitura: O uso da monitorização com base no currículo no contexto de um modelo de resposta à intervenção. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Retirada de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/41386>

Stecker, P.M., Sáenz, L., & Lemons, C. (2007, 30-12-2010). Introduction to using cbm for progress monitoring in reading. Summer Institute on Student Progress Monitoring.

Vaz, P.M.F. (2015). Triagem universal de alunos em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem específicas na leitura: Um estudo quantitativo no 3º ano do 1º ciclo do ensino básico. Tese de Doutoramento não publicada, Instituto de educação da Universidade do Minho, Braga. Retirada de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/38696>

Vaz, Paula Marisa Fortunato (2019). A abordagem multinível para uma educação inclusiva: Desafio e oportunidades. In G. Oliveira; J. Pereira; M. Lopes. (Eds.) *As artes na*



educação especial: teorias, metodologias e práticas sociais, culturais e educativas para a inclusão. Chaves: Intervenção-Associação para a Promoção e Divulgação Cultural. p. 63-70. ISBN 978 989 99835-3-3



A FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE INCLUSÃO

Hildegardo Pedro Araújo de Melo (Ministério Público de Pernambuco, E-mail: hildegardomelo70@gmail.com); Alba Maria Aguiar Marinho Melo (Universidade Federal de Pernambuco, E-mail: alba-marinho@hotmail.com); Ana Maria Tavares Duarte (Universidade Federal de Pernambuco, E-mail: familiaduarte@uol.com.br)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a formação docente e a consolidação das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência no Brasil. Através de estudo de caso, a pesquisa abordou o processo de formação dos profissionais docente de Universidade Pública no Brasil, tomando por base indicadores relevantes para a formação adequada do docente em direção ao ambiente escolar inclusivo. A pesquisa se caracteriza como descritiva e exploratória, com o uso de dados secundários obtidos da base de dados da Instituição do estudo de caso, incluindo os projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) com enfoque sobre a estrutura curricular, metodologia e avaliação dos cursos de formação docente. Baseado em indicadores de acessibilidade e análise qualitativa nominal dos PPCs, os cursos de Matemática e Intercultural podem ser considerados os mais acessíveis. Enfaticamente, os resultados revelam um avanço ainda tímido no processo de ensino, pesquisa e extensão da formação docente para uma efetiva educação inclusiva, tornando evidente a necessidade de consolidação da política de inclusão nesta modalidade de ensino, o que inclui os esforços para formação continuada e de espaços formativos para a propagação da cultura de inclusão, sem barreiras.

Palavras chaves: Formação Docente; Inclusão da Pessoa com Deficiência; Ensino, Pesquisa e Extensão.

ABSTRACT

This research aims to analyze teacher education and the consolidation of public policies for inclusion of people with disabilities in Brazil. Through case study, the research approached the process of formation of the teaching professionals of Public University in Brazil, based on relevant indicators for the proper formation of the teacher towards the inclusive school environment. The research is characterized as descriptive and exploratory, using secondary data obtained from the case study institution database, including the pedagogical projects of the courses (PPCs) focusing on the curricular structure, methodology and evaluation of the training courses. teacher. Based on accessibility indicators and nominal qualitative analysis of PPCs, Mathematics and Intercultural courses can be considered the most accessible. Emphatically, the results show a still timid progress in the teaching, research and extension of teacher education



to effective inclusive education, making it evident the need to consolidate the policy of inclusion in this type of education, which includes efforts for continuing education and of formative spaces for the spread of the inclusion culture without barriers.

Keywords: Teacher Education; Inclusion of People with Disabilities; Teaching, Research and Extension.

1. Introdução

O ingresso de pessoas com deficiência na educação vem aumentando significativamente. Dados do Censo da Educação Básica e Superior do INEP confirmam que, em 2014, houve um acréscimo de 519% no número de matrículas de estudantes com deficiência em instituições de ensino superior, comparados com os dados de 2004. É inegável a existência de barreiras para a inclusão da pessoa com deficiência na escola regular. De acordo com Greguol, Gobbi e Carraro (2013), ainda que existam opiniões divergentes a respeito da melhor forma de aplicação prática deste tema, é inegável que o sucesso na consolidação da política de inclusão está intimamente ligado à capacitação adequada de recursos humanos para a atuação na Educação Inclusiva. Por isso, é fundamental a discussão e análise da formação inicial e continuada do docente.

É necessário fortalecer a importância da política afirmativa de inclusão na educação do País, para efetivar o acesso, a permanência e o sucesso do estudante com deficiência, assim como uma formação docentes com competência, habilidade e atitude para lidar com esse público. E na Educação Superior precisa está garantida na concepção de ensino da IES, nos Projetos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), no propósito de consolidar a política inclusiva.

Posto isto, a questão que suscita neste estudo indaga: **a formação docente no Brasil tem possibilitado a inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar?**

Desta forma, esta pesquisa tem como objetivo analisar a formação docente em tempo das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar. Trata-se de um estudo de caso sobre a formação de professores nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco (Campus Agreste), com foco no debate e integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão requeridas para garantia da qualidade do processo de formação, relativa à Inclusão.

A justificativa desta pesquisa decorre da carência de estudos na literatura que abordem o caráter avaliativo dos cursos de formação de professores, sob a ótica da estrutura dos Projetos Pedagógicos (PPC) com a inserção da temática inclusiva do estudante com deficiência.

Como contribuição, procura-se ampliar o debate acerca da efetividade da política pública de inclusão nos cursos de formação de professores para uma educação inclusiva,



que deva garantir o acesso, a permanência e o sucesso do ensino e aprendizagem dos diferentes níveis e modalidades da educação existentes no País.

2. Referencial Teórico

2.1 Política pública educacional de inclusão

Apenas no século XX a sociedade tomou consciência da necessidade de atender as pessoas com deficiência de forma inclusiva em programas de integração educativa, segundo Freitas (2009), antes, o atendimento priorizava um caráter assistencialista (século XIX), e até práticas, como abandono e afogamentos (meados do século XVIII), eram adotadas para lidar com pessoas com deficiência.

O combate contra a segregação e exclusão educacional para pessoa com deficiência se fortaleceu e ganhou contornos após discussões em eventos internacionais com a publicação de documentos relevantes para o tema, como o Fórum Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), em que se discutiu formas de oportunizar a escolarização das minorias educacionalmente excluídas.

Outros acontecimentos de destaque no cenário mundial também estão associados ao processo da política de inclusão de pessoa com deficiência apontados nas Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiências (1993), Declaração de Salamanca (1994), a Carta de Luxemburgo (1996), o Enquadramento da Ação de Dakar (2000) e a Declaração de Madrid (2002).

Assim, a educação de pessoas com deficiência trilhou um caminho que, em uma fase inicial foi eminentemente assistencial, até chegar ao que hoje se denomina de educação inclusiva (Freitas, 2009).

No Brasil, essas referências influenciaram a inserção de políticas de inclusão, abrangidas também em regulamentos legais, não podendo deixar de destacar a garantia à educação prevista pela Constituição Brasileira de 1988, ao estabelecer que (art. 205) a *“educação é direito de todos e dever do Estado e da Família”*, além de outras normas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) e o Decreto nº 6.949/2009, que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas [ONU], 2006) para o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades educacionais.

O Decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e a estruturação de Núcleo de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior. Outro regulamento, a Lei nº 13.146/2015, considerada o Estatuto da Pessoa com Deficiência, garantiu um agrupamento de direitos que estavam previstos em decretos e portarias.



Em 2016 foi um marco, através da Lei nº 13.409 institui a obrigatoriedade de cotas para pessoas com deficiência entre os beneficiários de reserva de vagas nas universidades federais e nas escolas federais de ensino médio técnico.

Sabe-se que as leis por si só não materializam a política pública educacional em suas diferenças, mas seus marcos legais são elementos fundamentais para sua efetivação, principalmente quando se trata de grupos sociais marcados por estereótipos e fragilizados aos espaços sociais e educativos pela sua condição de minoria.

As políticas sociais desenvolvem-se a partir disso, indicando o papel do Estado na política inclusiva no Brasil. De acordo com Carvalho (2012), as políticas de Educação, como políticas sociais, devem ser entendidas como modalidade de políticas públicas, assim compreendidas como um conjunto de ações de governo com objetivos específicos e pensar no contexto educacional requer contextualização para formulação dessa política, para que possa haver uma garantia da qualidade de sua implementação.

No entanto, segundo Souza (2006), a política pública é entendível como um ciclo deliberativo, formado por vários estágios e constituindo um processo dinâmico e de aprendizado, sendo estes os de maior impacto, a implementação e a avaliação, pois implicam sobre o espaço que cabe às instituições na definição e implementação da política pública para a educação inclusiva.

2.2 Formação docente e a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente formativo

Um dos maiores desafios da educação sem dúvida permeia a inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar. Assim, como a universidade pública é o lugar de formação do profissional para atuar na educação nas diversas modalidades, o desafio deve ser tomado pela “possibilidade”.

De acordo com Paulo (2017), mesmo com toda a evolução histórica da Educação Inclusiva e do crescente número de estudantes com necessidades educacionais especiais em sala de aula, há ainda uma grande defasagem na formação dos profissionais do ensino nesse espaço. A condição para a formação adequada do docente sobre Educação Inclusiva depende da busca individual por uma formação extracurricular.

As temáticas Inclusão e Acessibilidade vem sendo implementada no Ensino Superior, por ser um requisito legal, que auxiliam o curso no processo de autorização, reconhecimento e renovação do reconhecimento pelo Ministério da Educação.

A base das avaliações do Ministério da Educação é o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que trata de um documento orientador em que estão afirmadas as políticas acadêmicas institucionais alicerçadas nas definições das Diretrizes Curriculares Nacionais. No PPC encontra-se a organização acadêmica e pedagógica do curso. Dessa maneira, para que seja bem avaliado, o curso precisa se adequar as Diretrizes curriculares e legislações



vigente, dentre as quais encontra-se a inclusão e acessibilidade, que deve permear todo o documento.

Ou seja, torna-se oportuno em tempos de inclusão a apropriação do PPC para o contexto da educação inclusiva, conforme ensina Cardoso e Magalhães (2009), é um momento de repassar os currículos e os programas das disciplinas, bem como, rever as ações para potencializar o ensino e a aprendizagem. Neste caso, favorecer a educação sem barreiras.

As ações devem incitar a elaboração de políticas públicas de respeito às diferenças e especificidades do alunado, bem como construir programas de formação docente em nível inicial e continuada que tornem aptos os docentes às ações educativas mais inclusivas. Eis um desafio que se impõe à atual universidade brasileira (Cardoso & Magalhães, 2009).

O processo de democratização do acesso ao ensino vem ao longo dos anos tomando forma, evidenciando uma nova demanda educacional e os sistemas de ensino devem se adequar para atender as necessidades específicas desses estudantes.

Com a Lei 13.409, em 2016, foi incluída a obrigatoriedade de cotas às pessoas com deficiência entre os beneficiários de reserva de vagas nas universidades federais e nas escolas federais de ensino médio técnico, tal requisito legal confirma a necessidade de uma política afirmativa, garantindo o acesso da pessoa com deficiência no ambiente escolar inclusivo.

É na sala de aula que se pode aprimorar uma cultura inclusiva, sem segregação, e isto exige novas perspectivas escolar perpassando sobre os currículos, metodologias, e avaliação. A adaptação curricular, a flexibilização da prática, dos conteúdos, da compreensão do ensino e da aprendizagem tendem a valorizar o desenvolvimento do estudante com e sem deficiência, é essa tomada de decisão que possibilita uma real inclusão, sem barreiras. Os programas de ensino devem ser mais objetivos, eliminando conteúdos secundários, modificando a temporalidade de conteúdos complexos, diversificando os materiais didáticos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) vem tratando da formação docente em tempo de inclusão, requerendo do professor preparo para a atuação com a diversidade na sala de aula, respeitando, valorizando e tolerando o igual na sua diferença, onde ele possa mediar o conhecimento ao propor desafios e possibilidades.

Isso implica professores universitários, mestres e doutores que não só dominem a situação teoricamente, mas também, segundo Minetto (2008), sejam capazes de se preparar para a prática da educação inclusiva. Assim, aponta-se para um distanciamento entre o que é proposto pelos cursos de formação para docente, as intenções que a profissão exige e as ações na prática dentro da Universidade.



Logo, a formação inicial do docente no ensino superior deve ser complementada com uma formação continuada que também se torna um compromisso dos sistemas de ensino empenhados com a qualidade na elaboração e implementação de novas propostas e práticas de ensino para todos, ambas são concepções que precisam acompanhar os projetos pedagógicos dos cursos (PPC).

A formação continuada é de responsabilidade do sistema de ensino. Na UFPE, o Núcleo de Formação Continuada Didática e Pedagógica dos Professores (NUFOPE) tem como objetivo oportunizar aos professores reflexão sobre a prática pedagógica no contexto da Universidade, com foco nas concepções de ensino, aprendizagem, planejamento, estratégias e avaliação. Em 2019, o NUFOPE trouxe cursos presenciais e a distância sobre a temática inclusão da pessoa com deficiência na Educação Superior, demonstrando uma preocupação e necessidade de um aprimoramento sobre o tema.

Contudo, para Frauches e Fagundes (2012), a forma e a densidade com que será desenvolvida tal ação dependerá da organização acadêmica da IES e de sua missão e objetivos institucionais definidos em lei ou no Plano de Desenvolvimento Institucional.

Por isso, através dos Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior (INEP, 2013), os gestores institucionais das IES devem inserir a educação inclusiva em seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

E tal defesa pela efetiva acessibilidade nos PPCs, pautam-se na observância dos espectros da acessibilidade, conforme Sasaki (2002): atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e programática.

3. Metodologia

A pesquisa analisa a formação docente dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco – Campus Agreste – frente a implementação das Políticas Públicas de Inclusão para estudantes com deficiência, tendo como escopo à análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Esta pesquisa se desenvolve como descritiva e exploratória, descrevendo aspectos de dados importantes sobre variáveis de impacto na formação do profissional docente referentes à Inclusão.

Em relação aos delineamentos adotados, procede-se a um estudo de caso, em que se busca um maior detalhamento sobre a amostra ou objeto estudado, investigando um fenômeno dentro de seu contexto de realidade (Yin, 2002; Gil, 2008). A riqueza das informações detalhadas no estudo de caso auxilia num maior conhecimento e numa possível resolução de problemas relacionados ao assunto estudado (Bruyne; Herman & Schoutheete, 1977), permitindo a investigação de características significativas dos eventos da vida real.



A coleta de dados envolve a análise documental, baseado no tratamento analítico dos dados secundários, extraídos da base Sig@ da Universidade Federal de Pernambuco e Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). O período base dos dados Sig@ restringe-se ao ano 2018.

Os indicadores obtidos, mensura-se a inclusão da acessibilidade nos PPCs, tomando por referência as premissas estabelecidas nos Referenciais de Acessibilidade da Educação Superior (INEP, 2013), no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (INEP, 2017), na Orientação para Elaboração do Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação – PROACAD/UFPE, e no Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015).

Tabela 1

Indicadores de Avaliação de Acessibilidade do PPC

Dimensão	Indicadores	Critérios
ESTRUTURA CURRICULAR	1. Diversificação curricular	1) Fundamental que a estrutura curricular contemple possibilidade de diversificação curricular requerida pelas diferentes situações de deficiência ou demais categorias que demandem atendimento especial, por exemplo. Atualmente, apenas o sistema em Libras é adotado como disciplina obrigatória por dispositivo legal. Mas a temática pode vir através de disciplinas, conteúdos, grupo de pesquisa, projeto de extensão.
	2. Acessibilidade metodológica	2) Por acessibilidade metodológica, requer a adequação metodológica como fator para favorecer e viabilizar a participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, não permitindo qualquer barreira nas metodologias e técnicas de estudo. A forma como são concebidos o conhecimento, aprendizagem na sala de aula vai determinar, ou não, a remoção das barreiras.
METODOLOGIA	3. Recursos e estratégias metodológicas explícitos no PPC (tecnologia assistiva)	3) A tecnologia assistiva adequada às necessidades advindas da especificidade de cada pessoa e contexto para contribuir no melhoramento das habilidades funcionais, promovendo uma vida independente.



AVALIAÇÃO	4. Dilação de tempo	4) Previsão expressa da dilação de tempo no processo de avaliação, mediante prévia solicitação do estudante e comprovação da necessidade.
	5. Prova em formato acessível	5) Disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas do estudante com deficiência.

Fonte: elaborada pelos autores

A Tabela 1 demonstra os pressupostos adotados para a avaliação dos PPCs, baseado nas 03 dimensões de divulgação da Acessibilidade, sob a ênfase da Estrutura Curricular, Metodologia e Avaliação, sendo cada uma correspondente a indicadores específicos, cuja utilidade seja aplicável aos cursos de formação de professores, utilizando método qualitativo nominal.

Atribui-se também um tratamento de dados qualitativos ordinários, podendo estabelecer rankings para os PPCs dos cursos avaliados.

4. Apresentação e Análise dos Resultados

4.1 Perfil no estudo de caso

Criada por meio do Decreto-Lei da Presidência da República nº 9.388, a Universidade Federal de Pernambuco nasceu em 11 de agosto de 1946, a princípio, com o nome de Universidade do Recife (UR). Atualmente, a UFPE possui treze centros acadêmicos e três Campi Recife, Agreste (Caruaru) e Vitória.

O Centro Acadêmico do Agreste (CAA) foi o primeiro campus da UFPE no interior de Pernambuco, tendo sido inaugurado em março de 2006. O Centro iniciou suas atividades com cinco graduações nas áreas de Administração, Design, Economia, Engenharia Civil e Pedagogia. Além desses, atualmente funcionam as licenciaturas em Química, Física, Matemática, Intercultural Indígena, Engenharia de Produção, Medicina e Comunicação Social, integrando cinco Núcleos de Ensino (Gestão, Design, Formação Docente, Tecnologia, Ciências Exatas e da Natureza)

O Núcleo de Formação Docente é formado pelas Licenciaturas em Pedagogia, Química, Física, Matemática e Intercultural Indígena. E hoje, o Campus Agreste possui 45 estudantes com deficiência, sendo 10 no Núcleo de Formação Docente: 05 em Pedagogia, 02 em Química, 01 em Física, 02 em Matemática e nenhum em Intercultural Indígena.

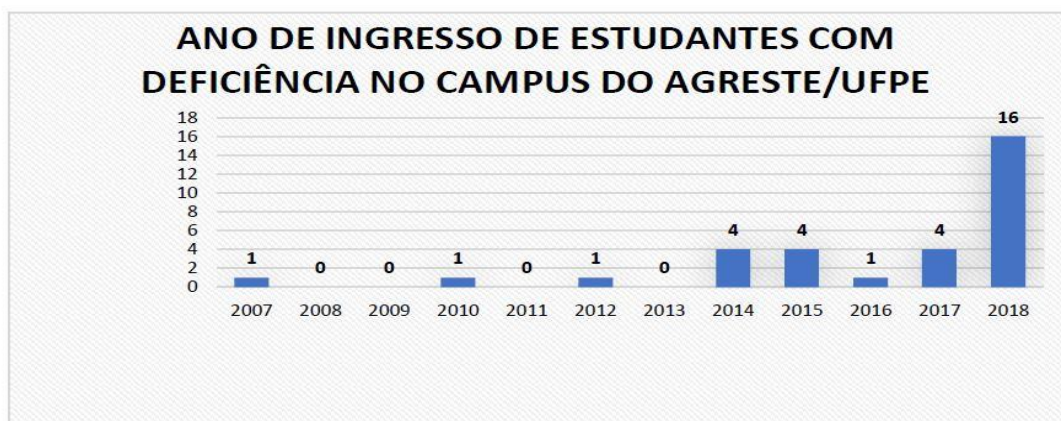
No que se refere ao quantitativo de estudantes na UFPE, atualmente no Campus Recife são 24.503, Agreste 4.367 e Vitória 1.746, com relação aos estudantes com deficiência



a partir da Política Pública de Cotas, este número cresceu, porém não superou 1% do total de estudantes matriculados.

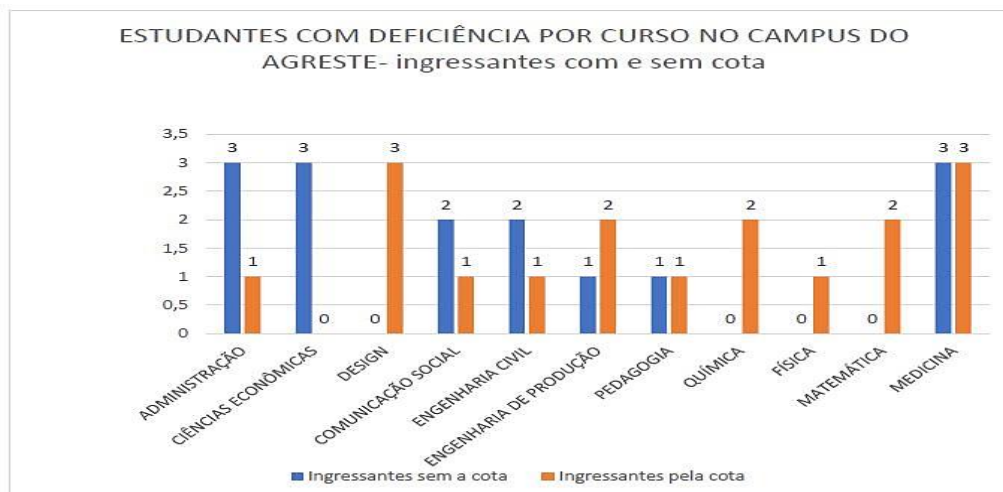
Na análise do ingresso de no Campus Agreste houve um aumento de 46,9% só no ano de 2018, este fato se deu, principalmente, após a implementação da política pública de cota para estudantes com deficiência.

Ao observar os dados de entradas de estudantes com deficiência matriculados nos cursos oferecidos pelo Campus Agreste/UFPE, pode-se inferir um acréscimo no acesso discente ao ensino superior após a implementação da Lei de Cotas.



Fonte: Informações fornecidas pelo NTI no dia 28 de junho de 2018, extraídas pelo sig@.

Figura 1: Ano de ingresso de estudantes com deficiência no Campus Agreste/UFPE



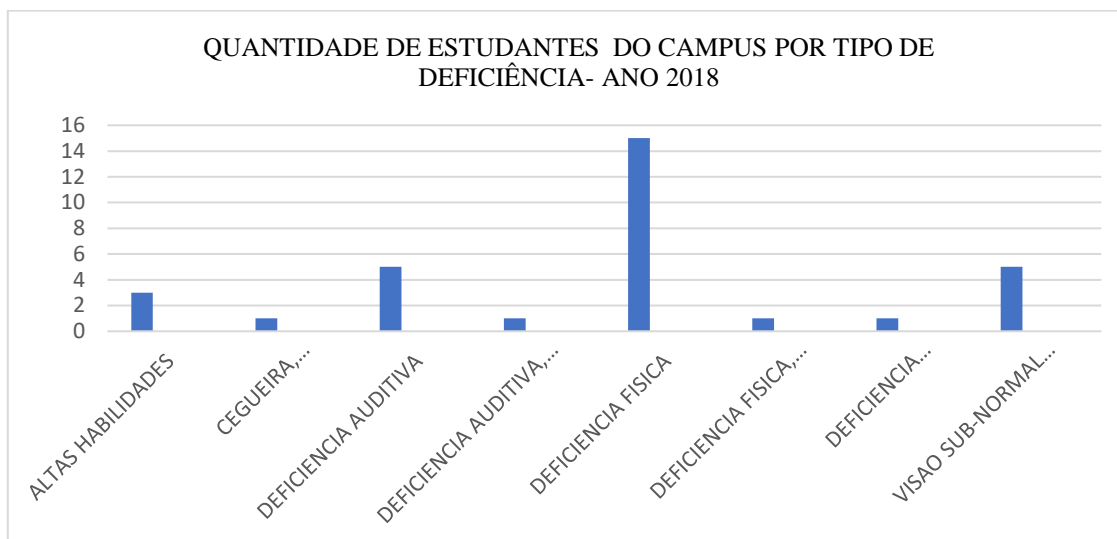
Fonte: Informações fornecidas pelo NTI no dia 28 de junho de 2018, extraídas pelo sig@.

Figura 2: Estudantes com deficiência por curso no Campus Agreste/UFPE

Com observado antes da Lei da Cota, o curso de Design não havia estudantes com deficiência, condição diferente para o curso de Administração que já apresentava essa demanda de público, pois dos 04 estudantes, apenas 01 entrou pela cota de aluno com deficiência. Destaque para o curso de Medicina com o maior número de estudantes com



deficiência do Campus Agreste, dos 06 estudantes com deficiência, 03 ingressaram pela cota. A reserva de cotas para pessoa com deficiência passou a ser efetivada na UFPE, a partir do processo seletivo/2018.



Fonte: elaborado pelos autores com base nas informações fornecidas pelo NTI.

Figura 3: Estudantes do Campus Agreste/UFPE por tipo de deficiência

Com relação aos tipos de deficiência de estudantes matriculados no Campus Agreste/UFPE, é observado um maior número de estudantes com deficiência física, são 15 no total, seguido do tipo de deficiência auditiva e de baixa visão com 05 estudantes.

4.2 A implementação da política pública de inclusão na formação docente

Em tempos de inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar, há a necessidade imediata de se repensar a formação do docente para o desempenho e prática na educação básica, considerando o “tripé” ensino, pesquisa e extensão, a temática inclusão e acessibilidade devem permeá-los como proposta da formação do profissional docente, impetrado na inclusão.

4.2.1 Ensino – divulgação da política de inclusão nos PPCs

Procedeu-se à análise do grau de divulgação da política de inclusão para pessoas com deficiência na formação docente, consolidado nos PPCs dos cursos. Utilizando método qualitativas nominais para indicar ausência ou não dos indicadores e qualitativas ordinais para criar uma ordem de acessibilidade, foram pontuadas as dimensões com os indicadores que impactam sobre a Acessibilidade dos PPCs dos cursos Campus Agreste/UFPE.



Tabela 2

Divulgação da política de inclusão nos PPCs dos cursos de formação docente

CURSOS DE LICENCIATURA DO CAMPUS DO AGRESTE/UFPE	CURRÍCULO			METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	
	Disciplina LIBRAS	Disciplinas Obrigatórias de Inclusão	Disciplinas Eletivas	Flexibilização Curricular	Dilação de Tempo	Provas acessíveis / uso de Tecnologia Assistiva
Pedagogia	1	1	1	0	0	0
Matemática	1	1 (conteúdos nas disciplinas obrigatórias)	1	1	0	0
Química	1	0	1	0	0	0
Física	1	0	1	0	0	0
Intercultural Indígena	1	1 (Conteúdos nas disciplinas obrigatórias)	1	1	0	0

Fonte: elaborada pelos autores

Tabela 3

Nota da divulgação da Acessibilidade nos PPCs

Curso	Nota (0 a 100)
Pedagogia	50
Matemática	67
Química	33
Física	33
Intercultural Indígena	67

Fonte: elaborada pelos autores

Os resultados demonstram uma prevalência dos cursos de Matemática e Intercultural Indígena na divulgação de Acessibilidade, conforme consolidado nos PPCs, indicando maior aderência aos referenciais de Inclusão.

O PPC de Pedagogia é o mais antigo, foi reformulado em 2010 e está vigente, mas os PPCs de Intercultural Indígena e Matemática foram reformulados em 2018 e 2017, respectivamente. O curso de Química passou por reformulação em 2013 para o reconhecimento do curso, e Física reformulado em 2011.

Sobre isto, ressalta que os cursos de Pedagogia, Química e Física vem alcançando notas superiores a 3 no seu conceito SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, porém os PPCs destes cursos deixaram de contemplar as Políticas Públicas de Inclusão para Pessoa com Deficiência, apesar de ter em seu corpo discente estudantes com deficiência. Estes cursos não mais receberam visita *in loco* por parte do MEC.

Em relação à dimensão metodológica, apenas os cursos de Matemática e Intercultural Indígena possuem acessibilidade metodológica.



Vale ressaltar que a forma como são concebidos o conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional na sala de aula, determinam, ou não, a remoção das barreiras.

4.2.2 Pesquisa sobre políticas de inclusão para formação docente

Em 2017, instituído o Portal de Periódicos Eletrônicos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), teve o intuito de reunir, armazenar, preservar, divulgar e garantir o acesso confiável e permanente à produção de revistas acadêmicas e científicas da Universidade em um único local virtual.

Com relação à Pesquisa, no site de periódicos da UFPE, há aproximadamente 400 itens voltados a temática de Inclusão e Acessibilidade disponíveis aos estudantes da Instituição, entre artigos, dossiês, pautas, resumos, entrevistas, notas e resenhas. Significa que a demanda gerou a necessidade de estudar sobre o tema.

4.2.3 Extensão sobre as políticas de inclusão para formação docente

Os Projetos de Extensão cadastrados no SIGproj, de 2012 a 2019, possui temáticas voltadas à Política de Inclusão da Pessoa com Deficiência em todos os segmentos, tendo avançado ao longo do tempo.

Dos 4.815 projetos de extensão cadastrados na Instituição, 29 projetos estão destinados à Política Pública de Inclusão da Pessoa com Deficiência em todos os setores da sociedade. 39,7% desses projetos são produzidos pelo Centro de Educação e 27,5% no Centro de Artes e Comunicação que contém o curso de Letras LIBRAS.

O Centro Acadêmico do Agreste possui 7% dos Projetos de Extensão que tratam da temática sobre inclusão da pessoa com deficiência oferecidos pela Instituição para a formação dos estudantes.

5. Considerações Finais

Há o reconhecimento dos desafios impostos diante da inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar e estes têm sido espaço para discussões em diversos segmentos. De acordo com Greguol, Gobbi e Carraro (2013), ainda que existam opiniões divergentes a respeito da melhor forma de aplicação prática da proposta da política de inclusão, é inegável que o sucesso desta proposta esteja intimamente ligado à capacitação adequada de recursos humanos para a atuação na Educação Inclusiva.

O debate sobre os modelos de formação docente no Brasil acende questionamentos a respeito do alcance efetivo desta formação para a consolidação da política de inclusão da pessoa com deficiência nas diversas modalidades de ensino existentes do País.



A justificativa desta pesquisa decorre da carência de estudos na literatura que abordem o caráter avaliativo dos cursos de formação de professores, sob a estrutura dos Projetos Pedagógicos (PPC) com o ensino inclusivo.

Baseado em instrumento de avaliação composto por 3 dimensões (Currículo, Metodologia e Avaliação) para a divulgação da Acessibilidade na análise dos PPCs, foi possível diagnosticar que, na concepção do Ensino, os cursos de Matemática e Intercultural Indígena possuem maior aderência aos referenciais de Inclusão, sob a ótica dos projetos pedagógicos dos cursos, porém passaram por visita in loco recentemente, significa que para essa amostra a avaliação externa provoca uma organização nos PPCs.

Com relação à Pesquisa, a IES do estudo de caso possui acesso a diversas publicações, entre artigos, dossiês, pautas, resumos, entrevistas, notas e resenhas, voltados a temática de Inclusão e Acessibilidade disponíveis aos estudantes para a formação inicial. Significa que a demanda gerou a necessidade de estudar sobre o tema.

Quanto à Extensão, o Centro Acadêmico do Agreste possui apenas 7% dos Projetos de Extensão que tratam da temática sobre inclusão da pessoa com deficiência oferecidos pela Instituição.

No geral, os resultados demonstram um avanço ainda tímido no processo de formação docente a propósito da promoção da educação inclusiva, necessitando progredir na consolidação desta política pública, para que o acesso se transforme em permanência. Por isso, o resultado indica a importância da adequação na formação inicial, mas também continuada dos espaços formativos que tratem da temática, como pontos indispensáveis para a propagação da cultura de inclusão, sem barreiras.

Por fim, como contribuição, amplia-se o debate sobre a efetividade da política pública de inclusão nos cursos de licenciatura com a adequada formação do profissional docente para uma educação inclusiva, que deva garantir o acesso, a permanência e o sucesso do ensino e aprendizagem nos diferentes níveis e modalidades da educação ofertada pelo País a grupos socialmente vulneráveis.

Referências

Batista, M. & Domingos, A. (2017). Mais que boas intenções: Técnicas quantitativas e qualitativas na avaliação de impacto de políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo: 32(94)*.

Bruyne, P.; Herman, J. & Shoutheete, M. (1977). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: F. Alves.

Cardoso, A. P. L. B., & Magalhães, R. C. B. P. (2009). Inclusão no Ensino Superior: caminhos propostos por uma professora e seu aluno cego. *Anais do Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação, Fortaleza, CE, Brasil*.



Carvalho, R. E. (2012). *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. Porto Alegre: Mediação.

Carvalho, F. (2016). *Sistemas de Gestão Integrada e Cultura Organizacional*. São Paulo: Brasil. Recuperado em:

<http://sistemasdegestaointegrada.blogspot.com/2016/04/exclusao-x-segregacao-x-integracao-x.html>.

Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988.

Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

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. Recuperado de:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Recuperado de:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm.

Frauches, C. C., & Fagundes, G. M. F. (2012). *LDB Anotada e Comentada e reflexões sobre a educação superior*. Brasília: ILAPE.

Freitas, N. K. (2009). Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, 16(60), 323-336.

Gall, M. D.; Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: na introduction*. Ed. Person: Allyn and Bacon.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Gregoul, M., Gobbi, E., & Carraro, A. (2013). Formação de professores para a educação especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(3), 307-324.

INEP. (2013). *Referenciais de acessibilidade na educação superior*. Recuperado de:

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>.

INEP. (2017). *Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e à distância – reconhecimento e renovação*. (2017). Recuperado de:

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/instrumentos>.

Lei nº 8213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e dá outras providências. Recuperado de:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.



Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm.

Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.

Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa Com Deficiência. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Inclui a obrigatoriedade de cotas a pessoas com deficiência entre os beneficiários de reserva de vagas nas universidades federais e nas escolas federais de ensino médio técnico. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>.

Lindblom, C. E. (1979). Still Muddling, Not Yet Through. *Public Administration Review* 39, 517-552.

Minetto, M. F. (2008). *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. Curitiba: IBPEX.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). Brasília: MEC. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>.

Sasaki, R. K. (2002). Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo* 24(1), 6-9.

Souza, C. (2006). Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias, Porto Alegre*, 8(16), 20-45.

Paulo, P. R. N. F. (2017). Produção de videoaulas como materiais didáticos inclusivos para professores de química do ensino médio. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

Universidade Federal de Pernambuco. Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos. *Orientações para elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação*. Recuperado de:

https://www.ufpe.br/documents/38970/1195374/Guia_Elabora%C3%A7%C3%A3o+do_PPC_2018+%281%29.pdf/0842a914-e43c-45ac-99e1-c39b74848add.



Universidade Federal De Pernambuco. (2018). Resolução nº 14, de 2018 que fixa o quantitativo de vagas a serem oferecidas aos candidatos pelo SiSU, com base no resultado do ENEM 2018, no processo seletivo UFPE/SiSU 2019 para acesso aos cursos presenciais de graduação, no ano 2019, nas unidades acadêmicas de Recife, Vitória e Caruaru. *B. O. UFPE, Recife, 53.*

Universidade Federal De Pernambuco. (2017). Resolução nº 20, de 2017. Fixa o quantitativo de vagas a serem oferecidas aos candidatos pelo SiSU, com base no resultado do ENEM 2018, no processo seletivo UFPE/SiSU 2018 para acesso aos cursos presenciais de graduação, no ano 2018, nas unidades acadêmicas de Recife, Vitória e Caruaru. *B. O. UFPE, Recife, 52.*

Yin, R. K. (2002). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.



PERCURSOS CURRICULARES INCLUSIVOS: UM OLHAR SOBRE UM PROJETO DE MUSICOTERAPIA

Amélia Maria Mestre; Ana Rita Maia; Maria Pedro Ponte (Agrupamento de Escolas de Queluz-Belas)

RESUMO

Pela heterogeneidade de alunos e em resposta às suas expectativas e interesses, desenvolveu-se um processo que se foi enriquecendo ano após ano, com rentabilização dos recursos da escola, comunidade e outros financiados por parcerias com entidades exteriores.

Este processo permitiu construir uma oferta curricular diversificada, assente nas expectativas e interesses dos alunos e das famílias, que se veio a configurar numa espécie de *matriz de oferta curricular* de áreas adicionais vocacionadas para a autonomia e vida pós-escolar.

A construção progressiva e flexível desta oferta foi naturalmente inserida nas diferentes áreas educativas, de modo a dotar a escola de equidade na oferta de oportunidades para todos os alunos, incluindo os que em alguma circunstância, podem deparar-se com barreiras ou obstáculos na sua aprendizagem necessitando da medida adicional “adaptações curriculares significativas”.

Como objetivo global previa-se desenvolver competências de autonomia pessoal e social, tendo sempre como referência o acesso ao currículo comum, a autodeterminação individual, familiar no respeito pelo indivíduo e pela interferência mínima (Dec. Lei 54/2018 de 6 de julho).

Os projetos foram desenhados de forma integrada e colaborativa, inserindo-se nas áreas de competências previstas no Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória. Cada projeto apresenta um conjunto de objetivos relacionados com a sua especificidade.

Atualmente contamos com o desenvolvimento de projetos que se inserem nas áreas da Língua e Comunicação, Expressões, Ambiente e Cidadania e Oficinas Multifuncionais. Esta organização não implicou a criação de disciplinas, mas antes a introdução de aprendizagens substitutivas que têm como quadro de referência o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais.

Neste âmbito destacamos o Projeto de Musicoterapia que consideramos inovador no contexto da escola pública atual e tem vindo a funcionar com ganhos muito significativos no desenvolvimento pessoal, afetivo e social dos alunos.

A musicoterapia permite desenvolver potencialidades no indivíduo, a fim de melhorar a sua qualidade de vida. Trata-se de um processo planificado que tem como objetivo



facilitar e promover a comunicação, a relação, a aprendizagem, a mobilidade, a expressão, a organização, indo ao encontro das necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais ou cognitivas do aluno.

Pretende-se que o aluno seja integrado num processo de criação, tendo como ponto de partida a valorização dos seus recursos e potencial como elementos primordiais para a construção de produtos musicais. Utilizam-se técnicas de adaptação/compensação para facilitar e maximizar o desenvolvimento.

O impacto do projeto incidiu diretamente ao nível da relação, comunicação e comportamento do aluno, desenvolvimento global e bem-estar do mesmo. Contribuiu também para o processo de inclusão do aluno no grupo de pertença, na turma de ensino regular e mesmo na comunidade escolar.

Foram utilizados como instrumentos de avaliação, o plano de desenvolvimento de competências, observação direta do aluno na atividade, registo escrito e sonoro-visual, análise de documentos e entrevistas com os profissionais que interagem com os alunos.

Palavras Chave: Inclusão, currículo, musicoterapia, autonomia, flexibilidade

ABSTRACT

INCLUSIVE CURRICULAR ROUTES: A LOOK AT A MUSIC THERAPY PROJECT

Due to the heterogeneity of students and in response to their expectations and interests, a process has developed that has been enriched year after year, with the profitability of school, community and other resources funded by partnerships with outside entities.

This process made it possible to build a diversified curriculum offering, based on the expectations and interests of students and families, which became a kind of matrix of curriculum offer of additional areas aimed at autonomy and after-school life.

The progressive and flexible construction of this offer has naturally been inserted in the different educational areas, so as to provide the equity school with opportunities for all students, including those who may under any circumstances encounter barriers or obstacles in their learning. requiring the additional measure “significant curriculum adaptations”.

The overall objective was to develop competences of personal and social autonomy, always having as reference the access to the common curriculum, individual self-determination, family respect for the individual and minimum interference (Dec. Law 54/2018 of 6 July).

The projects were designed in an integrated and collaborative way, falling within the areas of competences provided for in the Student Profile at the end of compulsory education. Each project has a set of objectives related to its specificity.



We currently have the development of projects in the areas of Language and Communication, Expressions, Environment and Citizenship and Multifunctional Workshops. This organization did not imply the creation of subjects, but rather the introduction of substitutive learning that has as a reference frame the Student Profile at Leaving Compulsory School and the Essential Learning.

In this context we highlight the Music Therapy Project that we consider innovative in the context of the current public school and has been operating with very significant gains in the personal, affective and social development of the students.

Music therapy allows to develop potentialities in the individual in order to improve their quality of life. It is a planned process that aims to facilitate and promote communication, relationship, learning, mobility, expression, organization, meeting the student's physical, emotional, mental, social or cognitive needs.

It is intended that the student be integrated in a creative process, having as a starting point the valorization of their resources and potential as primordial elements for the construction of musical products. Adaptation / compensation techniques are used to facilitate and maximize development.

The impact of the project had a direct impact on the student's relationship, communication and behavior, overall development and well-being. It also contributed to the process of inclusion of the student in the belonging group, in the regular education class and even in the school community.

The assessment tools used were the competency development plan, direct observation of the student in the activity, written and sound-visual recording, document analysis and interviews with the professionals who interact with the students.

Key Words: Inclusion, curriculum, music therapy, autonomy, flexibility

INTRODUÇÃO

O conceito de educação inclusiva é olhado de uma forma holística sobre todos os alunos, considerando que qualquer criança ou jovem, em alguma circunstância, pode deparar-se com barreiras ou obstáculos na sua aprendizagem (Pereira et al, 2018).

A prática inclusiva que se apresenta incide sobre as estratégias que foram adotadas nas diferentes áreas da intervenção educativa, de modo a que fosse possível dotar a escola de equidade na oferta de oportunidades educativas para TODOS os alunos, incluindo os que, decorrente das barreiras graves na aprendizagem, se deparam com a necessidade de alternativas reais e funcionais, face ao currículo comum.

Neste percurso surge a experiência a que damos destaque nesta apresentação, a criação e implementação do projeto de MUSICOTERAPIA. A musicoterapia consiste na utilização da música e/ou dos elementos que a compõem (som, ritmo, melodia e harmonia) por



um musicoterapeuta qualificado que tem como público-alvo um paciente ou um grupo de pacientes. Trata-se de um processo planejado que tem como objetivo facilitar e promover a comunicação, a relação, a aprendizagem, a motricidade, a expressão, a organização, indo ao encontro das necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais ou cognitivas do aluno.

Para uma melhor compreensão descreve-se sucintamente a contextualização educacional, o Agrupamento de Escolas, do meio onde se insere, da escola onde se desenvolveu a experiência, assim como da equipa de professores e especialistas que partilharam todo o trabalho desenvolvido.

Foi concebida uma *Matriz Orientadora* de base à organização educativa foi adaptada e encarada numa dinâmica inclusiva que respeita de forma transversal os princípios orientadores proclamados nos Decretos-Lei 54 e 55/2018 de 6 de julho. Na sua globalidade é transmissora dos recursos existentes e alcançados e do empenho, motivação e criatividade de toda a equipa de trabalho.

Finalmente apresentam-se algumas considerações sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos, numa perspetiva de avaliação para a inclusão. Esta reflexão incide sobretudo na construção de respostas educativas adicionais, mas inclusivas, possíveis de implementar e importantes para a comunidade educativa na continuada busca de novos caminhos para a escola inclusiva.

1. Caminhos curriculares flexíveis e diferenciadas

O desafio a que nos propusemos durante anos, foi criar respostas curriculares adicionais, transversais que decorressem essencialmente dos interesses, necessidades demonstradas pelos alunos e pelas suas famílias em estreita ligação e colaboração com a escola. Páticas que tiveram foram sustentadas na autodeterminação dos seus principais intervenientes: os alunos e no princípio da interferência mínima (Dec-Lei 54/2018 de 6 de julho).

A organização crescente e flexível da oferta curricular diferenciada e diversificada foi gradualmente introduzida nas diferentes áreas pedagógicas, de modo a promover na escola a equidade na resposta a todos os alunos, incluindo aqueles que, por alguma circunstância, se deparavam com barreiras ou obstáculos na sua aprendizagem (Pereira, et al, 2018) necessitando da medida adicional “adaptações curriculares significativas”.

Como objetivo global, pretendíamos desenvolver competências de autonomia pessoal e social, tendo como referência o acesso ao currículo comum, assente na personalização, com “planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível” (Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho).



As respostas que foram crescendo decorrente dos princípios referidos, consubstanciaram-se através da implementação de Projetos que foram traçados de forma articulada e colaborativa, compreendidos como potenciais caminhos diferenciadores, criados com base na análise das necessidades individuais dos alunos e dos seus contextos de vida, foram integrados na cultura da escola de forma natural inserido no Plano Anual de Atividades, aceites e participados por toda a comunidade educativa, tendo implícitos como objetivos a inclusão social e educacional dos alunos, a maximização da sua autonomia e funcionalidade como ferramenta fundamental para a preparação para a vida pós-escolar (Decreto-Lei nº54/2018).

A abertura da comunidade educativa a esta flexibilidade e tipologia de respostas permite-nos contar hoje com um conjunto de atividades organizadas que se inserem nas áreas da Língua e Comunicação, Expressões, Ambiente e Cidadania e Oficinas Multifuncionais. Esta organização não envolveu a criação de disciplinas, mas sim, à luz dos novos normativos, na introdução de aprendizagens substitutivas que têm como quadro de referência o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais.

2. Caracterização do contexto educativo

2.1 A escola e o meio

O Agrupamento de Escolas fica situado no concelho de Sintra. Os alunos são oriundos das freguesias de Belas e de Queluz, duas das mais populosas do concelho, consideradas *dormitórios* de Lisboa.

De acordo com os dados do Projeto Educativo do Agrupamento, a população escolar é constituída por 4365 alunos, distribuídos pelos vários ciclos de ensino.

A Escola onde se desenvolveu esta experiência, insere-se num meio social heterogéneo e desfavorecido em que uma parte significativa dos alunos provêm de um meio socioeconómico médio/baixo e baixo, alguns com grandes carências a nível económico e social.

A maioria dos jovens que acompanhamos não participam em eventos culturais e recreativos, distanciados do conhecimento do mundo, da comunicação, de novas tecnologias e, portanto, confinando-se ao trajeto escola-casa e à rua do bairro em que estão inseridos.

É elevado o número de alunos com dificuldades na aprendizagem, na linguagem, comunicação e noutras áreas do desenvolvimento. O nível de literacia das famílias é baixo, daí que o desenvolvimento e estímulo das crianças nos primeiros anos sejam muito fraco. As crianças/jovens manifestam falta de regras básicas de educação e lacunas em relação a rotinas simples de higiene, alimentação e cuidados em geral.



2.2 Os projetos implementados

Os projetos elaborados foram apoiados pelo órgão de gestão e coordenação pedagógica do Agrupamento. Surgiram pelas manifestações de interesse e das necessidades diagnosticadas nos alunos. Pois consideramos a planificação centrada na pessoa de extrema importância para a prática da autodeterminação e para o desenrolar de uma rede de apoio às crianças e jovens com dificuldades intelectuais e, assim, elevar a sua autoestima e valorizar o seu estatuto social (Ferreira & Pereira, 2015; Kaehne & Beyer, 2014; Pereira, 2014).

Desejava-se garantir aos alunos a sua ligação à comunidade, a possibilidade de fazer escolhas, oportunidade de evoluir nas suas potencialidades, aptidões, no respeito pelo outro nas interações sociais e melhorar a perceção do seu papel na sociedade e na vida da comunidade no âmbito de uma rede de relações mais próxima e alargada (Becker & Pallin, 2001).

Impulsionados pelos elementos CRI (Centro de Recursos para a Inclusão) iniciámos a candidatura a uma linha de financiamento lançada pela Câmara Municipal a projetos educativos inovadores. Para responder aos desafios lançados, começámos com o primeiro projeto na procura de recursos, atividades e respostas às necessidades que vínhamos a observar no contexto escolar.

O primeiro projeto visou a criação de um espaço de atividades a que se chamou Oficinas Multifuncionais para atividades de Cozinha, Lavandaria/ Engomadoria e Artes. Para além destes projetos de financiamento, fomos também desenvolvendo outros, que se legitimavam no Plano Anual de Atividades (PAA). Requeriam de igual forma o envolvimento de outras instituições. Apresentámos e desenvolvemos o projeto da *Biblioteca*, com o objetivo de incentivar os alunos na utilização da Biblioteca Pública de forma funcional, autónoma, dinâmica. Foi necessário implementar práticas geradoras de interação e socialização com a comunidade, com ganhos em termos de autonomia nas deslocações e o desenvolvimento e gosto e o prazer pela leitura.

Outro projeto que nasceu das necessidades e interesse dos nossos jovens foi a Natação. Esta atividade foi também viabilizada através do PAA e de protocolo com a Câmara Municipal.

Continuámos com novas apostas neste campo e criámos um espaço e para atividades motoras: Dança. Uma resposta inovadora, motivante que facilitou a junção da expressão corporal com a dança e a música, interdisciplinaridade que permitia ampliar e estimular a produção e o consumo da arte e cultura, o desenvolvimento intelectual, social e ainda contribuir para a cidadania e promoção para a inclusão social, não só destes jovens, mas aberto a toda a comunidade escolar.

Dos projetos implementados, destaca-se a Musicoterapia como resposta a questões de âmbito emocional e psicológico dos alunos. Com carácter inovador, pois tratando-se de



Musicoterapia, trata-se de um processo interpessoal, dirigido para objetivos terapêuticos, fortalecia-se simultaneamente o bem-estar, utilizando experiências musicais e as relações interpessoais para promover a comunicação verbal e não-verbal, sociabilização, criatividade, memória, atenção e concentração, motivação, coordenação rítmica e motora, orientação espaço-temporal, respiração, relaxamento, alívio do stress e da dor, autoconhecimento, entre outros.

3. Estrutura organizativa e matriz orientadora

À medida que a oferta educativa foi crescendo sentiu-se a necessidade de organizar e de estruturar o conjunto de atividades diferenciadas que vieram proporcionar novas oportunidade de aprendizagem aos alunos. Consequente surgiram necessidades organizativas e foram-se construindo documentos de suporte onde se incluíram toda as ofertas obtidas.

Em concordância com o quadro legislativo à época, para a organização da resposta educativa das escolas para alunos com NEE, criou-se no quadro que a seguir apresentamos, a organização em áreas de acordo com a Portaria nº 201-C/2015, de 10 julho, que definia e regulava o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com currículo específico individual (CEI), nos processo de transição para a vida pós-escolar, nos termos e para os efeitos conjugados dos artigos 14.º e 21.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro.

Esta Portaria (nº 201-C/2015) apresenta-nos uma Matriz Orientadora, fonte de inspiração, para a construção da nossa Matriz Orientadora de base, que se moldava a cada aluno, contendo as atividades de que já dispúnhamos em termos de áreas adicionais. Para além das disciplinas incluídas no currículo comum, que todo e qualquer aluno tem direito de frequentar, esta matriz permitia organizar todas as atividades decorrentes dos projetos realizados, operacionalizados em atividades da promoção da capacitação definidas na referida portaria.

Quadro 1- Matriz Orientadora

Disciplinas de Formação Académica	Carga Horária	Atividades de Promoção da Capacitação (Áreas Adicionais)		Carga Horária
Português		Língua e comunicação	Biblioteca	
Matemática			IPAD	
Língua Estrangeira			Projeto na Área das Novas Tecnologias	
Educação Física		Expressões	Natação	



Ciências			Dança	
Educação Visual			Expressão Motora Adaptada	
Educação Tecnológica			Musicoterapia	
Educação Musical		Ambiente e cidadania	Ambiente e cidadania	
Oferta de escola		Oficinas Multifuncionais	Cozinha	
Outras:			Engomadoria	
			Artes	
			Bar	
			Refeitório	
		Orientação Vocacional e Profissional	Emprego (contextos laborais)	

Quadro 1 – Áreas acadêmicas e áreas da promoção da capacitação (áreas adicionais)

Esta Matriz Orientadora é utilizada para a nossa organização interna, servindo de base estruturada para o planejamento individualizado, sendo sempre selecionadas as disciplinas acadêmicas e as atividades, agora denominadas áreas adicionais, de forma colaborativa e, tomadas todas as decisões com todos os intervenientes incluindo como sempre foi feito, as decisões e as escolhas do próprio aluno. A construção do planejamento incluído no PEI e no PIT de cada aluno e o seu horário respeitam o que estava preconizado na lei geral e nas especificidades pelas portarias e despachos vigentes em cada fase legislativa.

4. A Musicoterapia como resposta inclusiva

4.1 A terapia, a música e a pedagogia

A musicoterapia pode-se definir como um processo sistemático de intervenção onde o terapeuta ajuda o paciente a promover a melhoria de estados de saúde, utilizando experiências musicais e relações desenvolvidas através delas, como uma força dinâmica para a mudança (Bruscia, 1998).

Em contexto educativo a musicoterapia pode ser inserida tanto no ensino regular como na educação especial. O musicoterapeuta pode ter como objetivos a estimulação e o desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais dos alunos. A intervenção musicoterapêutica incide sobre o desenvolvimento individual do aluno com o fim de colaborar com os objetivos gerais da escola (Cunha & Volpi, 2008).

Quando aplicada em contexto escolar, a musicoterapia pode adotar quatro categorias terapêuticas: as atividades musicais de tarefa de apoio às tarefas acadêmicas, cujo



trabalho recai sobre a estimulação cognitiva; a utilização da música como reforço positivo de comportamentos ajustados; as atividades musicais de apoio socio-emocional, onde se podem praticar comportamentos sociais ajustados e exprimir sentimentos; e a musicoterapia enquanto apoio à educação musical, onde o musicoterapeuta pode facultar métodos adaptativos para garantir uma participação bem sucedida do aluno com dificuldades no ambiente musical (Gfeller, 1999).

4.2. O projeto de musicoterapia

No contexto educativo singular onde o projeto decorreu, optou-se por uma abordagem terapêutica de apoio socio-emocional dos alunos, através da criação de uma relação positiva de aceitação e confiança, promotora de comportamentos afetivos e sociais ajustados ao grupo e à comunidade educativa.

A intervenção musicoterapêutica incorporou abordagens comportamentais, mais centradas no aluno e desenvolvimentais. As experiências musicais foram variadas e incluíram escuta e escrita de canções, canto, tocar instrumentos, música e movimento, improvisação e criação/adaptação de músicas, desenho, tendo sido praticadas de forma isolada ou multimodal.

Os alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos e apresentavam diagnósticos variados (atraso de desenvolvimento, défice cognitivo/ perturbações de aprendizagem, de leitura e linguagem expressiva, epilepsia, síndrome de Tourette, PHDA, PEA, Perturbação disruptiva do comportamento, entre outros...), com pobres competências sociais associadas. Comportamentos tais como não ouvir os outros, a não aceitação da autoridade ou liderança, não cooperação com outros, dificuldade na expressão de sentimentos, ou uso do tom de voz inapropriado que muitas vezes leva a fraca aceitação por parte dos pares (Atterbury, 1990 cit in Peters, 2000). Vivências contínuas de insucesso e frustração escolar e/ou social que se traduziam em baixa autoconfiança e pobre autoestima.

A ideia de que é na relação entre terapeuta e aluno que se dá a mudança, foi referência para a condução e realização desta intervenção. A essência desta teoria é a de que o aluno tem dentro dele os recursos necessários ao seu auto entendimento, à alteração do seu autoconceito e do seu comportamento autodirigido e, esses recursos só podem ser aproveitados se existir um ambiente onde existem atitudes psicológicas facilitadoras.

Foram utilizadas atividades terapêuticas de suporte (produto-orientado) - aquisição de competências musicais; apreciação musical; grupos de performance musical; grupos de performance estruturada; improvisação rítmica estruturada; música e movimento; uso de tecnologia; composição musical; música para relaxamento; música e imagética, terapia de introspeção com objetivos reeducativos (processo-orientado), que incluíram



intervenções como a escrita de canções, improvisação instrumental, improvisação de canções, exercícios de escuta; análise de letras e música, combinada com a utilização de outras artes (Wheeler, 1983).

As experiências musicais foram estruturadas de forma a facilitar o controlo deste tipo de comportamentos e a promover a cooperação em grupo. A técnica de improvisação musical desempenhou uma função importante, uma vez que permitiu ao aluno produzir música de forma espontânea, sendo uma excelente forma de desenvolver a criatividade, o sentimento de identidade, a expressão emocional, a tomada de decisões e as capacidades intra e interpessoais, dentro de um espaço contendor e com limites definidos (Bruscia, 1998).

Para Ruud (2010) a improvisação musical é uma forma de comunicação livre onde o indivíduo pode estar numa relação genuína e de compreensão. A expressão musical, como resposta mútua e empática, ocorre em momentos de improvisações musicais e é uma possível reformulação de uma experiência vivida. Esta técnica também é privilegiada no modelo de Nordoff-Robbins no sentido em que, a música tem a capacidade de facilitar a expressão e a comunicação entre as pessoas e num contexto de genuinidade tem o poder de fomentar o desenvolvimento do verdadeiro “eu”. Neste modelo e independentemente do grau de deficiência ou capacidade intelectual, a música constitui um veículo de desenvolvimento pessoal (Wigram, 2002).

4.3 Os objetivos

A musicoterapia teve como objetivos gerais: estimular a comunicação verbal e não verbal, a expressão corporal, vocal e sonora; explorar as potencialidades e a conscientização dos próprios limites; desenvolver a orientação espacial e corporal através de vivências musicais, a capacidade de atenção e concentração; estimular a imaginação e a criatividade; promover um melhor relacionamento intra e interpessoal.

Como objetivos específicos, desenvolver no aluno a capacidade de: interpretar o material musical produzido; distinguir e associar sentimentos a vários tipos de música e sonoridades; procurar comunicar através de uma performance expressiva; fazer música com o (s) outro (s) de forma expressiva; proporcionar espaço musical ao “outro”; identificar padrões comportamentais que tenham impacto na sua vida pessoal social; utilizar a oportunidade para praticar diferentes formas de estar com os pares; descobrir e partilhar sentimentos entre os pares; partilhar aspetos de reflexão pessoal.

Foi necessária a aquisição de instrumentos e equipamentos musicais adequados à intervenção; realização de atividades de improvisação musical em grupo e individualmente; atividade de criação e composição musical em grupo; atividades de dinâmica musical e socio relacional; audição musical; expressão pessoal musical e realização de atividades de exploração sonoro-musical.



As sessões de musicoterapia, tiveram um cariz periódico semanal com a duração de 90 minutos, realizando-se em contexto grupal. Decorreram na escola num espaço de ginásio. Os recursos materiais existentes eram diversificados: instrumentos musicais Orff, aparelhagem musical, arcos, lenços, bolas de pilates, bolas de espuma, entre outros.

A musicoterapia possibilitou um enquadramento não-verbal através do qual as pequenas diferenças de comportamento se tornam evidentes nos processos intra ou interpessoais em crianças com perturbações da relação e da comunicação. Essas diferenças podem ser encontradas no comportamento musical. O musicoterapeuta pode a este nível contribuir para a avaliação e diagnóstico global dos alunos em musicoterapia ao nível da avaliação específica de capacidades gerais e específicas.

4.4 A avaliação do projeto

O trajeto terapêutico/pedagógico desenvolvido através da Musicoterapia, como toda e qualquer organização pedagógica, completou-se o ciclo com a avaliação. A Musicoterapia teve como critérios de avaliação, no domínio cognitivo, a aprendizagem geral e a aplicação do conhecimento; no domínio da socialização, o relacionamento com os colegas e com os adultos, assim como o comportamento em situações sociais; domínio da comunicação, a utilização da comunicação recetiva e expressiva; domínio motor, o desenvolvimento da motricidade global e fina; e domínio sensorial, o desenvolvimento da capacidade de reagir a estímulos visuais, tácteis e auditivos.

Foram utilizados como instrumentos de avaliação, a observação direta do aluno na atividade, assim como, o registo escrito e sonoro-visual, a autoavaliação efetuada pelo aluno no final do período, informações obtidas através dos profissionais que interagem com os alunos e o plano de desenvolvimento de competências.

O impacto do projeto incidiu diretamente ao nível da relação, da comunicação, do comportamento do aluno, assim como no desenvolvimento global e bem-estar do mesmo. Contribuiu também para o processo de integração e inclusão do aluno quer no grupo de pertença, na turma de ensino regular, ou até mesmo na comunidade escolar, através da transferência das aquisições feitas nas sessões de musicoterapia.

CONCLUSÃO/REFLEXÃO

Este relato expõe a práxis e ideia pedagógica desenvolvida num percurso e num paradigma em constante evolução, em que procurou corresponder aos desejos de alunos e suas famílias, práticas que foram acomodadas, adaptadas, transformadas e analisadas à luz da evolução teórica e legislativa em cada época que se cruzou.

Os projetos implementados desenvolveram-se num contexto onde todo o processo de inclusão dos alunos, os recursos metodológicos, materiais, avaliações têm sido sempre



alvo de reflexão, adaptação e implementação cuidada, com a finalidade de desenvolver competências diversificadas de “saberes e saber fazer”, atitudes e valores como caminho para a vivência e a construção de uma cidadania plena.

A musicoterapia contribuiu fortemente neste sentido. Foi implementada de forma sistematizada, apresentando-se como uma abordagem diferenciada indo ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos em geral e de cada um em particular. A intervenção ocorreu num espaço alternativo à sala de aula e permitiu aos alunos a oportunidade de experimentarem diferentes formas de estar, relacionar, expressar, comunicar, ouvirem-se a si próprios e “ao outro” e de vivenciarem o sentimento de realização e sucesso pessoal, trabalhando na sua dimensão biopsicossocial.

O objetivo principal de generalização das competências apreendidas no contexto de intervenção para a comunidade educativa, foi constatado e observado através de relatos feitos pela respetiva equipa de professores e profissionais envolventes. A colaboração direta com a equipa de professores, que acreditou desde logo neste tipo de intervenção, assim como a articulação, a facilidade de diálogo e partilha de informação, a dedicação e o interesse dos profissionais, foram cruciais para o sucesso do projeto de musicoterapia, não fazendo desta uma atividade isolada e desenquadrada, e conseqüentemente para o sucesso individual de cada aluno participante.

A criação de instrumentos de registo como a *Matriz Orientadora* e outros, tornou-se essencial para a melhor organização, planeamento e monitorização dos processos e recursos alcançados. Todo este trabalho foi fruto, do empenho, motivação e criatividade de toda a equipa de trabalho.

Tal como a partilha e divulgação desta experiência importa também referir que ao longo do percurso nos deparámos com muitas dificuldades, mas estas têm vindo a ser ultrapassadas na medida das possibilidades, dos recursos, das motivações e do próprio contexto.

Na escola há hoje o sentimento que as atividades decorrentes dos projetos que aqui apresentámos fazem parte de toda a comunidade educativa, isso exprime o reconhecimento do trabalho realizado.

Enquanto elementos de uma equipa sentimos que este percurso tem uma expressão muito positiva junto dos alunos e das suas famílias. Para além dessa evidencia o que mais significado tem, é sentirmos esta experiência como uma aprendizagem de vida, onde aprendemos por vezes muito mais do que ensinamos e consideramos que

“apesar da política pública de educação especial, nas suas grandes linhas de orientação, ser coerente com os princípios da inclusão educativa, as condições em que se realiza a educação de alunos/as com necessidades educativas especiais carecem de melhorias significativas. Do mesmo modo podemos certamente afirmar que apesar do caminho



realizado ainda necessitamos de mais formação para uma verdadeira diferenciação que possibilite a aprendizagem de todos os alunos” (Luis, Piscalho,& Pappamikail, 2014, p. 83).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

Becker, C., & Pallin, R. (2001). *Person-Centered Planning Approaches – A literature review*. Central Alberta Community Board. Acessível on-line.

Bruscia, K. E. (1998). *Defining music therapy*. Gilsum NH: Barcelona Publishers

Cohen, A., Fradique, J., & Ferreira, N. (2018). *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular* (1st ed.). Lisboa: Raiz Editora.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: propostas e estratégias de ação* (1st ed.). Porto: Porto Editora.

Cunha, R. & Volpi, S. (2008). A prática da musicoterapia em diferentes áreas de atuação. *Revista Científica/FAP, Curitiba*,3, 85-97.

Decreto-Lei n.º 54/2018, 6 de julho de 2018. *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06*.

Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de julho de 2018. *Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06*.

Decreto-Lei n.º 206/2009 de 31 de agosto, aprova o regime jurídico do título de especialista. *Diário da República n.º 168/2009, Série I de 2009-08-31*.

Decreto-Lei nº 3/2008 - 7 de Janeiro de 2008- *Definição dos apoios a prestar na Educação Especial*. *Diário da República*.

Despacho n.º 6478/2017. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. *Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26*

Ferreira, C. (2006). *A Avaliação Formativa Vivida pelos Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico* [versão eletrónica], *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 40(3), 71-94.

Ferreira, S. S., & Pereira, M. C. (Coord.). (2015). *Transição para a vida adulta e autodeterminação*. Oliveira de Frades: ASSOL.

Gfeller, K. E. (1999). *Music therapy in the schools*. Em: Davis, W.B., Thaut, M.H. & Gfeller, K.E. (eds.), *An introduction to music therapy: theory and practice*. Dubuque: McGraw-Hill.

Lui, H. Piscalho, I & Pappamikail. (2014) *Formar para Incluir – A Promoção de Práticas Inclusivas Através da Formação Em Contexto*. In *Interacções* No. 33, Pp. 73-83 (2014). Instituto Politécnico de Santarém.



Martins, G. et al (2017). *Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação (DGE). Lisboa.

Nunes, C., & Madureira, I. (2014). *Desenho universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas*. Da Investigação às Práticas, 5(2),126-143. Disponível em <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>

Pereira, F. et al (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática* Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Peters, J. S. (2000). *Music therapy: An introduction*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher, LTD.

Portaria nº 201-C/2015, de 10 julho. Regula o ensino de alunos com 15 ou mais anos de idade, com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar. Diário da República n.º 133/2015, 1º Suplemento, Série I de 2015-07-10.

Rodrigues, D. (2007) (Ed.). *Investigação em educação inclusiva*. Lisboa: FEEI.

Rodrigues, D. (2018). *Inclusão: notícias a meio da viagem...*In Noesis, Noticias da Educação. Nº 30, nov. 2018.

Ruud, E. (2010). *Music therapy: a perspective from the humanities*. Gilsum: Barcelona Publishers.

Santos, S. M. (2000). *As responsabilidades da universidade no acesso ao ensino superior*. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M.

Silva, M. (2009). *Da exclusão à inclusão: Concepções e Práticas*. Revista Lusófona de Educação,13,135-153.

Wheeler, B. L. (1983). *A psychotherapeutic classification of music therapy practices: a continuum of procedures*. Music Therapy Perspectives, 1 (2), 8-12.

Wigram, T., Pedersen, I. & Bonde, L. (2002). *A comprehensive guide to music Therapy: theory, clinical practice, research and training*. London: Jessica Kingsley Publishers.



TODOS PODEM APRENDER! CONTRIBUTOS DO PROJETO PILOTO INOVADOR NUMA ESCOLA PÚBLICA

Rita Gil, Agrupamento de Escolas da Boa Água - Quinta do Conde, Sesimbra, rita.gil77@gmail.com

RESUMO

Nesta sociedade líquida em que os contextos sociais políticos e educativos estão em ebulição, surgem nas escolas públicas projetos inovadores que procuram promover o sucesso dos alunos, valorizando as suas potencialidades. Essas potencialidades dos alunos podem vir a revelar-se úteis na motivação e efetivação das aprendizagens, assim como no recurso às competências para as necessidades emergentes do século XXI. Este estudo tem como objetivo verificar se o Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP), proposto pela DGE em 2016 e as suas propostas metodológicas combinatórias previstas no desenho universal de aprendizagem, podem revelar-se úteis na inclusão de todos. Neste projeto inovador e flexível, recorre-se à metodologia de projeto, à tecnologia, ao trabalho colaborativo e à tutoria. A gestão flexível do currículo é registada num plano quinzenal, onde os alunos validam as suas aprendizagens. Todas as evidências foram recolhidas neste estudo por observação naturalista, entrevista semiestruturada a alunos e professores e conversas informais realizadas em contexto. Pelos registos dos alunos e instrumentos de monitorização das aprendizagens, nomeadamente pelas observações diretas do trabalho projeto e colaborativo verificou-se: melhoria das aprendizagens, motivação e maior envolvimento dos alunos na construção efetiva e significativa da sua aprendizagem. Neste contexto são combinados todos os recursos disponíveis, para que o aluno possa, ao seu ritmo, encontrar a melhor resposta para construir conhecimento e apropriar-se das competências do século XXI.

Palavras-Chave: Inovação pedagógica; Diferenciação pedagógica; Metodologia de projeto; Tecnologias; Desenho Universal de Aprendizagem

INTRODUÇÃO

A sociedade multicultural e culturalmente diversificada que congrega diferenças significativas entre os alunos na mesma turma obriga a uma nova organização de trabalho, criando e aplicando diferentes recursos e estratégias didáticas. Como refere Perrenoud (2000, p.55), “uma situação padrão consegue excepcionalmente ser ótima para todos, porque eles não têm o mesmo nível de desenvolvimento, os mesmos interesses prévios, a mesma relação com o saber, os mesmos interesses, os mesmos



Recursos e maneiras de aprender. As metodologias construtivistas reforçam a ideia de que o desenvolvimento das aprendizagens se recorrer de múltiplas abordagens, em situações diferenciadas, com equipas de trabalho distintas e que saiam das barreiras tradicionais da turma e da sala de aula.”

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

As pedagogias da inclusão e da cooperação emergem no século XXI com o grande desafio de garantir “um mundo em que todos e todas sejam socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres”. (CARBONELL, 2016, p. 102).

Segundo Rodrigues (2003) através do processo educacional, o aluno recebe e aplica os diferentes tipos de conhecimentos na vida social e na concretização de um projeto de vida coeso e pleno. Trata-se de um processo de consciencialização cultural e comportamental que se manifesta na aquisição de competências e valores. Essas competências e valores surgem como necessárias na vida futura do aluno, permitindo-lhe a autonomia e participação ativa e crítica na sociedade.

A Educação Inclusiva reconhece as diferenças dos alunos e organiza as suas experiências de aprendizagem aproveitando e valorizando estas diferenças. Rodrigues (2013) refere que as escolas devem atuar em três áreas principais: a análise da própria escola face às suas forças e vulnerabilidades e centrar a avaliação nos processos e não nos resultados. Os alunos podem beneficiar em aprender uns com os outros, porque apesar das suas limitações podem colocar à disposição do grupo as suas áreas fortes. Se for concebida a oportunidade ao aluno de trabalhar com os seus colegas potenciando a utilização dos recursos e situações que o circundam, ele consegue aprender e consegue mobilizar esse conhecimento para a sua vida.

O conceito de “Escola para Todos” vem alargar o âmbito da ação da escola, mobilizando e interagindo com os recursos disponíveis, apelando à participação de todos os professores, toda a comunidade escolar e pais, sensibilizando-os e responsabilizando-os. A escola inclusiva, enquadra-se numa perspetiva de escola para todos, constituindo um fator de inclusão de todos os alunos. A Declaração dos Direitos do Homem (1948) e a Declaração de Salamanca (1994) procuraram desenvolver políticas públicas que promovessem transformações no sistema de ensino, assegurando a permanência de todos na escola.

O princípio orientador deste enquadramento da ação consiste em afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas e outras. Neste conceito terão de se incluir crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias



linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (Declaração de Salamanca, 1994, p.11)

Incluir significa criar as condições necessárias, para que qualquer criança se sinta bem e tenha a oportunidade de desenvolver todas as suas capacidades, conseguindo integrar-se posteriormente na comunidade. O conceito de inclusão, ou seja, a inserção total do aluno em termos físicos, sociais e académicos, ultrapassa em muito o conceito de integração, porque assume a heterogeneidade existente entre os alunos, pela troca de experiências, como fator de construção e de desenvolvimento de comunidades mais completas (Correia & Martins, 2002). Segundo os mesmos autores, a inclusão tem um objetivo comum: proporcionar uma educação de qualidade para todos os alunos, facilitando o diálogo entre toda a comunidade, permitindo-lhes desenvolver uma maior proximidade e compreensão acerca dos alunos e das suas necessidades, já que a Educação Inclusiva não diz respeito somente a pessoas com deficiência, diz respeito a qualquer estudante que encontra barreira para aprender. É na comunidade escolar que todos são acolhidos, cada um com as suas características singulares (Pringle, 2001). Atender às diferenças, possibilita redirecionar o olhar da escola não para a adaptação do aluno, mas para a adaptação do contexto escolar de todos os alunos. Isso significa torná-lo múltiplo, rico de experiências e possibilidades, que lhe permitam romper barreiras humanas e arquitetónicas, criando novos conceitos na construção da sua aprendizagem, como refere Sanches:

Numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade do grupo não é mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais de educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades de políticas e práticas educativas. (2011, p. 41)

Todos os alunos são acolhidos nas escolas públicas e cabe a estas, organizarem-se para o atendimento de todos os seus alunos independentemente das suas características e dificuldades, assegurando assim as condições necessárias para a educação equitativa de todos. Não podemos descurar que:

Qualquer criança pode experimentar dificuldades ao longo do seu percurso escolar;
A ajuda e apoio devem estar disponíveis para todas as crianças, se necessário;
As dificuldades educativas resultam da interação entre o que a criança transporta para a situação de aprendizagem e o que a escola tem para lhe oferecer;
Os professores devem assumir a responsabilidade pelo progresso de todas as crianças dos seus grupos;
Os apoios para os professores devem existir, sustentando o seu desenvolvimento e responsabilidades (Ainscow, 1997, p. 78).



Em resposta às dificuldades educativas, a inclusão deve ser entendida como um desafio a toda comunidade escolar, e não apenas uma preocupação exclusiva dos professores de educação especial e deve assumir um papel central nos dispositivos de melhoria das escolas (Morgado, 1999).

Segundo Sanches (2006), a plena inclusão verificar-se-á quando não forem necessárias medidas específicas para os alunos considerados com NEE, porque todos os alunos têm o seu espaço e porque a própria escola é lugar de igualdade de oportunidades e de equidade. O desafio consiste em distribuir os recursos escolares, de forma a permitir que existam recursos suplementares para os alunos que apresentam maiores dificuldades, ao mesmo tempo que se garantem as melhores oportunidades de aprendizagem para todos os alunos (Wang, 1997).

A diferenciação que inclui não é, por exemplo, dar um teste diferente a um aluno porque ele não domina as questões que são postas aos outros, não é usar o livro do 2.º ano quando ele está matriculado no 4.º e os seus colegas fazem os exercícios do respetivo ano, não é fazer um desenho enquanto os seus colegas fazem uma ficha de matemática, não é o aluno trabalhar com a professora de apoio, dentro ou fora da sala de aula, em atividades que não têm nada a ver com as que estão a ser desenvolvidas pelo seu grupo turma. Não é, certamente, a professora de apoio “colar-se” ao aluno e criar uma relação de privilégio com “este” aluno, dando origem a frases como esta: “Zé, olha, aí vem a tua professora...”. A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos. Sanches (2005, p. 133)

Só pode existir educação inclusiva se a heterogeneidade do grupo não for mais um problema, mas um grande desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais de educação, gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas, porque segundo Sanches (1996) tirando as diferenças individuais que marcam o processo de aprendizagem de cada um, poder-se-á dizer que as estruturas desencadeantes da aprendizagem dos jovens com NEE são em tudo semelhantes às de qualquer jovem. Se o problema está na forma de aprender e no processo de aquisição o conteúdo é necessário valorizar e aprender como se chega ao saber.

É olhar não para o indivíduo, mas para o grupo numa atitude cooperativa. Incluir não é rotular o indivíduo, mas encontrar soluções onde ele possa contribuir para o grupo e assim encontre na aprendizagem desafios que o ensinem a fazer sozinho amanhã:



A construção de uma sala de aula inclusiva passa por perspetivar a educação para todos e com todos, sendo o professor da classe o responsável pela participação e aprendizagem de todos os alunos, gerando e gerindo as condições e os recursos necessários para o seu sucesso. As práticas educativas dirigidas para o aluno médio, não contemplam a diversidade dos alunos de que é feita a escola de hoje, logo não pode continuar a ser a resposta oferecida.

Mudar as práticas de sala de aula, assentando no desenvolvimento de pequenos projetos, realizados em pequenos grupos, mediados pelo professor, apostando na cooperação e na participação ativa dos alunos, nas suas aprendizagens, parece ser um caminho a seguir, se queremos dar resposta e desencadear sucessos em todos, independentemente das suas características. (Sanches, 2011, p.140)

A aprendizagem com os pares, bem conduzida, revela-se uma estratégia quase indispensável numa escola que se quer para todos. Não existem alunos iguais. Gerir a heterogeneidade da turma é um desafio para todos os professores, um desafio subjacente à definição e desenvolvimento de escolas inclusivas:

os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com toda a comunidade. (UNESCO, 1994, p. 7)

A inclusão pressupõe uma valorização do papel do aluno na construção do seu próprio conhecimento, através de um processo partilhado, com vista à qualidade académica e sociocultural sem discriminação. Para Morgado (1999), a implementação de programas de Educação Inclusiva pressupõe a defesa do direito à educação e à equidade para todos, respondendo às necessidades de todos os seus alunos, com base na correta avaliação e planeamento da intervenção diferenciada.

A escola inclusiva defende o sucesso de todos, e por isso devem ser efetuadas diferentes abordagens em contexto escolar adequadas aos diferentes estilos de aprendizagem. Porque se não proporcionamos abordagens diferentes no processo de aprendizagem estamos a criar desigualdade para muitos alunos (Correia, 2011). A diversidade é considerada uma característica humana, aceite e valorizada, sendo este o pressuposto essencial que fundamenta a inclusão.

Roldão (2003) defende a diferenciação pedagógica e a inclusão educativa como viáveis e exequíveis quando orientadas por estratégias e posturas não discriminatórias, envolvendo todos os alunos em metodologias onde a diferença cabe, não como uma discriminação negativa, mas como uma mais-valia de rendibilização da diversidade. A



mesma autora defende que a heterogeneidade na escola pode revelar-se positiva e saudável para todos os intervenientes no processo educativo, porque procura garantir que todos os alunos aprendam. E acrescenta que as instituições escolares devem reajustar as respostas educativas e reorganizar os ambientes de aprendizagem de modo a que todos possam aprender.

Tomlinson (2008) refere que a valorização e consciencialização das crianças acerca das suas potencialidades pode efetivamente reduzir o insucesso escolar. O professor precisa de olhar para a criança e proporcionar-lhe um ensino que garanta a aprendizagem e diferenciar é atender a essas diferenças apresentando os conteúdos em formatos diferentes para que a criança quando se sente incapaz de compreender num formato possa compreender noutro.

A pedagogia diferenciada é um modelo individualizado e não individual que apresenta um formato que se mostra capaz de dar resposta ao perfil de um aluno. Diferenciar passa por organizar as atividades e interações, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didáticas enriquecedoras, tendo em conta as suas necessidades pessoais. (Tomlinson & Allan, 2002)

Estes autores defendem que a diferenciação é a resposta proativa do professor a uma dificuldade diagnosticada no aluno. Diferenciar é responder às especificidades de cada aluno e adaptar o currículo as suas características com o objetivo de maximizar as suas oportunidades de sucesso escolar. (Roldão M. , 2003)

Alonso (2004) refere que o currículo deve ser dinâmico e tornar-se um instrumento nas mãos dos professores que, com atitude profissional devem procurar adequar, reconstruir e recriar dando sentido às diferentes atividades que os alunos realizam. A escola deve ser eficaz na sua tarefa.

Segundo Tomlinson e Allan, para diferenciar é preciso:

1. colocar o enfoque no aluno e nas suas características;
2. procurar a autorregulação da aprendizagem;
3. descrever as diferentes possibilidades de diferenciação, ou seja, escolher o formato que melhor se adequa ao perfil do aluno de acordo com os recursos que dispomos no contexto escolar. (Tomlinson & Allan, 2002).

Para responder as necessidades do aluno, o professor poderá:

1. fazer uma seleção dos conteúdos a lecionar;
2. diversificar os seus métodos e técnicas de ensino, ajustando as estratégias e os instrumentos;
3. utilizar uma prática contínua e ajustável ao perfil de aprendizagem do aluno;
4. partir dos seus interesses implicando-o nas aprendizagens;
5. utilizar estratégias que envolvam o aluno ativa e emocionalmente;



6. fornecer e diversificar as estratégias de acordo com os diferentes tipos de inteligência: disponibilizar matérias diversificados e tarefas com diferentes graus de dificuldade no sentido de proporcionar percursos alternativos (Tomlinson & Allan, 2002).

Segundo Nunes e Madureira (2015), **O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA)**, permite ao docente definir objetivos de ensino, e criar materiais e formas de avaliação que se adequem ao perfil de cada aluno, para que todos, independentemente do seu perfil individual, possam aprender (CAST, 2014) (King-Sears, 2014).

Além de responder às necessidades dos alunos, o desenho universal da aprendizagem procura a remoção das barreiras à aprendizagem, através da flexibilização do processo de ensino, fornecendo aos alunos a possibilidade de aceder a diferentes formatos no acesso aos conteúdos e um maior envolvimento na sua aprendizagem, reduzindo desta forma a necessidade de adaptações inclusivas.

Segundo CAST (2014), a proposta do desenho universal de aprendizagem apresenta conceitos abordados por autores como Piaget, Vygotsky, Bruner e Bloom que se debruçaram com o processo de ensino e aprendizagem, procurando compreender o modo como cada aluno aprende e constrói conhecimento tendo em conta o seu perfil individual. Nos textos normativos atualmente vigentes, facilmente encontramos diferentes formas de diferenciação para adaptar às necessidades de cada aluno, como se verifica nas diferentes medidas universais, seletivas e adicionais previstas no decreto Lei 54/2018 de 6 de julho:



Fonte: Decreto lei 54/2018 de 6 de julho

Este quadro normativo acima referido, procura respeitar a dignidade pessoal e as diferenças culturais dos alunos valorizando os diferentes saberes e culturas, prevenindo processos de exclusão e discriminação; promover o desenvolvimento do rendimento escolar dos alunos e a qualidade das aprendizagens, de acordo com os respetivos



programas curriculares e atendendo à diversidade dos seus conhecimentos e aptidões; organizar e gerir o processo ensino-aprendizagem, adotando estratégias de diferenciação pedagógica suscetíveis de responder às necessidades individuais dos alunos.

A escola atual pode oferecer múltiplas oportunidades para que todos os alunos, de acordo com os seus interesses e as suas especificidades, consigam construir o seu próprio conhecimento e desenvolvam um espírito empreendedor capaz de o preparar para as complexidades e desafios do futuro. É na diversidade, que consiste a riqueza de uma sociedade. O convívio com a diferença e a procura de novas soluções para colmatar os problemas ajuda-nos a desenvolver um espírito de solidariedade e cooperação entre todos.

Gardner utiliza as inteligências múltiplas para identificar e evidenciar as áreas fortes dos alunos para que possam colaborativamente utilizá-las em prol do grupo de trabalho.

Ausubel (1980) refere a Teoria da aprendizagem significativa fundamentando que o conhecimento é assimilado pelo aluno quanto maior for a sua a envolvimento no mesmo. Assim quanto mais interessado o aluno estiver, mais ele aprende e memoriza para replicar noutros contextos. A envolvimento dos intervenientes nos processos educativos, favorecem a aprendizagem. Urge tornar a escola num lugar onde as regras e as tarefas possam ser negociadas, para que os alunos possam sentir que contribuem para a construção de um projeto individual e coletivo e para que todos se sintam parte da escola.

METODOLOGIA

A presente investigação insere-se numa abordagem metodológica de natureza qualitativa e quantitativa, usando como técnicas de recolha de dados a observação naturalista, a entrevista semiestruturada e conversas informais das quais resultaram notas de campo.

Foram realizadas entrevistas a três docentes da turma de 6ºD/7ºE do Projeto PPIP. Fizemos três observações de aulas, nas aulas de Matemática, Ciências e Projeto.

Foi ainda efetuada uma pesquisa documental. Os dados recolhidos foram registados e depois analisados, segundo o modelo de (Bardin, 1977), procedendo à sua categorização, através da agregação das unidades de registo.

De acordo com o Projeto Educativo (PE) da escola pudemos apurar que o Agrupamento em estudo foi criado em Julho de 2009, na margem sul de Lisboa, para dar resposta à necessidade crescente de aumentar a oferta educativa de educação pré-escolar e ensino básico nesta freguesia. É constituído por 4 escolas e tem aproximadamente 1300 alunos. A população escolar é constituída por 94,6% de alunos de nacionalidade portuguesa, sendo os restantes de proveniências muito diversas, de que podemos destacar o Brasil (1,7%) e os países de leste (1,8%), que, representando mais de 60 alunos no



Agrupamento, constituem uma referência da heterogeneidade da população escolar que implica afetação de recursos, de apoios sociais (31,4% dos alunos têm apoio de Ação Social Escolar).

Nesta escola, a turma do 6º D/7ºE do projeto PPIP organiza-se em pequenos grupos de trabalho, para as atividades, com interação dos elementos dos grupos, com partilha de opiniões e promoção do trabalho colaborativo.

Neste estudo, o nosso enfoque são as estratégias utilizadas no PPIP que podem potenciar um maior sucesso na aquisição das aprendizagens dos alunos. Para se proceder a este estudo, analisámos uma turma com quarenta alunos do 6º e 7º ano de escolaridade, objeto deste Projeto-piloto de Inovação Pedagógica, para verificar como os alunos utilizam as metodologias e recursos do PPIP, para a aprendizagem na sala de aula, para avaliar como as mesmas interferem nos resultados escolares dos alunos.

Na escola pública onde decorre a investigação, pudemos apurar, de acordo com o Projeto Educativo (PE) que foi criada em Julho de 2009, na margem sul de Lisboa, para dar resposta à necessidade crescente de aumentar a oferta educativa de ensino pré-escolar e básico nesta freguesia. É constituído por 4 escolas e tem aproximadamente 1300 alunos.

Segundo apurámos por meio da entrevista feita à vice-diretora, a primeira reunião com a DGE realizou-se em setembro de 2016. E a Direção aproveitou a identificação das fragilidades do PAE, e construiu a primeira versão do PPIP. O Diretor apresentou à DGE em setembro de 2016, o primeiro esboço das medidas, apenas com 8 medidas. Na segunda versão do PPIP, em maio de 2017, o PPIP já contava com 11 medidas, a implementar no arranque do ano 2017/18:

- Medida I – Criação de programas curriculares individualizados (PCI);
 - Medida II – Redução da dispersão curricular;
 - Medida III – Criação de metas Modulares;
 - Medida IV - Reformular a matriz curricular na matemática do 3º e 4º ano;
 - Medida V – Integração e articulação do currículo de expressões no 1ºano de escolaridade;
 - Medida VI – Co-Lab, promoção do trabalho colaborativo;
 - Medida VII – Projeto Edulabs;
 - Medida VIII- Programa de tutorias e ETurma;
 - Medida IX- Implementação de novos modelos Pedagógicos;
 - Medida X – Eliminação de períodos letivos;
 - Medida XI – Articulação curricular com o projeto Orquestra Geração.
- (PPIP Boa Agua, 2017-18)

A preparação da implementação destas novas onze medidas, foi feita por intermédio de equipas de trabalho em Julho de 2017, que antecedeu o arranque do ano letivo 2017/18. A Direção nomeou coordenadores para as várias medidas e o objetivo era não só fazer



a avaliação das medidas, mas propor as alterações para o 2º ano de implementação. Apenas tiveram coordenador as medidas de impacto pedagógico mais relevante, já que algumas equipas tiveram de se debruçar na construção de instrumentos de trabalho que não existiam até ao momento ou em formas de trabalho mais inovadoras.

Assim, reuniram as diferentes equipas do PPIP que teriam mais impacto no arranque do ano letivo: os projetos transdisciplinares (Medida IX) e o Co-Lab (Medida VI) para a construção de instrumentos de monitorização ligados à implementação de projetos transdisciplinares, quer na avaliação, como na planificação ou no diagnóstico.

Neste estudo a Medida IX, Implementação de Projetos Transdisciplinares Inovadores revelou-se a mais integradora dos objetivos previstos no PIPP e no Projeto Educativo do Agrupamento. Esta medida pressupõe o recurso à metodologia de projeto nas turmas heterogéneas e para agilizar a implementação da medida, foi disponibilizado a todos os professores, pelo grupo de trabalho que coordena a mesma, um banco de projetos para arranque no início do ano letivo 2017/18. Estes projetos apresentaram uma gestão flexível do currículo e o cruzamento de disciplinas. Este recurso à metodologia em Projeto foi aplicada nas turmas do PPIP, agrupadas em grupos heterogéneos: 1ºH com 2º H, 4ºA com 4ºB, 6ºD com 7ºE num total de 40 alunos em cada junção.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Procurámos, com esta investigação, compreender como os alunos utilizam os sistemas tecnológicos e as metodologias de ensino e de aprendizagem, postos à sua disposição, e quais os resultados. Assim, foi nossa prioridade no decorrer desta investigação, identificar as metodologias de ensino e de aprendizagem implementadas pelos docentes em sala de aula. Para além disso, foi ainda analisado o impacto que estas metodologias implementadas pelos docentes, seus promotores, têm no sucesso dos alunos.

O Projeto PPIP decorreu no ano letivo 2017/18 em turmas piloto do 1º 2º e 3º ciclo. Para que fosse possível a sua implementação, foram alteradas plantas de sala de aula e foi promovido o trabalho projeto com recurso ao trabalho colaborativo e recurso às tecnologias. Os dados referem uma disponibilidade do órgão de gestão, para acolher projetos que considerou promotores de sucesso, e foram valorizadas as sugestões dos professores, no decorrer da experiência piloto.

O Projeto Piloto de Inovação Pedagógica (PPIP) recorreu a diversas abordagens que se revelaram úteis aos alunos, que capacitaram os alunos a participar de forma autónoma, crítica e construtiva.

O objetivo do PIPP foi promover o sucesso e a qualidade das aprendizagens de todos os alunos, através do reforço da autonomia das escolas na conceção e adoção de projetos educativos próprios, que passou pela introdução de alterações de âmbito organizacional



e pedagógico, nomeadamente ao nível didático e da gestão curricular, que tinham como propósito responder às necessidades específicas de cada escola. Verificou-se que o trabalho desenvolvido junto dos alunos foi profícuo, já que foram desenvolvidas não só as competências específicas das diferentes disciplinas como privilegiadas as competências sociais, nomeadamente: cooperação, espírito crítico, autonomia, responsabilidade, resolução de problemas e a comunicação através do trabalho cooperativo em grupos heterogéneos, da metodologia de projeto e do recurso às metodologias ativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo foi possível verificar que o recurso às metodologias promotoras de aprendizagens ativas e o recurso à metodologia de projeto vivenciadas pelo PPIP, trouxeram mais valias na motivação dos alunos e passaram a ser parte integrante da sua aprendizagem. A avaliação foi concebida como parte do processo regulador do ensino e da aprendizagem. As técnicas, instrumentos e procedimentos foram diversificados permitindo a remediação e potenciando o sucesso escolar de todos os alunos e o respeito pelos ritmos diferenciados. Existiu um grande enfoque no desenvolvimento de competências, nomeadamente a oralidade na apresentação de trabalhos. A metodologia de projeto promove a interajuda e a colaboração em grupo. Concluiu-se igualmente que a tutoria dos alunos aos colegas potenciou uma melhor compreensão dos conteúdos, já que a linguagem dos colegas revelou-se mais próxima do aluno e por isso mais perceptível, do que o discurso expositivo do docente, tal como referenciava Glasser (1999).

Como se chegou ao sucesso de todos no PPIP? Quando se verificou, pelas observações e pelas apresentações orais dos alunos, que todos aprendem quando existe trabalho colaborativo e interajuda entre alunos; quando se monitoriza o processo na construção das aprendizagens através dos planos quinzenais/diários; quando se respeita os ritmos de trabalho de cada aluno; quando se aproveitam as áreas fortes dos alunos ao serviço do grupo potenciando o melhor de cada um; quando todos cooperam; quando se auscultam os interesses dos alunos na entrada dos projetos. As tarefas atribuídas em função do perfil dos alunos apresentaram-se, pelo que pudemos observar em contexto sala de aula, como adequadas a um melhor desempenho dos alunos, potenciando o desenvolvimento das competências previstas no perfil do aluno do século XXI. A análise das classificações obtidas, em cada momento de avaliação, demonstrou sucessos académicos. Pelos registos dos alunos e instrumentos de monitorização das aprendizagens, nomeadamente pelas observações diretas do trabalho projeto e colaborativo verificou-se: melhoria das aprendizagens, motivação e maior envolvimento dos alunos na construção efetiva e significativa da sua aprendizagem.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- CAST. (2014). *Center for Applied Special Technology*. Obtido de CAST: <http://www.cast.org/udl/index.html>
- Correia, L. (1997). A Escola Inclusiva: Do conceito à prática. *Inovação*, 9, 151-163.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a Inclusão. *Revista de Educação*, 16, 5-20.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, M., & Valadares, J. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa*. Coimbra: Almedina.
- Morgado, J. (2010). Educação Inclusiva: uma escola para todos. Em L. Correia, *Educação Especial e Inclusão* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do Futuro. (U. d. Lisboa, Ed.) *Revista iberoamericana de educacion*, 49, pp. 181-199.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem ativa na criança com multideficiência - Guia para OCDE*. (2017). *Relatórios Económicos da OCDE*. Obtido em 3 de maio de 2018, de <file:///C:/Users/costa/Desktop/Portugal-2017-OECD-economic-survey-overviewportuguese.pdf>
- Pennac, D. (2007). *Mágoas da escola*. Lisboa: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1992). Não mexam na minha avaliação! para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. Em A. Estrela, & A. Novoa, *Avaliações em Educação - Novas prespetivas* (pp. 145-159). Lisboa: Educa.
- Rapp. (2014). International Journal of Inclusive Education. *Implementing the three book model of universal design for learning: effects on teacher's self-efficacy, stress and job satisfaction in inclusive calssroom*(19), pp. 34-49.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre Educação Inclusiva. Em D. Rodrigues, *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre Educação Inclusiva* (pp. 36-59). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Porto: Profedições.
- Roldão, M. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. Em D. Rodrigues, *Prespetivas sobre a inclusão* (pp. 151-165). Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (2011). Do "aprender para fazer" ao "aprender fazendo": as práticas de educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 19, 135-156.



Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade- Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto: Porto Editora.



A METODOLOGIA DE PROJETO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA INCLUSIVA, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS EM TURMAS HETEROGÊNEAS

Maria Aparecida dos Santos (Dissertação apresentada à Universidade do Algarve, em 10/07/2018, para a obtenção do Título de Mestre em Ciências da Educação e da Formação. Trabalho efetuado sob orientação da Prof.^a. Doutora Cátia Sofia Martins

RESUMO

Investigações nacionais e internacionais recentes mostram que a grande questão que envolve a efetivação da Inclusão Educacional está em encontrar uma metodologia que seja capaz de atender as necessidades dos alunos com NEE, independentemente de suas características individuais, e potenciar as suas capacidades e habilidades visando, além da sua formação académica, o seu desenvolvimento pessoal e futuro profissional. Porém, estes estudos também apontam a importância de uma atuação conjunta da instituição/sistemas de ensino, professores, família, entre outros, para que se possa vencer este desafio. Diante do conhecimento trazido por estes estudos, fez-se um questionamento: qual método seria capaz de garantir o ensino-aprendizagem desta diversidade de alunos que buscam as Escolas, hoje, em especial, os alunos que apresentam algum tipo de Necessidade Educativa Especial que se encontra na idade adulta? Na procura por respostas, concentrou-se esta investigação em uma instituição de Ensino, cujo perfil pedagógico corresponde ao questionamento surgido, a qual, a acreditar e levar a efeito uma proposta de Inclusão por e para todos, adotou e desenvolve a Metodologia de Projecto, um modelo de Metodologia Ativa, como estratégia de ensino e aprendizagem, na Educação Profissional e Tecnológica. De posse da informação sobre a instituição e a sua opção metodológica, surgiu um novo questionamento: quais os contributos que a Metodologia de Projecto, como ferramenta metodológica inclusiva, traria e que seriam capazes de favorecer a aprendizagem dos alunos com NEE, em turmas heterogêneas na Educação Profissional e Tecnológica? Pela especificidade da Escola e o perfil de muitos dos seus alunos (alunos com e sem algum tipo de NEE, na mesma turma, caracterizando uma turma heterogênea), para respostas



para esta questão, optou-se por um estudo de caso organizacional e uma abordagem metodológica mista: o uso das metodologias quantitativa e qualitativa, para que se pudesse aprofundar melhor na coleta das informações e, posteriormente, em resultados significativos. Com esta estratégia de pesquisa, realizou-se 33 Entrevistas com alunos com e sem NEE, pais de alunos, Direção da Escola, Profissionais docentes e não docentes; além de Questionário direcionado para os Profissionais Docentes e não Docentes. Intrínseco no objetivo principal da investigação, está o intuito de contribuir para que a efetivação da Educação Inclusiva aconteça, de facto, e que os alunos adultos com algum tipo de NEE, que chegam a este nível de Educação, possam ter assegurado os seus direitos a um processo de aprendizagem equitativo significativo, como qualquer outro estudante.

Palavras-chave: Metodologia de Projecto, Ferramenta inclusiva, Educação Profissional e Tecnológica, Necessidades Educativas Especiais, Turmas heterogéneas

ABSTRACT

Recent national and international investigations show that the big question involves the completion of the Educational Inclusion is in finding a methodology that is able to meet the needs of students with NEE, regardless of their individual characteristics, and enhance their skills and abilities with the aim, in addition to your academic training, personal development and your future career. However, these studies also point out the importance of a joint action of the institution/school systems, teachers, family, among others, to win this challenge. Before the knowledge brought by these studies, there was a question: which method would be able to guarantee the teaching and learning of this diversity of students who seek the schools today, in particular, students who have some kind of Need Special education in adulthood? In looking for answers, focused on this investigation in an educational institution, whose pedagogic profile corresponds to the question emerged, which, to believe and to implement a proposal for inclusion and for all, and develops the methodology of project, a model of Active Methodology, as a strategy for teaching and learning in Professional and technological Education. In possession of information about the institution and your methodological option, a new question: what contributions the Project methodology, as methodological tool inclusive, would bring and that would be able to facilitate the learning of students with NEE, in heterogeneous classes in vocational and technology education? The specificity of the School and the profile of many of its students (students with and without some kind of NEE, in the same class, featuring a heterogeneous class) for answers to this question, we opted for an organizational case study and a mixed methodological approach: the use of quantitative and qualitative methodologies for collection of information better to deepen and, subsequently, in significant results. With this search strategy, 33 Interviews with students with and without NEE, parents of students, school, professional Direction



academic and non-academic staff; The main research objective intrinsic, is the order to contribute to the implementation of inclusive education happens, in fact, and adult students with some sort of NEE, arriving at this level of education, may have secured their rights to a fair significant learning process, like any other student.

Keywords: Project Methodology, Inclusive Tool, Professional and Technical Education, Special Needs Education, Heterogeneous Classes.

CAPÍTULO II – 2 Problemática

2.1. Questão de partida e objetivos

A ter em conta as características da Escola Senac, unidade de São José do Rio Preto, SP, Brasil, que serviu de base para este questionamento empírico, elaborou-se a seguinte questão que norteia este estudo: *Qual o contributo que a Metodologia de Projeto, enquanto ferramenta pedagógica inclusiva no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, poderá trazer para o ensino-aprendizagem de alunos com NEE, em turmas heterogéneas?*

A fim de encontrar respostas para esta questão, formulou-se as seguintes interrogações:

- 1** – Quais as características da Metodologia de Projeto como ferramenta pedagógica inclusiva na Educação Profissional e Tecnológica?
- 2** – Quais as perceções dos docentes e não docentes relativamente à Metodologia de Projeto, numa lógica de escola inclusiva e em turmas heterogéneas?
- 3** – Como se caracteriza a dinâmica da instituição em relação ao tema da Educação e Escola Inclusiva?
- 4** – Quais as perceções dos alunos com e sem NEE e dos seus pais, relativamente ao desempenho da Metodologia de Projeto, nos seus processos de ensino-aprendizagem e no contexto escolar?

Tendo subjacente as questões investigativas atrás elencadas, elaborou-se os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Caracterizar as perceções dos diversos intervenientes (e.g., docentes, não docentes, alunos com e sem NEE, pais, diretor, supervisor e outros funcionários da instituição) relativamente ao contributo da Metodologia de Projeto como ferramenta pedagógica inclusiva, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica de alunos com NEE, em turmas heterogéneas.

Objetivos Específicos:

A: Caracterizar a Metodologia de Projeto como ferramenta pedagógica inclusiva, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, em turmas heterogéneas (isto é, com alunos com e sem NEE).



B: Caracterizar as percepções dos docentes e não docentes, sobre a Metodologia de Projeto, no contexto da sala de aula e no acolhimento/receção dos alunos.

C: Identificar, na instituição escolar, as características de uma escola inclusiva e com foco no aluno.

D: Auscultar os estudantes (com e sem NEE) relativamente à contribuição/satisfação quanto à Metodologia de Projetos enquanto ferramenta pedagógica inclusiva, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, em turmas heterogêneas.

CAPÍTULO III - 3 Metodologia

3.1. Natureza e contexto da investigação

Qualquer pessoa, “criança, jovem ou adulto”, independentemente de qualquer condição, tem “o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (UNESCO, 2001, p. 8). Este trabalho, a respeitar este Direito, orienta-se pelas questões legislativas que “assegura aos alunos com deficiência o pleno convívio em salas de aulas comuns”, a partir da “evolução do conceito de inclusão” (Senac, 2006, p.11).

3.2. Abordagem metodológica

Ao considerar a natureza da investigação que se pretendia realizar, optou-se por uma abordagem metodológica mista: utilização das metodologias qualitativa e quantitativa (Morais & Neves, 2007). A partir das características desta opção e diante dos objetivos propostos, chegou-se à conclusão de que esta seria a melhor opção para a recolha das informações. Assim, contactou-se a escola Senac, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, em São José do Rio Preto, SP, Brasil, cuja natureza do ensino é a Educação Profissional e Tecnológica, como campo de pesquisa. Esta escolha deveu-se ao facto desta instituição contemplar, na sua Proposta Pedagógica, a Metodologia de Projeto como estratégia de ensino-aprendizagem, para as atividades desenvolvidas nos cursos oferecidos, e a Educação Inclusiva que desenvolve, atingindo e envolvendo, direta e indiretamente, a comunidade local e regional.

Diante deste contexto, elaborou-se os instrumentos de pesquisa: guião para as entrevistas e questionário a ser utilizado, os quais trouxeram amparo para o trabalho realizado junto dos participantes entrevistados e respondentes do questionário, respetivamente alunos com e sem NEE, pais de alunos com NEE, Profissionais docentes e não docentes que fazem parte da instituição (Bogdan & Biklen, 1994). Optou-se também por um estudo de caso na Instituição Escolar, com uma investigação de natureza exploratória cujo objetivo, de acordo com Lakatos e Marconi (1991, p. 3), é “a caracterização inicial do problema, sua classificação e de sua definição”, e as abordagens



qualitativa e quantitativa foram fundamentais para levantar e aprofundar as experiências dos participantes (Morais & Neves, 2007).

3.3. Seleção da Amostra

Amostra: pretendeu-se a participação de diversos intervenientes para que se tivesse uma visão ampla e diversificada da Metodologia de Projecto, quanto à sua contribuição para Educação Inclusiva de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nas turmas heterogêneas da Educação Profissional da instituição. Assim, procurou-se valorizar a participação dos diferentes atores acima citados, dentre estes, Diretor, Técnica Supervisora Educacional e uma Técnica de Desenvolvimento Profissional/Coordenadora de Pós-Graduação e Extensão Universitária – Polo São José do Rio Preto (Hill & Hill, 2005). Os docentes, por tratar-se de um número elevado, levou-se em consideração aqueles que atuavam nos cursos/turmas com maior incidência de alunos com necessidades específicas de aprendizagem.

3.3.1. Caracterização da Amostra das entrevistas

Participaram 33 sujeitos: 7 funcionários docentes e 7 não docentes, 8 alunos COM NEE e 6 SEM NEE e 5 pais. Para melhor conhecimento dos participantes, estes foram caracterizados, como apresentado a seguir:

Docentes: 42.85% atuam no Programa de Aprendizagem, na Área de Desenvolvimento Social; 14.28%, Curso Técnico em Meio Ambiente, Programa Aprendizagem e Área da Saúde; 14.28% na Área Bem-estar: Cursos Técnicos/Estética/Massoterapia; 14.28% na Área Gestão de Negócios/ Cursos Técnicos, Atendimento Corporativo; 14.28%, Cursos Técnico em Segurança do Trabalho, Meio Ambiente e Programa de Aprendizagem. **Alunos com deficiências:** (auditiva, visual e intelectual), que contou com 4 participantes do sexo feminino (50%) e 4 sujeitos (50%) do sexo masculino, com idades entre os 23 e os 27 anos ($M = 24,75$; $DP = 1,39$). Na formação acadêmica, 62,5% frequentava o Ensino médio.

Alunos sem NEE: 5 participantes do sexo feminino (83,33%) e 4 (17,7%) do sexo masculino com Idades entre os 23 e os 27 anos ($M = 24,75$; $DP = 1,39$). 62,5% eram do Ensino médio, 16,67, Ensino Superior incompleto; 16,67, Graduação em Gestão Ambiental/2 anos. Todos realizaram entrevista. Em relação ao curso no Senac, 50% era aluno do Programa de Aprendizagem; 33,33%, alunos do curso de Massoterapia e 16,67, alunos do curso Técnico em Meio Ambiente. **Pais de alunos com NEE:** foram 4 participantes do sexo feminino (80%) e 1 sujeito (20%) do sexo masculino, com idades entre os 43 e os 52 anos ($M = 49,25$; $DP = 3,63$) e na formação acadêmica, 25% possuíam Ensino Superior completo, 25% Ensino Médio Completo e 50% não completaram o Ensino Médio. Quanto à informação sobre a deficiência dos filhos, 4 (80%) tinha



Deficiência Intelectual e 1, (20%), Síndrome de Down. Todos os pais realizaram apenas entrevistas.

3.3.2 Instrumentos: Questionários e Entrevistas semiestruturadas

Os guiões para as entrevistas semiestruturadas e questionários tiveram como referência os roteiros aplicados por Polido (2016), pela similaridade entre os trabalhos. Nos questionários para os profissionais docentes e não docentes, utilizou-se perguntas abertas e fechadas (Hill & Hill, 2005). Nos temas gerais, o interesse era conhecer a opinião de todos, com relação à visão de uma escola inclusiva, a atuação nesta instituição, às dificuldades/facilidades no processo de inclusão, a convivência com a diversidade. Docentes: era de interesse específico conhecer a sua formação, cursos em que atuam dentro da instituição, a opinião quanto à prática em sala de aula com Metodologia de Projeto nas turmas heterogêneas e em relação aos alunos com NEE.

Devido a participação dos alunos com deficiência intelectual, foram utilizadas as entrevistas semidiretivas, em que o entrevistador introduz a conversa inicial, deixando o entrevistado à vontade para as suas considerações (Ghiglione & Matalon, 2001). Globalmente, foi intenção questionar os participantes sobre a visão geral da instituição educativa e da metodologia nela desenvolvida, a Metodologia de Projeto, nas suas contribuições para a inclusão. Pais: o interesse era o de conhecer o quanto a escola e a sua Metodologia contribuíram para a aprendizagem e desenvolvimento dos filhos.

Diretor, Supervisora e a Técnica de Desenvolvimento Profissional/ Coordenadora de Pós-Graduação: pretendia-se saber sobre a instituição, a sua representação no cenário da Educação Profissional e Tecnológica, bem como local e regional e em termos de serviços às pessoas com Necessidades Educativas Especiais, práticas utilizadas pelos docentes, atividades e Projetos da instituição. Alunos com e sem NEE: interessou-nos conhecer o seu grau de satisfação relativamente aos cursos, à instituição e à Metodologia de Projeto como facilitadora para a sua aprendizagem.

3.4. Análise de conteúdo das entrevistas

As informações coletadas nas entrevistas foram transcritas e analisadas com a intenção de compreender em maior profundidade os sentimentos e as impressões dos entrevistados (Bardin, 1994). Vaz (2012, p. 180), destaca que “esta fase ou componente do estudo qualitativo, permite a atribuição de significado aos dados” colhidos e “organizados”; e que “essa significação, nada mais é do que extrair significados a partir de uma apresentação-síntese dos dados, evidenciando-se ocorrências regulares, esquemas, explicações, configurações possíveis, tendências causais e proposições”. A primeira etapa, “pré-análise”, consiste na “organização” e definição dos trabalhos, onde se prioriza um “primeiro contato” com o material colhido e se realiza uma “leitura



flutuante”, para melhor conhecimento dos dados; a segunda, “fase de exploração do material”, é o momento de, a partir do conhecimento prévio dos dados, definir as “unidades de codificação” para a fase de “interpretação de conceitos e proposições” (Câmara, 2013, p. 182 e 188, cit. Bardin, 2011).

CAPÍTULO IV – 4 Análise e discussão dos resultados

4.1. Análise descritiva dos Questionários

A partir dos dados recolhidos através dos formulários, foi possível observar as percepções dos profissionais docentes (D) e não docentes (ND) em relação a questões relacionadas com o preparo da instituição para o atendimento aos alunos com NEE, a presença e a importância da Metodologia de Projeto nas atividades/ambiente escolar, a satisfação dos alunos, a preparação dos profissionais D e ND, entre outras. Deste modo, passamos a analisar as respostas dadas pelos vários intervenientes.

4.1.2. Percepção geral dos Funcionários

i: Percepção geral relativamente à Instituição

As percepções gerais dos participantes D e ND são elevadas, sendo percebem que a instituição atende, na maioria das circunstâncias, ao que consideram ser as exigências de uma escola inclusiva ($M = 6,29$; $DP = 0,90$; $Min = 4$; $Max = 7$) e do atendimento dos alunos com NEE ($M = 5,68$; $DP = 1,28$; $Min = 2$; $Max = 7$). No que respeita à satisfação dos alunos, os profissionais ND consideraram que, na generalidade, se encontram satisfeitos ($M = 6,48$; $DP = 1,01$; $Min = 3$; $Max = 7$). Sobre a preparação que estes funcionários (ND) sentiam para atender os alunos com NEE, as suas respostas revelam pontuações mais baixas ($M = 5,48$; $DP = 1,22$; $Min = 3$; $Max = 7$), denunciando uma certa “insegurança” nas suas competências e conhecimentos.

ii) Percepção geral relativamente à Metodologia de Projeto (MP)

Os participantes ND, quanto ao desenvolvimento da Metodologia de Projeto na instituição, reconhecem que a referida Metodologia está presente na escola ($M = 6,64$; $DP = 0,70$; $Min = 4$; $Max = 7$), e, sobre a contribuição para a operacionalização dos trabalhos institucionais, a maioria dos profissionais concordam positivamente ($M = 6,38$; $DP = 0,90$; $Min = 1$; $Max = 7$). Os participantes também a percebem nas próprias atividades que desenvolvem diariamente ($M = 5,80$; $DP = 1,66$; $Min = 1$; $Max = 7$). E quanto à importância desta Metodologia para a concretização de uma escola inclusiva, também, a maioria dos ND concordam positivamente ($M = 6,81$; $DP = 0,49$; $Min = 5$; $Max = 7$). A partir desse parâmetro observa-se que a metodologia adotada pela instituição é notada pelos funcionários administrativos, o que sugere que a Metodologia de Projeto de fato é efetivada na instituição.



4.1.3. Percepção geral dos Funcionários Docentes (D)

Quanto à percepção dos D quanto às características de uma escola inclusiva, os profissionais confirmam que o Senac atende à estas características (M = 6,64; DP = 0,70; Min = 4; Max = 7). E, sobre a contribuição para a operacionalização dos trabalhos na instituição, a maioria dos profissionais docentes concordam positivamente (M = 6,52; DP = 0,80; Min = 4; Max = 7). Em relação ao preparo da instituição para atender alunos com NEE, muitos dos participantes concordam (M = 5,94; DP = 1,17; Min = 3; Max = 7), porém, relativamente às dificuldades ainda percebidas por estes professores no atendimento a estes alunos, um número considerável concorda plenamente que a instituição tem dificuldades em fazê-lo (M = 3,06; DP = 2,02; Min = 1; Max = 7). No geral, é possível perceber que, apesar de ainda existirem dificuldades no atendimento dos alunos com NEE, a instituição atende às características de uma Escola inclusiva.

Sobre a satisfação dos alunos, os profissionais D concordaram que, em geral, se encontram satisfeitos (M = 6,19; DP = 0,97; Min = 4; Max = 7). Quanto ao preparo destes profissionais para o atendimento aos alunos com NEE, é perceptível que a maioria respondeu positivamente (M = 4,19; DP = 1,35; Min = 2; Max = 7), o que demonstra que os profissionais docentes se sentem preparados.

Relativamente ao uso de uma metodologia ativa, para o desenvolvimento dos conteúdos e avaliações, a maioria dos professores concorda que este tipo de método faz toda a diferença (M = 6,70; DP = 0,53; Min = 5; Max = 7). Estes participantes também defendem que a Metodologia de Projeto facilita o processo de ensino e aprendizagem no trabalho com as turmas heterogêneas (M = 6,67; DP = 0,53; Min = 5; Max = 7). Quanto à percepção da presença da referida Metodologia na instituição, os docentes demonstram concordância (M = 6,67; DP = 0,60; Min = 5; Max = 7).

Na questão sobre a contribuição positiva da Metodologia de Projeto para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com NEE, as respostas apresentadas mostram que sim (M = 6,76; DP = 0,56; Min = 5; Max = 7). E, de acordo com as respostas, os professores afirmam identificarem que desenvolvem atividades pedagógicas com recursos da Metodologia de Projeto, no seu fazer docente diário (M = 6,39; DP = 0,86; Min = 4; Max = 7). Na última questão, se a MP é importante para a concretização de uma escola inclusiva, a maioria dos participantes também deram respostas positivas, de acordo com os dados apresentados (M = 6,64; DP = 0,69; Min = 4; Max = 7).

4.1.4. Discussão geral das percepções dos participantes

No geral, as percepções dos docentes são elevadas no que respeita a uma avaliação global do Senac. Contudo, quanto às necessidades específicas dos alunos com NEE, concordam que esta instituição tem dificuldades no atendimento. Na preparação dos docentes para



o atendimento a estes alunos, os profissionais deixam claro que ainda precisam de mais formação específica, demonstrando algum sentimento de despreparo, em suas respostas. Assim, pela ótica dos professores, é possível observar que, no geral, a instituição de ensino atende às características de uma escola inclusiva, no entanto, na visão dos profissionais Não Docentes, na questão do atendimento, apesar da percepção de características inerentes a uma escola que pratica a inclusão, é perceptível a existência de dificuldades para atender os alunos com NEE.

Sobre a satisfação dos estudantes com a escola, os dados indicam que todos os participantes responderam positivamente, o que demonstra que, mesmo com a questão das dificuldades sentidas pelos profissionais Não Docentes, os alunos estão satisfeitos. Para as perguntas relacionadas com a Metodologia de Projeto, constata-se que a maioria dos participantes reconhece a instituição pratica este tipo de método, desde a sala de aula até ao seu exterior. Outro dado importante sobre a metodologia prende-se com a sua contribuição positiva para a operacionalização das atividades laborais na instituição e para a concretização de uma escola inclusiva.

4.2. Análise das Entrevistas sobre Escola Inclusiva e Metodologia de Projeto (MP)

4.2.1. O Senac enquanto escola inclusiva

Os participantes foram auscultados relativamente sobre as características da instituição associadas a uma escola inclusiva (Mantoan et al., 2010), onde priorizam, por exemplo, o uso de valores inclusivos, a realização de treinamentos para os profissionais docentes e não docentes a fim de melhorar a prática e garantir o sucesso dos alunos, a aprendizagem significativa, o acolhimento e a convivência equitativa em todo espaço escolar (Booth & Ainscow, 2011).

i: Percepções dos Profissionais Docentes

D2: “tem workshop sobre a inclusão, pra ter o entendimento de como é o raciocínio de uma pessoa que tem deficiência intelectual, pra docente e para todos os funcionários.

(D5) “a gente avalia não só a escrita, avalia a participação em sala de aula, como que o aluno se comporta...”

D7: “aqui, na questão do deficiente auditivo, por exemplo, nós temos três interpretes que se revezam nos cursos, temos alunos síndrome de down e tantas outras”.

ii: Não Docentes

(ND3) “Quando eu pergunto pra ele, como que você quer que a gente adapte este material pra você, ele nos dá a resposta eu não preciso procurar”.

(ND4) “Isso é legislação né? O direito é garantido pra que as pessoas tenham acessibilidade de toda forma”.

iii: Alunos com NEE



(A-NEE3) *“Pra mim, foi ótimo, teve comunicação/isso é muito estimulador”/“o interprete faz um trabalho aqui que ele fala tudo o que todo mundo fala, independente do que foi que a pessoa falou.”*

(A-NEE4) *“levou é um boneco, eu vou até lá pega na minha mão, com todo carinho e compaixão vai lá e me ajuda”/“Minha visão é bem ruim mesmo, é baixa visão”/“ o notebook tem aqueles comandos de voz com acessibilidade”/“ O método de trabalho com os alunos faz a diferença mesmo”/“o corrimão tem o alto relevo/ o elevador, as salas, têm tudo as plaquinhas em braile ou em alto relevo”/“não ficar avaliando por nota, por isso que tem muitos projetos/dentro dos projetos entender se o aluno tá aprendendo ou não”*

iv: Alunos sem NEE

(A-S/NEE4) *“a valorização do ser humano. Aqui você é muito valorizado”/“Foram três fases no Senac, três épocas diferentes”/“turmas diferentes, inclusive, funcionários diferentes, alguns não ficaram daquela época de 2011. Meio que continua um padrão”/“a metodologia deles que é uma coisa que me interessa muito, mais participativa...”*

vi: Pais

(P3) *“ foi marcado uma primeira conversa com a equipe da orientação e coordenação do curso/eu não me identifiquei como mãe, porque eu queria saber como estava a inclusão aqui/as profissionais que me atenderam foram muito claras e concisas em tudo o que elas falaram”/“ mesmo, diante de algumas dificuldades do dia-a-dia, tem buscado alternativas pra tá resolvendo da melhor maneira possível./”sempre me foi passado que os cursos não teriam prova e sim Projetos desenvolvidos pelos alunos no qual eles teriam notas de acordo com cada Projeto, com a conclusão de cada Projeto”*

4.2.2. A Metodologia de Projeto (MP) como recurso/ferramenta pedagógica inclusiva em turmas heterogêneas

i: Docentes

(D3) *“É no dia-a-dia, você observar, interagir com o aluno e perceber a evolução dele durante o curso e não no final do projeto, mas como ele chegou no final do projeto”.*

(D4) *“se a gente perceber que esse aluno com algum tipo de deficiência tá ficando de lado a gente vai falar com o grupo, vai procurar incluí-lo cada vez mais, fazer com que ele se sinta fazendo parte, que se sinta incluído”.*

(D5) *“porque, além do saber fazer, ali, ele tem muito do saber conviver, aceitar as diferenças do grupo, as ideias dos outros, contribui muito pro desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal”*

ii: Não docentes

(ND6) *“A Metodologia de Projetos, ela dá uma possibilidade muito maior de participação do aluno, por consequência, também dá oportunidade para que ele desenvolva outras habilidades outros conhecimentos que não estão ligados à Formação Técnica que ele vem buscar”/“trabalhar os outros dois saberes, que são Pilares da Educação, o ser e o conviver”.*

iii: Alunos com NEE



(A-NEE3) “nós temos regras, temos todo processo pra desenvolver”/“eu posso expressar a minha opinião”/“É uma experiência. Eu consigo ter uma experiência real”.

(A-NEE4) “O trabalho vai ser avaliado como suficiente, bom e insuficiente, que são as menções”.

(A-NEE5) “Dá um assunto e você desenvolve tudo tentando alcançar o resultado”/“tem avaliações, é o seu desenvolvimento no dia-a-dia, não é só uma prova para medir, o conhecimento, é todo um processo pra avaliar”.

iv: Alunos sem NEE

(A-SemNEE4) “ o conhecimento ele fica muito agregado/a gente consegue linkar muitas coisas, muitos assuntos, com teorias, com práticas”/“você cria projeto, faz um programa”/Isso foi trazendo maior conforto pra gente.”

vi: Pais

(P1) “ensinou/ele aprendeu/então pra mim foi muito bom e pra ele”/ “ele teve um desenvolvimento fantástico”

(P3) “ele é exposto a uma situação diferente/então, tem que colocá-lo diante dos seus medos das suas dificuldades pra ele saber se sair dessa situação”.

(P4) “foi o ponto de partida, eu acredito, porque, junto com a dificuldade de aprendizado, tava a dificuldade de se relacionar com as pessoas por conta de timidez, insegurança”/“ela ficou mais segura, ganhou mais autonomia”.

4.4. Discussão Geral

Ao finalizar as considerações sobre a Escola Senac e a Metodologia de Projeto, pode-se dizer que, no geral, todos os participantes percebem as suas contribuições para a Educação Inclusiva e a aprendizagem dos alunos com algum tipo de Necessidade Educativa Especial, além de apontamentos sobre o que a instituição precisa melhorar (Ainscow, 2010).

Diante dos relatos e dos dados obtidos nos questionários, sobre a questão da escola inclusiva e da Metodologia de Projeto desenvolvida na instituição, é possível perceber que enfatizam características importantes que apontam para uma instituição que já possui no seu dia-a-dia, na estrutura e infra estrutura, a prática de um modelo de Educação voltado para todos os alunos e, ao mesmo tempo, para cada um, individualmente, na medida em que respeita este aluno em suas individualidades e limitações, favorecendo não apenas a sua aprendizagem, mas também os relacionamentos sociais (Ainscow, 2010). Outro destaque prende-se com o facto de a instituição demonstrar uma preocupação constante com o processo de ensino-aprendizagem e em como este se vai refletir na vida dos alunos após a sua formação, o que acaba por contribuir para as perspectivas da instituição sobre mudanças e ações futuras relativamente a este contexto.

Nos discursos da maioria dos intervenientes, em especial, Alunos e Pais, no que respeita ao preparo da Escola para atender alunos com NEE, a instituição está a caminhar na



direção certa. Porém, quanto às questões de atendimento e orientação dos Aprendizes com Deficiência Intelectual, alguns participantes, funcionários da instituição, questionam a sua participação nos Projetos desenvolvidos pela escola, e sugerem um olhar mais atencioso para estas questões, apontadas como deficitárias, para que a efetivação da Educação Inclusiva possa, de facto, atingir o seu máximo e favorecer ainda mais a aprendizagem e a Formação Profissional de todos os alunos, independentemente de qualquer diferença e/ou peculiaridade. Assim, para que se possa reforçar as características da Metodologia de Projeto, como Metodologia inclusiva, como procurou-se nesta investigação, sugere-se uma segunda etapa desta pesquisa, com outros intervenientes internos e externos, por exemplo, os parceiros da instituição, num carácter mais global.

CAPÍTULO V – 5 Considerações Finais

No cerne desta investigação encontrava-se, como foco principal, a ideia de caracterizar a Metodologia de Projeto, como ferramenta pedagógica inclusiva, na Educação Profissional e Tecnológica de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), em turmas heterogêneas (Barbosa & Moura, 2013).

Assim, diante das informações colhidas, após o estudo teórico e prático realizados, é possível perceber que a Metodologia de Projeto pode ser um contributo para a efetivação da Educação Inclusiva, sem a pretensão de ser a única, além da possibilidade de desenvolver competências importantes relacionadas tanto com a vida profissional como pessoal dos formandos, para além de contribuir para a profissionalização dos próprios docentes em serviço (Ainscow, 1995). Esta percepção é compatível com as informações trazidas por Polido (2016) onde apresenta a Metodologia de Projeto como “uma estratégia de ensino-aprendizagem com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento e autonomia do aluno, frente ao contexto sócio- histórico, incorporando novas práticas educacionais que ressaltam o carácter global e sistêmico da educação” (p.51).

Quanto às questões da Educação inclusiva percebidas pela investigação, importa destacar que esta Metodologia, para além de “atender às necessidades da educação na atualidade”, também incita a consideração de todo “o contexto educacional de modo que as ações possam acontecer de forma coletiva e cooperativa articuladas pela interação professor e aluno” (Polido, 2016, p. 51) e, desta forma, favorece a participação ativa, o respeito aos interesses e às condições individuais dos educandos.

O uso de “valores inclusivos”, defendidos por (Ainscow, 1995, 2011), nitidamente são destacados pelos participantes de todas as categorias nas entrevistas, mas, com maior ênfase pelos pais e alunos, em especial nas atitudes dos Docentes e Não Docentes. Importa destacar que estas atitudes balizam as práticas dos Profissionais, na relação



com os todos os estudantes, o que se pode caracterizar em uma Educação e Inclusão para todos. Esta prática também foi apontada como o seu diferencial, para que o processo de Educação Inclusiva da instituição seja efetivamente concretizado.

CAPÍTULO VI: 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (1995) “Education For All: Making it happen” - Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra. Disponível em <http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com-/20/fl38.pdf>

Ainscow, M. (2010). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. 3ª Ed. Madrid: NARCEA.

Barbosa, E. F., & Moura, D. G. de. (2013). Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *Boletim Técnico Senac*, 39(2), 48–67. Disponível em http://www.senac.br/media/42471/os_boletim_web_4.pdf

Bardin, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições, 10.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index para a inclusão em educação: desenvolvendo a participação e a aprendizagem nas escolas*. Rio de Janeiro: LaPEADE.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Câmara, R. H. (2013). Análise de conteúdo : da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 6(2), 179–191.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora

Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Eds. Sílabos.

Lakatos, E., & Marconi, M. D. A. (1991). *Metodologia científica*. 1–20. <http://doi.org/10.1038/140260c0>

Mantoan, M. T. E., Santos, M. C. D., Figueiredo, R. V., Ropoli, E. A., & Machado, R. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Morais, A. M., Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Rev. Port. de Educação* [online]. 2007, vol.20, n.2, pp.75-104. ISSN 0871-9187.

Polido, Ariela F. (2016). *A metodologia de projetos na educação profissional: organização do trabalho do professor e aprendizagem dos alunos na percepção de alunos e professores*. (Dissertação de Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Centro Universitário de Araraquara). Araraquara: UNIARA.

Senac. DN. (2006) *Pessoas com deficiência: educação e trabalho*. Rio de Janeiro: SENAC/DEP/ CEAD.



UNESCO, (2001). *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: Ação Educativa. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images.pdf>

Vaz, F. M. J. (2012). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. 4ª Ed. – Revista e aumentada. Lisboa: Instituto Piaget.



TEC++US - TECNOLOGIA DE TODOS PARA TODOS E CADA UM

António Gonçalves; Carla Vieira; Maria de Lurdes Raminhos; Madalena Fernandes; Susana Brandão -
Agrupamento de Escolas de Aljustrel

RESUMO

O projeto “Technology from everyone to everyone and each one of us” pretende criar uma ferramenta de comunicação aumentativa, da qual qualquer pessoa, com dificuldade de aprendizagem ou não, consiga comunicar num país que não o seu, com o uso de pictogramas em vez de palavras escritas. O grupo, pela sua vasta experiência, sabe que é mais difícil fazer com que as crianças, ou pessoas com dificuldade de aprendizagem de diferentes naturezas, consigam aprender a ler, que aprendam a decifrar o conteúdo escrito, do que que consigam aprender um conjunto de pictogramas que representam palavras, desde que esses pictogramas estejam desenhados para que o utilizador consiga intuitivamente selecionar a palavra pretendida. A lógica utilizada é a de que uma criança ou indivíduo que consiga utilizar a aplicação “Technology from everyone to everyone and each one of us” no seu país de origem, poderá utilizá-la em qualquer país Europeu em que a língua o permita. A aplicação poderá ser utilizada por crianças, pessoas idosas, pessoas surdas, pessoas com dificuldade de aprendizagem, praticamente todos e cada um poderá utilizar uma tecnologia que já existe, com um sistema de pictogramas intuitivo, a fim de poder comunicar numa língua que não conhece, ou até mesmo, por exemplo no caso dos surdos na própria língua do país onde vivem, para pessoas que não compreendem língua gestual, ou até mesmo para pessoas com dificuldade acrescida da articulação vocal. O problema de criar uma plataforma que pretende minimizar as barreiras da linguagem entre pessoas e crianças de todas as idades, condições e nacionalidades (ao nível Europeu), é que essa plataforma ao ser desenhada com o espírito do desenho universal terá mais probabilidades de sucesso sendo germinada pelas diversas culturas que pretende servir. Com este projeto pretendemos contar com a participação de diferentes saberes (know-how), diferentes abordagens e formas de testar a aplicabilidade da aplicação. A conceção da aplicação contará com o aporte de diferentes áreas do saber, do design, da programação, da pedagogia, da educação especial, das línguas, entre outras.

Sumariamente, com este projeto pretendemos:

- Partilhar práticas a nível internacional;
- Criar uma aplicação com recurso ao desenho universal que promova a interação interculturais para todos e cada um dos utilizadores;



- Descobrir quais os temas e palavras mais comuns, necessários para estabelecer comunicação num país estrangeiro;
- Criar uma série de pictogramas associados às palavras consideradas necessárias que seja intuitivo e compreendido na diversidade cultural a nível Europeu;
- Criar momentos de partilha que permitam a partilha intercultural dos participantes no projeto;
- Encontrar uma forma criativa de abordar os problemas;
- Potenciar o início à aprendizagem das diferentes línguas;
- Promover a exploração de novos conceitos linguísticos após a utilização da aplicação criada;
- Compreender a aplicabilidade prática do produto criado em contexto real;
- Potenciar o uso das tecnologias como forma de comunicação, publicação, aprendizagem e partilha;
- Disponibilizar a aplicação numa lógica de freeware.

Palavras-Chave: Tecnologia, Inclusão, Língua, Desenho Universal

Technology from everyone to
everyone and each one of us



Erasmus+



O projeto ERASMUS+ Tecnologia de todos para todos e cada um (TEC++US) surge da necessidade de melhorar a comunicação entre alunos nas atividades internacionais de intercâmbio de alunos e de facilitar a aprendizagem de diversas línguas estrangeiras.

O papel dos professores na utilização da tecnologia requer a contemplação de atividades individuais e coletivas permitindo a participação e o aprofundamento de conhecimentos, habilidades e competências. A exploração dos recursos tecnológicos, bem como a compreensão das possibilidades pedagógicas dos softwares disponíveis, possibilitam aos professores um multiplicador do processo de inclusão em sala de aula ou noutros contextos educativos.



Este projeto pretende criar uma ferramenta de comunicação na qual qualquer criança, com ou sem dificuldades específicas na aprendizagem, possa comunicar usando pictogramas em vez da escrita. A premissa orientadora do trabalho de investigação parte do princípio que será mais difícil para crianças ou pessoas com dificuldades específicas na aprendizagem de diferente natureza serem capazes de aprender a ler em várias línguas para interagir do que aprender um conjunto de pictogramas que representam palavras ou frases como auxílio à comunicação, desde que esses pictogramas sejam projetados de forma a que o utilizador possa selecionar intuitivamente a palavra / pergunta / expressão desejada.



Esta aplicação pretende dar prioridade à qualidade do ensino de todos para todos tendo em consideração a importância e a influência de todos os avanços científicos e tecnológicos na formação integral dos alunos apresenta-nos a possibilidade de acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como potenciador da diminuição da exclusão tecnológica, linguística e de analfabetismo de crianças e jovens.

O projeto ERASMUS+ TEC++US tem como objetivo principal o desenvolvimento de ferramentas inspiradas na filosofia do desenho universal na tentativa da superação de barreiras interculturais de comunicação e de aprendizagem, contém diretrizes que permitem a utilização de ferramentas tecnológicas por todos e cada um e preconiza a constante atualização e partilha do aplicativo pelos mais diversos tipos de utilizadores.

Na primeira fase de construção do produto tecnológico estão calendarizadas reuniões de formação com diversos parceiros internacionais de diversas áreas do conhecimento (universidades, organizações não governamentais, escolas do ensino regular e escolas profissionais) que trarão as suas competências e habilidades para a conclusão dos trabalhos.



O desafio proposto neste empreendimento a cada uma das equipas que aceitou o trabalho foi a criação de uma nova linguagem pictográfica que será utilizada para reproduzir palavras e frases em áudio em diversas línguas da União Europeia, com recurso a freeware de utilização básica que permita que a grande maioria dos utilizadores comuniquem e transmitam



informações básicas noutras línguas, sem que seja necessário conhecimento prévio da língua em que querem comunicar.

Na apresentação de candidatura para apoio de fundos europeus para a construção da ferramenta tecnológica foram apresentados os seguintes objetivos gerais:

- Melhorar o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras promovendo a ampla diversidade linguística na União Europeia e a sensibilidade às diferentes culturas;
- Promover melhorias em termos de qualidade, inovação, excelência e internacionalização nas instituições de ensino, nomeadamente através da promoção da cooperação transnacional entre as instituições de ensino e formação e outras partes interessadas;
- Desenvolver projetos para otimizar o uso de computadores e médias como mecanismos que permitam a mobilidade e a partilha intercultural;
- Promover a inclusão tecnológica como facilitador;
- Promover projetos desenvolvidos que utilizam recursos tecnológicos;
- Encontrar as palavras / expressões essenciais necessárias numa primeira interação entre crianças e jovens num país estrangeiro;
- Criar a Linguagem de Comunicação de Pictogramas Europeia (European Pictographic Communication Language EPCL);
- Criar o aplicativo EPCL Translator (aplicação que utiliza o EPCL em várias línguas).

Os pictogramas criados formarão a já referida EPCL e pretende-se que esse produto tecnológico, criado principalmente para crianças/jovens, também possa ser utilizado por idosos e adultos, por exemplo com os refugiados que chegam à União Europeia. A "EPCL Translator App" pode ser usada em qualquer idioma dos países participantes no projeto (neste momento Portugal, Bulgária, Eslovénia, Espanha, Grécia, Itália e Polónia) pois utilizará o EPCL para traduzir em áudio sentimentos, emoções, perguntas, afirmações, entre outras. Qualquer leitor ou não leitor pode usar o aplicativo para viajar e deixar o seu país sem medo de não poder comunicar com os outros.

O aplicativo utiliza software livre construído no espírito do desenho universal e incorpora um sistema de pictograma intuitivo. No início da proposta de projeto considerou-se que a única forma de garantir que a aplicação beneficiaria de um design universal bem-sucedido seria ser pensada e construída com o maior número possível de ecletismo e multiculturalidade.



O princípio aceite de criar uma plataforma que visa minimizar as barreiras linguísticas entre crianças de todas as idades, condições e nacionalidades (a nível europeu) foi o de que a plataforma idealizada, quando projetada no espírito do design universal, teria que ser germinada pelo consenso das diversas culturas que pretende servir para maximizar as probabilidades de sucesso dos objetivos estipulados.

Em termos de resultados esperados foi considerado que a cooperação seria a chave fundamental para o sucesso do projeto ERASMUS+ TEC++US, ficou instituído que todos os intervenientes deveriam colaborar, que as equipas envolvidas, embora fisicamente distantes, pudessem sentir que podem contar com a ajuda dos parceiros sem qualquer reserva. Patenteou-se também a instrução de que os projetistas de cada equipa deveriam discutir dentro de sua equipe os layouts, gráficos e pictogramas mas também com os projetistas de cada uma das outras equipas, a fim de poderem encontrar uma plataforma de entendimento comum.

No decorrer da planificação do projeto foram criadas atividades e oficinas de pares em cada país parceiro, sendo cada participante responsável pela dinamização e coordenação das atividades relacionadas ao projeto durante o período de permanência nas atividades de formação pelas equipas, definindo-se que as atividades variariam entre programação, aprendizagem de idiomas, oficinas TIC, trabalho em equipa, materiais de inclusão e outros assuntos que serão úteis durante os dois anos e um mês de vigência do projeto.

Dado que cada parceiro tem a sua própria experiência e formação cultural todos sentem que a partilha e a inspiração advindas da conscientização cultural de cada cultura são um ativo positivo. Trabalhar em conjunto a nível transnacional proporciona uma diversidade de criatividade e competências associadas que enriquecem a pertença europeia e permitiram definir as seguintes pretensões para o projeto:

- Compartilhar práticas a nível internacional;
- Criar uma aplicação utilizando o design universal que promova a interação intercultural para todo e qualquer utilizador;
- Definir os temas e palavras mais comuns necessários para estabelecer comunicação num país estrangeiro;
- Criar uma série de pictogramas, associados às palavras consideradas necessárias, que sejam intuitivos e compreendidos na diversidade cultural a nível europeu;



- Criar momentos de partilha intercultural dos participantes no projeto;
- Melhorar a aprendizagem das diferentes línguas da União Europeia;
- Melhorar a aquisição de novos conceitos linguísticos após o uso do aplicativo criado;
- Compreender a aplicabilidade prática do produto criado em contexto real;
- Instituir o uso de tecnologias como uma forma de comunicação, publicação, aprendizagem e partilha;
- Disponibilizar materiais para o ensino e comunicação numa lógica freeware;
- Melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos de línguas estrangeiras;
- Possibilitar a comunicação em língua estrangeira a todos e cada um;
- Tornar a aprendizagem mais interessante e atrativa para todos os alunos;
- Incentivar os professores a integrar novas tecnologias em sala de aula;
- Facilitar a integração de crianças e adultos refugiados e migrantes nas comunidades anfitriãs;
- Criar uma aplicação com base no desenho universal;
- Envolver ativamente a participação em sala de aula para todos, através do uso do EPCL e EPCL Translator.

O projeto pretende ser divulgado para além dos importantes canais da internet, pela constituição de novos polos de implementação compostos pelas organizações iniciais que fazem parte do projeto atual, ou seja, cada organização será uma *startup* para o projeto, que obterá novos parceiros, novo idioma e conteúdos. Após a conclusão inicial em setembro de 2020, cada instituição terá o conhecimento necessário para continuar a atualizar a aplicação inicial.

As atividades de formação calendarizadas foram programadas com base nos quatro eixos de definem a estrutura do projeto ERASMUS+ TEC++US: qualificação / inclusão / conhecimento / educação (**qualification/inclusion/knowledge/education - QIKE**), cada um associado a um conjunto de objetivos e medidas, cada evento de formação tem em consideração um ou mais destes eixos, sendo responsável pelas formações aquelas equipas consideradas mais capazes para as tarefas definidas. Algumas instituições abordam o tema da inclusão no decorrer do projeto, que à primeira vista poderia parecer simples, mas fica mais complexo quando se insere a variável de que a inclusão deve ser mais do que estar numa sala de aula com outras pessoas, o que é completamente certo e errado ao mesmo tempo pois a possibilidade de participar em intercâmbios no estrangeiro será a melhor forma de provar que a aplicação funciona como motor de inclusão.

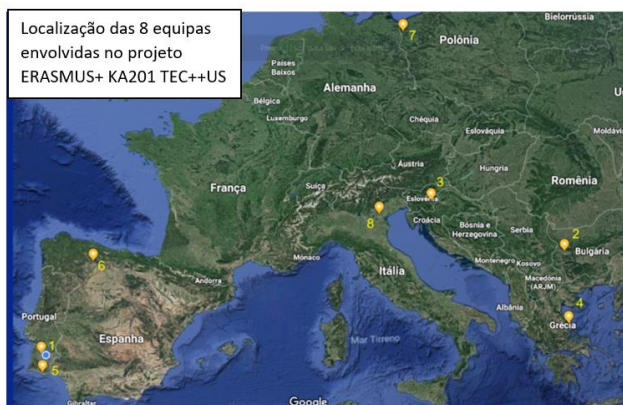
Durante as formações transnacionais com os parceiros estrangeiros serão desconstruídos os paradigmas que definem a inclusão, que outras palavras estão vinculadas a ela para que se possa influenciar positivamente o produtor final.



Outro conjunto de eventos de formação aborda a questão da aprendizagem com workshops e visitas de campo a associações onde ensinam crianças com dificuldades de aprendizagem específicas. Considerou-se ser importante que todos os membros de cada equipa entendam totalmente a oportunidade e o impacto que o projeto ERASMUS+ TEC++US pode causar, dando a alguém o poder da comunicação, especialmente aqueles com capacidade reduzida de comunicação. As atividades de formação fornecem um conhecimento eclético para que todos os participantes, o que fará entender o processo de evolução do EPCL e do EPCL Translator.

Pretende-se que as atividades de formação permitam que cada equipa continue a desenvolver o projeto após a conclusão formal e a contratualização com a Agência Nacional ERASMUS+, conforme já foi referido pois cada equipa, após o término do projeto, terá assegurada a continuidade de forma autónoma. As equipas internacionais que integram o projeto são as seguintes:

Agrupamento de Escolas de Aljustrel (Coordenadores) – Portugal; Associazione N.E.T Networking Education & Training – Itália; Bulgarian Development Agency (BDA) – Bulgária; Collegium Balticum – Polónia; Association for Developing Voluntary Work Novo Mesto – Eslovénia; GIZ we can (ETIC Algarve) – Portugal; IES Juan del Enzina – Espanha; University of Thessaly – Grécia.



Outro aspeto da qualificação em formação transnacional trata das especificações de arte para criar os pictogramas, o grau de precisão necessário nas imagens, tendo ficado uma equipa responsável por preparar as outras nessa tarefa específica. O funcionamento síncrono das equipas foi definido como fulcral para a atuação em grupo dos membros pelo que também se considerou importante que todos devem ter capacidades gerais nos diversos temas e todos devem conhecer pelo menos o básico de cada assunto abordado nos eixos QIKE definidos para o projeto.

Em termos de impacto nas crianças e jovens pretende-se que a barreira do idioma deixe de ser um obstáculo à comunicação e à pretensão de participação em projetos no estrangeiro, que a possibilidade de comunicação esteja ao alcance de um dedo ou mesmo de uma varredura de ecrã. É esperado que a EPCL e a EPCL Translator afetem a forma de comunicação, permitirem que os cidadãos europeus ou não comecem a utilizar esta ferramenta de freeware e que a possam adaptar às suas necessidades alterando a lógica com a qual será pré-programada.

O impacto do projeto será incisivo nos quatro eixos definidos como mais importantes, os eixos QIKE: Qualificação - Superar o atraso científico e tecnológico apostando nas



competências científicas e tecnológicas das equipas envolvidas, reconhecendo o papel das comunidades na criação de produtos de qualidade e formação nas atividades de pesquisa e desenvolvimento; Inclusão - O que se espera do projeto não será impactar apenas na inclusão das crianças e jovens mas na participação destes, espera-se que os alunos com mais dificuldades tenham uma melhoria de desempenho após a utilização da EPCL e da EPCL Translator. Esse desempenho aprimorado influenciará a qualidade da participação o que melhorará o nível de "inclusão" dos alunos dentro e fora da sala de aula; Conhecimento - Qualificar os participantes para a sociedade do conhecimento desenvolvendo medidas estruturais para aumentar as competências TIC e do conhecimento da língua; Educação – Imprimir um novo impulso à inovação, facilitando a adaptação do utilizador aos desafios colocados pela globalização através da difusão, adaptação e uso de novos produtos tecnológicos, forma de comunicação e aprendizagem.

A nível regional, pretende-se impactar na melhoria das competências ao nível da utilização e fluência em língua estrangeira dos alunos, reforçando o uso da tecnologia nas escolas, desenvolvendo a capacidade dos professores em motivar os alunos a utilizar a tecnologia na escola, melhorando também o conhecimento e as capacidades dos alunos através da utilização desta aplicação universal de comunicação.

As atualizações ao projeto contam com publicações na página de Facebook do projeto (https://www.facebook.com/erasmusplus.tec.us/?modal=admin_todo_tour), na página de internet do projeto (<https://www.tec4everyone2us.eu/>) e página eTwinning (<https://twinspace.etwinning.net/69991/pages/page/426785>).



Localmente o projeto ERASMUS+ TEC++US visa criar um impacto na superação da falta de competências básicas integrando boas práticas e novos métodos de ensino e aprendizagem autónoma nas instituições de educação. A nível regional o objetivo é o de impactar na construção de um produto tecnológico que rompa barreiras de comunicação, na promoção da autonomia individual dos alunos nas idades mais precoces e dos mais desfavorecidos, aprimorando práticas, atendendo às necessidades de grupos desfavorecidos tendo em conta a diversidade social, linguística e cultural. A



nível europeu pretende-se criar uma nova linguagem que venha a ser designada como Linguagem Pictográfica de Comunicação Europeia que fomente o intercambio cultural enquanto auxilia ao sentimento de pertença europeu.

O grande desafio planificado foi a criação de uma aplicação móvel (devido à possibilidade de usar freeware simples para o desenvolvimento da aplicação) que permite que os utilizadores comuniquem e transmitam informações básicas em idioma estrangeiro.

O projeto ERASMUS+ TEC++US visa criar uma ferramenta de comunicação aumentativa com a qual qualquer pessoa possa comunicar em língua diferente da sua, recorrendo ao uso de pictogramas em vez de palavras escritas.

Em Portugal foram criadas parcerias estratégicas com instituições de referência como a PRÓ-Inclusão - Associação de Professores de Educação Especial, o Município de Aljustrel, a Associação Buinho Fab Lab e a Direção Geral de Educação do Alentejo, tendo cada uma um papel preponderante na divulgação, análise e validação do produto final.

Como opções de futuro, o projeto ERASMUS+ TEC++US pretende que os pictogramas produzidos sejam reconhecidos e utilizados dentro da União Europeia como uma forma viável de comunicação alternativa, esta pretensão assenta na premissa de que estes pictogramas fomentam a unidade europeia por poderem servir como uma linguagem comum, diferente do que ocorre com a linguagem oral ou gestual, própria de cada país. Pretende ainda conseguir imbuir o espírito europeu nos utilizadores da aplicação e da linguagem EPCL pelo auxílio à comunicação entre diferentes culturas, criando uma base comum na qual todos se consigam expressar sem dificuldades de manuseamento ou medo de traduções incorretas, pretende dar a possibilidade de inclusão e participação a todos e cada um.

Mais informações em:

<https://www.tec4everyone2us.eu/>

ERASMUS+ Project Number: 2018-1-PT01-KA201-047292



CURSO LITERACIA DIGITAL PARA O MERCADO DE TRABALHO

Maria Potes Barbas, mariapbarbas@gmail.com, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém; Nádia Lopes, nadia.lopes@ese.ipsantarem.pt, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém; Mário José, mario.jose@ese.ipsantarem.pt, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém; Pedro Matos, pedro.matos@ese.ipsantarem.pt, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

RESUMO:

O presente artigo pretende abordar o primeiro curso, não conferente de grau, no Ensino Superior em Portugal, destinado a jovens com dificuldade intelectual e desenvolvimental com um grau de incapacidade igual ou superior a 60%, e quais os resultados do primeiro ano. Serão mencionados os argumentos da pertinência e relevância da construção deste curso. No final falaremos sobre a ação que estamos a construir destinada à empregabilidade, destinada a este público alvo. Em 2017/2018, o número de crianças e jovens com necessidades educativas com programa educativo individual (Decreto-Lei n.º 3/2008), em todo o sistema, era de cerca de 87000. Cerca de 12500 destes estudantes tiveram CEI (Currículo Específico Individual). Apenas no Ensino Secundário, encontravam-se 15000 jovens com necessidades específicas de educação (DGEEC, 2018). Neste sentido, “iniciativas inclusivas, facilitadoras do acesso e da frequência de todos os estudantes no ensino superior, devem ser apoiadas” (Diário da República, n.º 34/2017, Série II, de 16 de fevereiro). E é por isso que se assume como princípio a ideia de que “tornar o ensino superior acessível a todos e mais democrático é tarefa do Estado e da sociedade” (CNE, 2017: 7-8). A concretização da Constituição da República Portuguesa e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência exige medidas positivas do Estado, “no sentido de criar condições, não apenas para o acesso, mas para a sua frequência em condições de efetiva igualdade no sucesso educativo” (CNE, 2017: 17). Cabe, assim, às instituições de ensino superior “instituir políticas de inclusão e demover ações de exclusão, valorizando cada vez mais ações pautadas no respeito pela diversidade, considerando o papel que as mesmas assumem ao longo da história da sociedade” (Castanho & Freitas, 2006: 98). Em consonância com este enquadramento, surge assim a necessidade de implementar o curso de “Literacia Digital para o Mercado de Trabalho” na Escola Superior de Educação do IPSantarém. Este curso, não conferente de grau, apresenta-se como uma réplica do modelo que funciona há 12 anos, na Universidade Autónoma de Madrid. A ESE/IPSantarém propõe a implementação desta Formação na realidade portuguesa ao longo de dois anos letivos. Importa referir que o curso tem a duração de quatro semestres e implementar-se-ão em



todas as unidades curriculares os programas cedidos gentilmente pelos colegas madrilenos, embora com as devidas adaptações à realidade portuguesa. O curso destina-se a jovens com dificuldade intelectual e desenvolvimental com um grau de incapacidade igual ou superior a 60%. É um programa inovador e solidário, cuja particularidade mais relevante é o facto de ser o primeiro modelo de formação de educação inclusiva em contexto de ensino superior para deficiência intelectual. Isto faz com que seja um modelo de referência e de formação para outras experiências, sendo as principais características o desenvolvimento pessoal, o bem-estar, a inclusão social e laboral a partir do ambiente de formação superior da Escola Superior de Educação de Santarém. O curso que se apresenta irá assim dar resposta ao ponto 8.1 do Parecer “Estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior” do Conselho Nacional de Educação: “Tornar o ensino Superior acessível a todos e mais democrático é tarefa do Estado e da Sociedade” (2017: 7).

Palavras-Chave: Educação, Literacia, Digital, Inclusão, Inovação

Relevância e pertinência

Iniciou na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, um curso pioneiro em Portugal que se inspira num modelo com já 12 anos de funcionamento na Universidade Autónoma de Madrid não conferente de grau em “Literacia Digital para o Mercado de Trabalho”, que se destina a jovens com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID). Embora não confira qualquer grau ou título, os estudantes receberão uma certificação que os habilitará ao exercício de profissões. A 1ª edição do curso conta com 11 inscritos, selecionados entre 18 candidatos, está em atingir o fim da fase letiva após o que os alunos seguirão para uma fase de estágio remunerado em contexto de trabalho.

Esta formação, cuja pertinência e relevância social, pedagógica e científica teve início no mês de Outubro de 2018, em larga medida graças à motivação e persistência de um vasto conjunto de pessoas e especialmente da sua coordenadora e da equipa que a acompanha. A formação foi proposta e aprovada nos órgãos próprios da Escola Superior de Educação e do Instituto Politécnico.

É importante realçar que os estudantes deste curso têm origem em várias regiões para além da região de Santarém, como seja, por exemplo, os provenientes da região de Lisboa ou Évora. A necessidade de implementar um programa desta natureza em Portugal surge associada a uma das maiores dificuldades de hoje, que é a de orientar os jovens, com dificuldade intelectual e desenvolvimental, com a falta de resposta de formação profissional adaptada, preparando-os para, em função das suas capacidades, se poderem integrar no mercado de trabalho, permitindo a sua parcial independência. Acresce ainda mais a sua importância com o novo quadro legal, em vigor a partir deste



ano, e que obriga à contratação de pessoas com deficiência em entidades com mais de 75 colaboradores. Posto isto, acreditamos que a aposta na implementação desta formação é tão importante e é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva, na medida em que é diretamente direcionada para a empregabilidade, potenciando, melhorando e facilitando a construção do perfil profissional de cada estudante.

De uma forma geral, o nosso País é generoso e caritativo. Melhor ou pior, a Família, os Amigos, as IPSS e o Estado acolhem ou ajudam, em nome de princípios morais e sociais, os mais desprotegidos. Contudo, é uma evidência que, nos casos da deficiência, as políticas e o protocolo de ajudas sociais se nos direitos humanos mas não o suficiente, na criação de condições para que estes jovens se tornem, na medida do que lhes é possível, cidadãos com deveres e responsabilidades, o que é indispensável para serem Pessoas

Felizes e se sentirem incluídos, também, na sua capacidade de subsistência e independência. Foi por esta razão, que avançamos na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém para a concretização deste curso, concebido em total coerência com as recomendações do Conselho Nacional de Educação (2017) de “tornar o ensino superior mais inclusivo, gestor e facilitador do acesso a todos os estudantes sem exceção”.

De seguida iremos enumerar argumentos de pertinência e de relevância deste Curso em quatro níveis complementares:

1. É pertinente e relevante no **contexto do País**, já que corresponde a uma necessidade real que está identificada (inclusive pelo grupo de trabalho interinstitucional cujo relatório foi divulgado há menos de 1 ano-GT-NECTES, 2017), é único no tipo de resposta que oferece, é o primeiro no País, mas desde já tem em perspetiva a sua disseminação. Em 2017/2018 o número de crianças e jovens com necessidades educativas especiais com programa educativo individual (DL 3/2008), em todo o sistema, era de cerca de 87000. Cerca de 12500 destes alunos tiveram CEI (Currículo Específico Individual). Apenas no Ensino Secundário encontravam-se 15000 jovens com necessidades específicas de educação (DGEEC, 2018). A transição para o ensino superior, no terminus do ensino obrigatório, na vida dos jovens com necessidades específicas de educação cria-se uma ruptura violenta, e perde-se “(...) toda a estrutura de apoio posta à disposição pelo Ministério da Educação, para o ensino básico e secundário, com anos de estrutura, de experiência e profissionais especializados.” (p.11, GT-NECTES, 2017). Perdem não só os jovens e as famílias, mas o País também. Em termos das políticas públicas relacionadas com a Inclusão dos cidadãos com deficiência, tal como enunciadas na letra da lei, este curso oferece uma possibilidade de implementação efetiva com garantia de



controle / regulação / avaliação. A perspectiva de disseminação desta experiência a outros pontos do País encaminha no mesmo sentido.

2. É pertinente no **contexto do Ensino Superior em geral** porque envolve uma implementação experimental, que vai ser estudada/investigada e avaliada, o que corresponde a uma das missões fundamentais das IES: construir conhecimento (não é casual que para este primeiro grupo de 11 jovens o corpo docente seja constituído por cerca de 15 Doutorados e 3 Especialistas). Esta construção, por outro lado, ocorre no pleno exercício da autonomia pedagógica e científica de que as instituições de ensino superior estão investidas. No mesmo sentido, o trabalho que os docentes dedicarão a esta formação, justamente pelo que está implicado no trabalho de docência (e na própria carreira) ao nível do ensino superior, deverá ser considerado, atribuído e valorizado em plano de igualdade com o trabalho de docência de toda a restante formação inicial.

A relevância desta oferta ser no contexto de Ensino Superior deve-se também, ao facto de oferecer aos jovens a possibilidade de imersão num ambiente de aprendizagem estimulante, habitado por pessoas da sua idade, com quem naturalmente se podem identificar em vários aspetos, e que esses elos de identificação e de comunicação são, eles próprios, promotores de bem-estar e de aprendizagem (para todos!). Isso mesmo evidencia a experiência da equipa da Universidade Autónoma de Madrid, de quem colhemos a inspiração e o saber que nos propomos adaptar à realidade portuguesa. Isso mesmo se encontra em evidências de grupos de trabalho, debates, encontros em fóruns científicos, especialmente no campo da Educação Inclusiva, Psicologia Clínica e Educacional e mais recentemente da Neuroeducação.

3. É pertinente no **contexto do Ensino Superior Politécnico em particular**, porque oferece, não uma formação "avançada" (conferente de grau) mas uma formação de natureza técnico-prática com intuito de preparar para um trabalho autónomo; isso constitui outro elemento de pertinência relativamente àquela que é a missão deste subsistema do Ensino Superior. O mesmo se aplica à ideia de que a investigação que se produz neste contexto, precisamente dada a natureza da sua missão, se reveste de particularidades (entre outros, o caráter de ligação a praxis profissionais, a contextos).

4. É adequado no **contexto de uma Escola Superior de Educação** porque este é o local onde se formam os Educadores (lato sensu) para todo o sistema educativo, e onde os formadores, por maioria de razão, terão as melhores condições para garantir a maior qualidade de ensino a que os jovens têm direito. É adequado também porque todos os docentes, independentemente da sua área específica, estão conectados com a Educação, investigam em Educação, estão sensíveis à procura de melhoria e do seu próprio desenvolvimento profissional como formadores, e que este último, quando ocorre, só valoriza as próprias instituições de ensino superior.

É adequado, finalmente e até talvez sobretudo, porque essa é a vocação desta Escola.



A experiência da ESES em projetos de formação no âmbito da Educação Inclusiva teve início em 1990 com um CESE de Apoio Educativo a Populações Especiais. Seguiram-se Complementos de formação para licenciatura em Educação Especial, cursos de especialização Pós-Licenciatura em Apoio Educativo a Populações Especiais e em Diferenciação Curricular e Apoio à Diversidade. Mais recentemente, em 2008, realizaram-se cursos de formação em Educação Especial desenvolvidos pela DGIDC em articulação com as Instituições de Ensino Superior. Cerca de vinte anos depois do início da experiência de formação neste domínio, em 2011, a ESES inicia a sua aposta na Pós-Graduação em Necessidades Educativas Especiais no Domínio Cognitivo-Motor acreditada como curso de formação especializada. Recentemente, tem-se envolvido e tem desenvolvido iniciativas e práticas de Inclusão no Ensino Superior: Academia Politécnica; Projeto #TV T21 COMMunity# (e-Skills, social inclusion and employability); Projeto FoodPassport e Projeto Be.Safe. Alguns dos trabalhos produzidos no âmbito das formações e projetos referidos têm sido distinguidos com prémios, tem participado em discussões e debates públicos (Comissão Parlamentar de Educação e Ciência, 2018, por exemplo). O próprio Instituto Politécnico de Santarém, integra o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDDES), consta no Balcão incluiES e integra a rede colaborativa do Observatório da Responsabilidade Social e Instituições de Ensino Superior (ORSIES) em que um dos objetivos é reforçar a consciência e a ação cívica da comunidade das IES, nomeadamente, no tocante aos direitos humanos e políticas de inclusão social; a justiça, a transparência e a equidade nas políticas de acesso às IES; a promoção do sucesso educativo e combate ao abandono; a promoção da empregabilidade e da aprendizagem ao longo da vida; e a conceção e implementação de políticas públicas de Ensino Superior.

Apraz-nos registar e informar que este curso é detentor do **1º selo Ação INCoDe.2030**, atribuído por proposta do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, reconhecendo-se assim publicamente o elevado mérito que encerra. Recebemos também outro prémio, atribuído pela ACES Lezíria, intitulado "**Movimento Escola de Afetos, Escola de Sucesso**". Com o projeto **E-portfólios**, desenvolvido com os alunos durante a unidade curricular "Construção do Perfil Profissional", ganhamos o **prémio de Inovação** no Prémio Poliemprende 2019.

Importa referir também que, a meados de setembro a coordenação do curso criou um grupo na aplicação WhatsApp com todos os estudantes onde, de forma mais fácil e rápida, se pudesse transmitir todas as informações relativas ao curso e onde os estudantes pudessem também tirar dúvidas. Rapidamente este grupo tornou-se no maior veículo de comunicação entre estudantes e coordenação do curso.

Neste momento está em fase de um estudo uma análise a todas as conversas que os estudantes e coordenação mantiveram desde o dia 26 de setembro de 2018 até ao dia



17 de fevereiro de 2019. Foram contabilizadas mais de 3.000 mensagens sobre assuntos diversos.

Olhares de futuro: *Escape Room*

Pretende-se, com este curso, promover o ajustamento do perfil de competências dos jovens estudantes às necessidades específicas do mercado, e em particular das empresas e entidades parceiras do curso em “Literacia Digital Para o Mercado de Trabalho”. Para a prossecução deste objetivo concorrem várias abordagens pedagógicas, integrantes do Plano de Estudos que integra conteúdos e pedagogias diversas relacionados, com os seguintes objetivos específicos:

- Identificar potenciais contextos laborais para estágios e futuras oportunidades de emprego;
- Promover a interação com as entidades parceiras para identificação de necessidades dos contextos laborais e sua caracterização.
- Desenvolver aprendizagens contínuas, autodirigidas e autónomas, que permitam o desenvolvimento das competências adequadas aos contextos laborais.

É neste âmbito que surge assim a ideia de construir um ***Escape Room*** para este público alvo. Trata-se de um espaço de capacitação onde será colocada em prática uma metodologia de jogo, um exercício que combina uma experiência imersiva lúdica e ao mesmo tempo um propósito pedagógico muito forte, especificamente desenhada para o efeito e para este tipo de público alvo. Desenhado para pequenas equipas, consiste na experientiação de cenários imersivos onde é explorada a forma como alguns comportamentos-chave são manifestados sob pressão ou em contextos mais adversos, e em ambiente de grupo.

Ao entrarem numa sala, os participantes são confrontados com a pressão do tempo e de um objetivo a atingir, reforçados por um *countdown*, colocando-os numa situação amplificada dos momentos-chave para a sua inclusão no mercado de trabalho, como seja a entrevista, os seus primeiros dias de estágio, ou mesmo o seu dia-a-dia profissional, onde o tempo é invariavelmente curto e o ambiente diferente do habitual, e como consequência, nem sempre nos permite tomar as melhores decisões.

Consegue-se assim, e em consequência, num curtíssimo espaço de tempo, amplificar os comportamentos naturais de cada pessoa, permitindo que se identifiquem traços de personalidade, competências mais e menos destacadas, atitude perante a pressão ou a incerteza/desconhecido, a até compromisso para com o grupo.

Este “jogo” será jogado nas instalações da ESES do IPSantarém, onde se pretende dotar uma sala de meios técnicos e materiais de apoio ao “jogo”, mas sempre preparada para um máximo de 20 pessoas, divididas, o caso deste curso, em equipas de 2 ou 3 elementos cada.



Assim e de forma específica, foram construídos os seguintes objetivos para este projeto de Escape Room e Escape Games:

- Proporcionar uma experiência que amplifique os comportamentos naturais dos participantes permitindo aos observadores um registo mais fiel das reações aos desafios propostos.
- Facilitar e acelerar o desenvolvimento de competências para a empregabilidade e inclusão de jovens com DID
- Proporcionar uma experiência diferenciadora aos participantes em contexto de formação comportamental e assessment, entre outros exercícios de análise e desenvolvimento de competências.
- Criar mais um elemento diferenciador da Formação para a Literacia digital para o mercado de trabalho, potenciando a predisposição para a realização de projetos integrados, com outras escolas Superiores e Politécnicos, assim como estimular a participação em novos desafios, como seja a criação de um Scape Room Challenge.

Este projeto terá a duração de 12 meses (a iniciar em Junho de 2019 e a terminar em Junho de 2020) coincidindo com a preparação dos estágios dos estudantes para o mercado de trabalho.

Pretende-se com este projeto, a melhoria e consolidação deste modelo pioneiro de Formação Inclusiva, capaz de ser replicado, a nível nacional e internacional, em linha com os princípios preconizados para uma Sociedade Inclusiva, tanto em termos tecnológicos, sociais, como económicos e de empregabilidade, e assente nas linhas estratégicas das “Digital Skills for Jobs”.

Conclusão

Em súpula, através da criação deste curso, queremos contribuir que os estes Jovens estejam preparados para serem mais autónomos e contribuintes ativos, das causas sociais e ambientais. Temos a convicção que, acessoriamente, este projeto de valorização humana e de reabilitação social, será um exemplo dinamizador junto da sociedade contribuindo com o testemunho e exemplo de cada um, para desencadear e disseminar comportamentos mais saudáveis, mais solidários e responsáveis na sociedade

Portuguesa.

O nosso objetivo será, a partir de 2020, disseminar as boas práticas e partilhar com os Politécnicos, Universidades e Instituições/Associações para que este modelo único e pioneiro possa ser replicado pelo nosso Portugal.

É de notar que nenhum estudante desistiu no findar do primeiro ano. Outra conquista importante, foi a inscrição em unidades curriculares do curso de Literacia Digital para o Mercado de Trabalho, de alunos interessados no referido curso e que não integraram o



plano de estudos de início. Esta é uma possibilidade prevista no DL 74/2006, de 24 de março, nomeadamente no artigo 46º.

Tudo o que foi desenvolvido (apresentações digitais, fotografias, vídeos, participação em conferências, prémios, entre outros) ao longo deste primeiro ano letivo está disponível na página web do curso <http://w3.ese.ipsantarem.pt/literaciadigital/>

FONTES REFERENCIADAS:

DGEEC (2018). Necessidades Especiais de Educação 2017/2018 – Estatísticas Oficiais. Disponível online, em

[http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=905&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2018_NEE1718_BreveSinte.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=905&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2018_NEE1718_BreveSinte.pdf)

GT-NECTES (Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2017). Relatório Final. Disponível online, em

<https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=f2c9f2be-0645-42f6-90c6-e57f1fb42a39>

Página web do curso que nos inspirou da *Fundacion Prodis*, a funcionar na Universidade Autónoma de Madrid <https://www.fundacionprodis.org/programas-servicios/promotor/>



DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM, UM OLHAR SOBRE AS ESTRATÉGIAS VERBAIS

Kátia Cristina Novaes Leite (APAE); Karine Leite (APAE); Juliana Cristina Salvadori (UNEB)

RESUMO

A Arte e suas múltiplas linguagens é meio de focalização e ampliação de nossas capacidades criativas e cognitivas, fundamental para a formação de pessoas na escola ou em outros ambientes sociais. O trabalho pedagógico associado à arte está presente nas escolas especiais desde a sua fundação e tem papel preponderante na construção da educação para pessoas com deficiência no Brasil. Nessa perspectiva, este artigo deriva da dissertação de Mestrado “Artes visuais e deficiência intelectual: Aprendizagem através da Arte-Educação, um Estudo de Caso na APAE de Jacobina-BA”, cuja pesquisa investigou como a Arte-Educação pode mediar a aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual. Neste recorte estabelecemos uma relação entre as dificuldades apresentadas por alunos com deficiência intelectual e as estratégias pedagógicas verbais utilizadas no processo de mediação para apreciação em artes visuais. A discussão tem aporte teórico nos estudos sobre apreciação de arte de Robert Willian Ott e sua abordagem intitulada *Image Watching*, sistema de crítica artística, divulgado no Brasil desde 1988, por Ana Mae Barbosa. O método, inicialmente desenvolvido para museus, foi adaptado como proposta para salas de aula e envolvem questionamento, busca, descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos, corroborando com a Teoria Sócio Histórica. Como resultados apresentamos um protocolo com dez estratégias pedagógicas verbais utilizadas pela professora de Arte-Educação que pode ser seguido na mediação pedagógica de qualquer outra disciplina ou conteúdo para o público alvo da educação especial, tanto em atendimento educacional especializado quanto na sala de aula comum.

Palavras-chave: Deficiência intelectual. Arte-Educação. Mediação. Estratégias Pedagógicas. Teoria Sócio Histórica.

INTELLECTUAL DISABILITY AND MEDIATION OF LEARNING THROUGH VERBAL STRATEGIES

ABSTRACT



The art, and its multiples languages, it is a way of focalization and extension of our creative and cognitive capabilities, fundamental for training of people in school or in others social environments. The educational work associate with art it is present in the special schools since its foundation and it has a preponderant role in the construction of education for people with deficiency in Brazil. In this perspective, this article comes from the master's degree dissertation "Visual arts and intellectual disability: Knowledge through art-education, a case study on Jacobina's (Bahia) APAE", which research investigated how art-education can mediate the learning of student with intellectual disability. With this framework, we established a relation between difficulties shown by student with intellectual disability and verbal pedagogical strategies used in the mediation process in visual arts. The argument had the theoretical contribution of Robert Willian Ott's studies about art appreciation and your approach entitled "Image Watching, artistic critic system", disseminated in Brazil since 1988 by Ana Mae Barbosa. The method, firstly developed for museums, was adapted as a proposal for classrooms and evolve questioning, search, discovery and the awakening through students criticizing capacity, corroborating with the Socio-historical Theory. As a result, we presented a protocol with 10 verbal pedagogical strategies used by art-education teacher that can be followed on the pedagogical mediation of any other subject or content for special education target audience, both in specialized educational assistance as well as in the ordinary classroom.

Keywords: Intellectual disability. Art-education. Mediation. Pedagogical strategies. Socio-historical Theory

1. Introdução

A Arte-Educação configura-se como abordagem emancipadora para a pessoa com deficiência intelectual, pelo seu potencial em resgatar a criatividade como dimensão relevante para produção de conhecimento. Em um ambiente escolar inclusivo é necessário repensar o lugar da pessoa com deficiência na cena da escola comum, pois é no cenário da sala de aula que professores e alunos nos momentos de inter-relação constroem cenas únicas, que carecem o nosso olhar atento no sentido de identificar praticas pedagógicas de fato inclusivas, onde a mediação dos conteúdos sejam ofertados de acordo com as necessidades de cada aluno e efetivamente garantam suas aprendizagens.

Nesse sentido, a pesquisa realizada Artes visuais e deficiência intelectual: Aprendizagem através da Arte-Educação, um Estudo de Caso na APAE de Jacobina-BA, constituiu-se num desafio prazeroso por tratar-se de um conteúdo significativo e necessário para a reflexão de professores e estudiosos na área de Arte, Educação Especial e Inclusiva e que pretende sugerir caminhos, possibilidades de aproximação e compreensão dos modos de aprender da pessoa com deficiência intelectual, considerando o modo que



esse público lida com novos conhecimentos, tendo como guia as ações do *Projeto Recriando: Educação e inclusão social pela Arte*, iniciado em fevereiro de 2013, no CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado da APAE de Jacobina, cujo objetivo é proporcionar aos alunos reflexões e construções acerca de si e do mundo, utilizando a leitura de imagens de obras de diversos artistas com temas sugestivos do cotidiano, transformações sociais, políticas e históricas. É importante ressaltar que até 2013 a APAE de Jacobina mantinha uma Escola Especial, atualmente oferta Atendimento Educacional Especializado e terapias na Área de Saúde.

O método de apreciação de arte utilizado pelo Projeto Recriando é o Image Watching de Robert Ott (1997) que vem fornecer ao ensino em Arte-Educação, conceitos para a crítica voltada à produção artística criativa no aprender, apreciar e produzir Arte, através de cinco categorias: descrevendo, analisando, interpretando fundamentando e revelando. Um processo que confere ao professor um papel privilegiado durante mediação pedagógica, pois, segundo Vygotsky (1997, p. 33) o desenvolvimento do indivíduo se dá através da relação com o outro, com o mundo e é nessa relação estreita professor/aluno que se busca construir um trabalho pedagógico coletivo com base nas percepções e observações do professor sobre o aluno.

Nesse estudo restringimos a abordagem de Arte-Educação para as artes visuais, particularmente as imagens, pois compreendemos que a imagem na obra de arte, assim como em outras mídias, impacta na construção do imaginário social coletivo sobre o eu e o outro, o meu lugar e lugar do outro. Optamos aqui pelas artes visuais e suas imagens cotidianas levando em conta que as imagens articulam identidades que são forjadas por meio dos vários recursos disponíveis para a visão de quem aprecia uma obra: vestuário, maquiagem, gestualidade, paisagem. Cada elemento articula uma noção e conceito de si que se projeta além dos limites da própria imagem. A imagem performática (Stratico, 2011) do personagem na tela diz respeito a perfis, a pensamentos, a visões de mundo que não escapam do fluxo das construções imaginadas e presentes nos e em outros tipos de vozes eleitas para a comunicação.

A pesquisa da qual extraímos esse recorte foi encaminhada para avaliação do Comitê de Ética da UNEB, respeitando as prerrogativas referentes à resolução 466/12. Teve parecer favorável sob o nº 1.919.656. CAEE: 62763716.7.0000.0057. O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido foi apresentado à escola, a fim de obter autorização dos responsáveis para a realização da coleta de dados. Os nomes dos participantes foram alterados para preservar suas identidades.

2. Objetivos

O objetivo geral da pesquisa foi investigar como a apreciação das artes visuais favorece a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual.



Em decorrência deste, foram delineados três objetivos específicos, entre eles, entre eles o que trata esse recorte: Analisar, à luz da abordagem Vigotskiana, o processo de estruturação do conhecimento dos estudantes com Deficiência Intelectual em seus distintos níveis, considerando as estratégias pedagógicas usadas na mediação da professora de Arte-Educação.

3. Metodologia

Para o alcance dos objetivos da pesquisa recorreremos ao Estudo de Caso Etnográfico, levando em conta que a polivocalidade se traduz nos modos como a linguagem se faz presente nas interações que ocorrem no contexto da sala de aula.

Buscamos através da observação participante, análise documental, entrevistas e microanálise do contexto através de filmagens, além de descrição densa dos dados encontrados, descrever e entender as interações dos alunos entre si e com sua professora, as evidências de aprendizagem demonstradas nas aulas observadas, mediadas pelas artes visuais e as práticas pedagógicas da docente, as estratégias pedagógicas que a mesma utilizou em suas interações com os alunos.

Todo esse processo foi registrado, a fim de identificar, descrever e analisar as estratégias pedagógicas recorrentes, os dados que representam evidências de aprendizagem dos alunos e ações docentes eficazes à aprendizagem e à mudança de comportamento, em diferentes momentos da pesquisa, incluindo indagações, gestos, olhares, reações inesperadas e previsíveis, presentes na subjetividade observada nos alunos e na professora. Após o retorno do Campo, as informações foram sistematizadas e transformadas em diários de campo, conforme orientações de Bogdan e Biklen (1994). Foram colaboradores dessa pesquisa a professora e arte-educadora da APAE de Jacobina, licenciada em História e especialista em Educação Especial, e um dos grupos de alunos envolvidos no Projeto Recriando: Educação e inclusão social pela Arte, 08 alunos na faixa etária de 14 a 22 anos.

4. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Partindo do exposto e das observações feitas ao longo desse estudo, ressaltamos a recorrência de dez estratégias pedagógicas verbais adotadas pela professora de arte para mediar a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Tais estratégias foram recorrentes durante os momentos observados e filmados na sala de aula, as mesmas estratégias verbais, foram utilizadas em várias situações o que nos levou a pensar num protocolo de mediação devido à forma estruturada e segura com a qual a professora conduzia seus diálogos com o grupo, argumentando e proporcionando aos alunos oportunidades de expor suas ideias, argumentar e fazer escolhas. Cada aluno de



acordo com as suas necessidades específicas em relação à comunicação, tempo e forma de interação com a professora e com o grupo.

A seguir nomeamos as estratégias e trazemos registros realizados em Diário de Campo ou filmados onde aparecem além de falas da professora, exemplos da mediação feitas usando tais estratégias.

4.1 Instrução verbal simples como descrição introdutória da atividade a ser realizada:

Nas primeiras observações, a professora deixa transparecer como é feita a introdução de conteúdos para o grupo, a professora usa instrução verbal simples, descreve o que vai acontecer, antecipando fatos, eliminando a ansiedade dos alunos. Percebemos que a mediação do trabalho pedagógico, contrariamente à ideia de que as limitações dos alunos com deficiência dificultam a relação em sala de aula, nos evidenciam a existência de um diálogo efervescente, mas tranquilo, movimento que acreditamos acontecer conforme anotado no Caderno de Campo, em 16 de março,

A professora é compreendida e se faz compreender pelos alunos, ela busca formas de se fazer entender, facilitando a linguagem como estratégia pedagógica para manter os alunos motivados na aula, trazendo materiais, como uma caixa com surpresa para estimular a curiosidade dos alunos sobre o que será estudado. (CADERNO DE CAMPO, 16.03.2017)

4. 2 Oferecimento de instrução verbal associada à estimulação sensorial:

Percebemos o uso da de instrução verbal associada à estimulação sensorial por ocasião do uso da caixa surpresa e os elementos que a tornam um atrativo para a reflexão e acrescentam elementos verbais à fala dos alunos, como estímulo ao que dizer.

O uso de tal estímulo foi devidamente planejado pela professora e pode constar na leitura de seu plano de aula essa relação necessária entre o que a professora faz e produz para cada aula e o que planeja, trago o desenvolvimento pretendido para a aula do dia 30 de março, constante do Plano de aula do dia,

A aula deverá ter início com a caixa surpresa contendo 3 a 4 cabeças de alho. A caixa passará de mão em mão onde os alunos vão tocar, sem ver o objeto e tentar adivinhar o conteúdo da caixa. Em seguida, contar o que as cabeças de alho tem a ver com a nossa aula do dia. (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO)

4. 3 Oferecimento de estímulo verbal visando à permanência da atividade:

Verbalizar provocando reflexão sobre si e o outro foi recorrente enquanto estratégia pedagógica da professora, que através do estímulo verbal oferecido para garantir a



permanência do grupo na atividade provoca a reflexão contextual possibilitando que o aluno reveja o próprio comportamento e valorize sua presença no grupo.

Várias vezes a professora descreve o que o grupo está fazendo e ressalta as conquistas de cada membro do grupo nomeando objetos, cores, formas e todas as demais escolhas que os alunos fazem ao produzir seus trabalhos. Essa preocupação em relação ao que vai trazer para aula e que vai desencadear os diálogos que se tomam importantes para os alunos e os fazem querer estar no grupo, ficar expressos na fala da professora, como no exemplo abaixo, quando a mesma fala como escolhe o artista e as obras para apreciação:

É como se nesse momento da escolha a gente pensasse: quem eu posso trazer que fale em suas obras sobre cidade, sobre comportamentos, dificuldades que tiveram na vida por doença ou deficiência, pobreza, e que ainda assim não passaram por cima de seus sentimentos pra viver, muito pelo contrário, transformaram sentimentos, lembranças, e vivências, em arte? (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO)

4.4 Oferecimento de instrução verbal associada a um modelo e à ajuda ou alternativas para escolhas:

Simular, imitar, posicionar-se como aluno oferecendo instrução verbal associada a um modelo e à ajuda ou alternativas para escolhas corrobora com Vygotsky (1997) quando nos aponta que as dificuldades não podem desestimular a pessoa com deficiência intelectual, mas conduzi-las ao desenvolvimento. Aponta ainda, a importância dos desafios para a ampliação e formulação de novos conceitos, que algumas impossibilidades, necessariamente, não são decorrentes da deficiência, mas da ausência de mediações que organizem caminhos para a aprendizagem (Vygotsky, 1993).

Podemos citar como exemplos, “As interações com Jana”, que, conforme consta em seu Plano de Desenvolvimento Individualizado, tem vocabulário escasso e costuma repetir sempre a última palavra ouvida. No Vídeo 5ª, aos 1’44 minutos, a aluna olha para a professora, dá sinais de que quer que seu trabalho seja visto. A professora se aproxima e pergunta: “*Que é isso aí que você tá me mostrando?*” A aluna balbucia, “*Tado, cado...*” Vira de costas aponta o quadro. “*Ah você está fazendo o desenho que você viu ali no quadro foi?*” A aluna balança a cabeça e segue concentrada na atividade.

4.5 Uso de estímulo verbalizado para participação ativa do aluno na atividade:

É possível crermos que o vínculo reciprocamente respeitoso, estabelecido entre os estudantes e a professora é capaz de impulsionar a superação de dificuldades, que os impeliram à aprendizagem, recorrentemente a professora estimula a participação ativa



do aluno na atividade. Fizemos algumas anotações a esse respeito no Caderno de Campo nos dias 09 e 16 de março.

Flor sempre se mostra amedrontada em dar respostas, os olhos parecem sempre querer falar e as respostas não saem da boca. A professora estimula, olha para ela sorri, encoraja, tenta tirar a tensão da aluna através de brincadeiras como transformar um objeto da sala em microfone, para simular dar destaque e valorização ao que vai sair da boca da aluna ou mesmo modular a voz, acentuando a pronuncia de determinados fonemas, cantarolando... (CADERNO DE CAMPO, 16.03.2017)

Esse vínculo reciprocamente respeitoso, estabelecido entre os estudantes e a professora, usando descontraidamente modulações de voz, encenações, música e outros comportamentos aproximativos é capaz de impulsionar a superação de dificuldades, que os impeliram à aprendizagem.

4.6 Interação verbalizada com participação ativa da professora como ajuda durante a realização da atividade:

No Vídeo 5b, aos 0'55 segundos, Luis, outro aluno que usa pouco as palavras, faz uso dos olhos e das mãos para expressar satisfação ou descontentamento. A professora pergunta: *"E ai? Você desenhou o que ai?"* O aluno alisa o papel e agita as mãos. A professora insiste, *"Que desenhos são esses? Mostra pra gente. Mostra o papelzinho pro colegas, vira assim pra eles. Segura assim empezinho"*. Luis levanta o papel, direciona para os colegas. A professora questiona *"Todo mundo está vendo? Que lugar é esse? É lá na sua casa é na Apae é na feira?"* O aluno agita as mãos. São muitas alternativas.

A professora dá uma opção de cada vez. *"É na APAE?"* Negativa com a cabeça, *"É na feira?"* Outra negativa. *"É sua casa?"* O corpo sacode que sim, um sorriso se esboça e a professora prossegue, oferecendo a todos a oportunidade de dizer o que fez, onde, com quem, quando, pacientemente, ajudando cada aluno a organizar as informações que possui e que quer transmitir, organizar o pensamento, retomando o sentido e o contexto das informações.

4. 7 Repetição do exercício dentro da mesma atividade:

Percebemos que no processo de construção artística a professora utilizou vários materiais antes de dar ao aluno uma tela de uso profissional. Questionada a esse respeito. Ela respondeu que é necessário que o aluno construa a própria segurança no processo de *"encarar a tela, pelo alto custo da mesma. O início do trabalho é sempre com materiais mais baratos, reciclados como papelão e tecidos, para percepção das texturas e familiaridade com o material."* Entendemos que quando o aluno decide o que



recriar a partir de uma obra, esse protótipo é repetido várias vezes, até chegar ao uso da tela.

O que pode parecer repetição desnecessária, constitui-se constância, intensidade na mediação, e consciência de que é necessário muitas vezes modificar a forma com a qual nos dirigimos aos alunos, ou as oportunidades que lhes damos para produzir uma resposta, transformar elaborações simples em estruturas mais complexas do pensamento. Foi interessante ver os primeiros desenhos dos alunos e a obra final, depois de várias vezes e com diversas matérias repetida.

4.8 Escolha de atividades que conduzem a outras atividades:

Em uma das atividades observadas coube a cada aluno escolher e justificar a escolha por uma gravura que posteriormente seria emoldurada. A professora explicou o que é a moldura. Posteriormente, conversamos e ela me disse que colocar a moldura fazia parte do *“manter os alunos motivados na aula”*, seria uma estratégia para não desistirem, *“Se ficarmos só na fala, eles desanimam, tem que ter sempre uma produção, algo que eles façam e vejam o resultado, mesmo que parcial.”* O oferecimento de estímulo verbal aliado à produção, visando à permanência da atividade de maior duração como projetos.

No momento da escolha das telas, os alunos o fizeram de acordo com os lugares que lhes eram mais familiares, ou onde residiam, ou, ainda, que mantinham alguma relação com sua cidade de origem, como é o caso do aluno que reside em outro município. Branca, que mora perto da igreja, escolheu a tela com as igrejas, Tom escolheu uma foto com cruzeiro, porque percebeu que não era só na sua cidade que tinha um cruzeiro. A professora registou na devolutiva de seu plano de aula do dia:

Interessante perceber o quanto os alunos entendem e são atraídos por símbolos religiosos, dois deles comentaram sobre a cruz do cruzeiro e a cruz presente nas igrejas católicas, e logo deram início a uma conversa sobre onde tem cruz, onde não tem e, como na sala, existe uma aluna que é evangélica, falou um pouco sobre a igreja que frequenta, sobre o que há na igreja dela e o que não há. (PLANO DE AULA 01.03.2017)

Todos esses diálogos e percepções da professora sobre os falares e contextos dos alunos foram trazidos ao início da aula seguinte como fio condutor da sequência de aprendizagens.

4.9 Modificação do procedimento didático mediante recusa do aluno em realizar a atividade:

Durante todo o processo de pesquisa, foram poucas as vezes que um aluno se recusou a realizar uma atividade. Percebemos que esses eventos ocorrem não por desmotivação com as atividades, mas por questões relacionadas ao tipo de condição ou deficiência do



aluno. A esse respeito percebemos que a professora está atenta às evoluções individuais e coletivas, nos mínimos detalhes, mantém diários de comportamento, fotos, vídeos e reflexões sobre algumas atitudes dos alunos e exemplifica, com muita facilidade, o comportamento que expressam processos ou evidências de aprendizagem já consolidadas pelos alunos ou motivos pelos quais recusam a realizar atividades.

As respostas ao desenvolvimento das atividades nem sempre acontece de forma linear, porque podem depender da condição psíquica do aluno, principalmente quando falamos do aluno com autismo. Um dia ele tem uma resposta bastante receptiva, e em outro ele pode apresentar características de uma pessoa com autismo, sentado, afastado, calado. Depende do humor que eles chegam por questões que muitas vezes não estão relacionadas a escola, mas fatos ocorridos em casa. Mas, no geral, eles respondem muito bem as atividades propostas, e muitas vezes nos surpreendem. Parece preconceituoso falar sobre surpresa, mas como lidamos com desafios diários, estamos sempre a espera de que teremos que usar o plano B, quando muitas vezes o A é desenvolvido de uma forma tão linda, que a vontade é de que aquela aula durasse todo o dia, só pra que pudéssemos ouvir mais respostas, porque eles tem muitos a nos dizer. (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO)

4. 10 Reforço positivo da conduta correta do aluno por meio de elogio:

O diálogo aparece como ato de extrema importância na escuta inclusiva, na busca de compreender o outro e seus sentimentos. Os direitos e os porquês das atitudes, os fatos desencadeadores, inclusive tensionar os comportamentos indesejados, são uma demonstração de compreender as situações de interação e tensão, como um movimento necessário e próprio dos alunos, no intuito de se perceberem, conhecerem e comunicarem, enquanto atuante e pertencentes a um grupo.

Converso muito, deixo sempre claro que falar é sempre o melhor caminho, e converso sobre tudo com eles, as vezes um aluno chega triste, ou com medo, ansioso e diz: pró, tu sabe o que teve lá no bairro? Um homem queimou a esposa, ela tá no hospital. Deixo que ele relate o fato pra aliviar a tensão, conversamos sobre como as coisas podiam ter sido diferentes, falamos sobre ações e reações, que não devemos julgar a ação de nenhuma das partes, apenas esperar que se recuperem do fato ou dos machucados... Enfim, se o aluno chega assim e eu não dou espaço pra ele falar, ele não consegue criar, porque nem sempre a dor, a preocupação, dão margem ao processo criativo, muitas vezes essa preocupação, essa dor, bloqueia, então é preciso falar antes. E da mesma forma que acontece com a dor, acontece com a alegria. (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO)

Podemos inferir que o contato próximo e acolhedor com a professora, sobre a confiança atribuída à relação, são essências contribuintes para a aprendizagem desses estudantes, influenciadores das reflexões e mudança de posturas no tocante a si e aos demais colegas. Cuidar de si, do outro e do que é de uso coletivo, enxergar e verbalizar o que o



outro tem de bom e reforçar tais características. A professora age dessa forma e os alunos a imitam no trato com os demais.

5. Considerações finais

O trabalho observado reconhece as diferenças como desafio, sendo essas diferenças entendidas como recursos que permitam aos alunos, em todas as suas especificidades, desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre arte e vida e contemplando as diferenças como valor. Conforme Pillar (2006), a leitura da obra de arte no contexto escolar, merece um lugar privilegiado nas práticas educativas, tendo em vista, a necessidade que temos de compreender a cultura e de nos conhecer. “Assim, a leitura de uma obra de arte é uma aventura em que cognição e sensibilização se interpretam na busca de significados” (Pillar, 2006, p. 17). A esse respeito a professora infere

Por se tratar de linguagens, as artes visuais são muito importantes no processo de aprendizagem porque são uma forma de expressão e comunicação dos alunos, e quando se trata dos alunos da APAE, é ainda mais importante, porque nem todos conseguem se expressar pela fala, ou até mesmo por gestos, dependendo da síndrome, ou deficiência que eles têm, as expressões em alguns casos são mínimas no cotidiano. (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO)

Segundo Vygotsky (1993), aquilo que o indivíduo consegue fazer quando recebe ajuda, e que vai além do que ele resolve sozinho, identifica-se com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), por esse motivo, reconhecemos a importância do professor reavaliar, continuamente, tanto o avanço em seu trabalho quanto o avanço individual de cada aluno, de onde partiram na construção de suas aprendizagens e em que nível se encontram a fim de subsidiar novas conquistas. A professora reflete e traz para o processo de mediação, à repercussão provocada na vida dos alunos a partir do trabalho para além da instituição especializada e ressalta o potencial criativo desenvolvido pela arte e como a criatividade é necessária para que a pessoa sinta-se bem e segura de si.

Criatividade é o que move o mundo. Um sujeito criativo consegue resolver problemas com mais facilidade, encontrar meios de sobrevivência, criatividade ajuda a pessoa a se redescobrir, ajuda a gente a viver melhor, mais seguros do que somos, mais tranquilos com relação a aceitação. Acredito que essa seja a parte mais importante do meu trabalho, ajudar pessoas a viver melhor, a se aceitar e acreditar nelas mesmas, a se tornarem sujeitos críticos, livres e confiantes. (PROFESSORA DE ARTE-EDUCAÇÃO)

A Teoria Histórico-Cultural nos faz inferir que a criação é inerente à vida humana e, “existe criação não apenas onde têm origem os acontecimentos históricos, mas também onde o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo novo, por mais insignificante que esta novidade possa parecer se comparada com as realizações dos grandes gênios.



(Vygotsky, 1982, p.11). Na fala da professora percebe-se que, para ela, a fala dos alunos, seus comportamentos e atitudes são grandes aliados na hora de planejar ou replanejar a condução das atividades, mostram os limites a serem respeitados para que o desempenho do aluno seja o melhor possível.

Vygotsky (1993), nos chama a atenção para o fato de que, em princípio, as ações que praticamos assumem a forma externa, mediadas pelo outro nesse caso, a professora e o ambiente, depois se transformam em ações internas, mentais, do próprio aluno. A presença da professora, assim como dos recursos que ela utiliza, no caso as telas - arte visual, a modulação da voz, a constância dos questionamentos, a própria música ambiente, foram condições para que os alunos se organizarem, gradativamente. Essas ações mentais mais complexas, os impulsionaram à compreensão do que fora questionado pela professora e que os mesmos transformaram em respostas, cada um à sua maneira, para se fazer compreender e comunicar, refletindo sobre tais comunicações.

Ao longo do intenso trabalho de observação das práticas desenvolvidas pela professora, processos desencadeados e atitudes dos alunos frente às propostas trazidas ao grupo, o tipo de mediação da professora, onde predominam as estratégias verbais, demonstram sua preocupação em garantir a participação dos alunos em todos os momentos de suas aulas, além de trabalhar o sentimento de superação dos alunos, a autoestima tão necessária à aprendizagem e mais ainda a valorização do que Vygotsky (1993) chama de conceitos cotidianos, originando-se no âmbito social, na interação entre os indivíduos e seus grupos, os alunos e suas famílias, amigos, colegas de turma. Os conceitos cotidianos, também denominados espontâneos, são aqueles formados a partir de vivências, de situações concretas, estes antecedem os conceitos científicos, que surgem de ações intencionais, através da instrução, principalmente, nas instituições de ensino, na mediação planejada, feita pelo professor.

Nesse sentido, o potencial criativo despertado pelas artes visuais é bastante abrangente e rico, foi importante, constatarmos o quanto é importante o professor ter um conhecimento amparado na prática e na reflexão para explorar esse universo, buscando meios e estratégias pedagógicas capazes de beneficiar seus alunos, ajudando-os a adotar uma atitude crítica e reflexiva diante de uma imagem cotidiana, de uma obra de arte ou mesmo das cenas de suas próprias vidas, para a partir da cotidianidade ampliar as experiências dos alunos, usando arte como estratégia de inclusão social.

Ressaltamos a importância do trabalho em Arte-educação para estudantes com deficiência intelectual utilizando-se de apreciação de arte enquanto recurso pedagógico, e a importância da variação das estratégias pedagógicas verbais no processo de mediação, por potencializar a aprendizagem significativa, a compreensão de si num contexto social, as generalizações, as abstrações, a formação de conceitos científicos e a permanência motivada do aluno no espaço educativo.



A utilização das estratégias relatadas nesse trabalho foi de fundamental importância para a condução do trabalho em Arte, mas podem perfeitamente se encaixar na mediação de qualquer outro conteúdo ou disciplina. Haveremos de ficar atentos à linha sutil que separa a inclusão da exclusão, pois o aluno com deficiência intelectual precisa não só estar presente fisicamente nos espaços sociais, sua presença deve ser pensada no tocante à participação e aprendizagem como garantia de sua alteridade. A qualquer aluno deve ser garantido um ensino fecundo, que segundo Vygotsky (2004), é aquele que não se conforma com o que o aluno já sabe, deixando-o estagnado por limitar-se às repetições mecânicas e sem sentido, como ocorre em muitas instituições escolares. O ensino para tornar-se fecundo precisa se anteceder, se adiantar ao desenvolvimento das funções superiores ou culturais, promovendo as atividades intencionais, organizadas, sistemáticas, o que é externo ao indivíduo torna-se parte de sua constituição, elevando esse aluno à condição de participante reflexivo em seu meio cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APAE (2017). Projeto Político Pedagógico Anual. Jacobina.
- BOGDAN, R. C. & BIKEN, S. K. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora.
- OTT, R. W. (1989.). Aprendendo a olhar: a educação orientada pelo objeto em museus e escolas. São Paulo: MAC
- OTT, R. W. (1997). Ensinando crítica nos museus. In BARBOSA, A. M. (Org.). Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez.
- PILLAR, A. D. (Org.) (2006). A Educação do Olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação.
- STRATICO, F. A. (2011). Performace, Identidade e Auto-imagem. III Encontro Nacional de Estudos da Imagem. Londrina – PR.
- VYGOTSKI, L.S. (1982). El arte e la imaginación en la infancia. Madrid: Akal.
- VYGOTSKI, L.S.(1993). Obras Escogidas. Tomo II. Madrid: Visor
- VYGOTSKI, L.S. (1997). Obras Escogidas. Tomo V. Madrid: Visor.
- VYGOTSKI, L.S. (2004). A Transformação Socialista do Homem. Tradução de Nilson Dória para o [Marxists Internet Archive](http://marxists.net), Julho de 2004. Disponível em <http://marxists.anu.edu.au/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>



DA ESCOLA À CIDADE: A INCLUSÃO UM CONCEITO E UMA PRÁTICA TRANSVERSAL

Domingos Rasteiro (Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul)

RESUMO

Contextualização e objetivos: O estudo que se apresenta centrar-se nas cidades portuguesas associadas na Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) e procurou, por um lado, valorizar as apportações das políticas das cidades que têm por base uma filosofia educativa e, por outro, conhecer os diferentes percursos desenvolvidos pelos municípios, que tanto têm feito pelo desenvolvimento das comunidades, no sentido de criarem melhores condições de vida para todos independentemente das suas necessidades e características. O interesse do trabalho que se apresenta foi o de cruzar a problemática da inclusão social das pessoas com deficiência com a vida nas cidades, tendo em conta que é no espaço da cidade, dos bairros, do espaço público, dos serviços disponíveis e das oportunidades que, atualmente, se oferecem mais ou menos condições para o desenvolvimento humano.

Para a concretização da pesquisa traçaram-se três grandes objetivos: 1. identificar, em termos de igualdade e direitos, quais os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que as cidades oferecem às pessoas com deficiência; 2. identificar como fomentam as cidades, em termos de planeamento e de ordenamento do espaço físico, respostas que favoreçam o acesso dos cidadãos com deficiência aos espaços de convívio, de lazer, de equipamentos e serviços comunitários; 3. identificar como são desenvolvidas as políticas locais de fomento da coesão social, por forma a incluir socialmente todos.

Enquadramento teórico

O enquadramento teórico está organizado em sete pontos, iniciando-se com a justificação e as questões de partida, onde se incluem o objeto e a problemática do estudo, enfatizando o enfoque educativo da educação e o potencial inclusivo das cidades. No segundo ponto definem-se os objetivos gerais e específicos do estudo e a pergunta de partida. No terceiro ponto desenvolve-se o enquadramento teórico que tem como subtemas: uma perspetiva diacrónica e sincrónica das pessoas com necessidades especiais na sociedade com fundamentação em autores como: Aguado Diaz (1995), Aguilera Jiménez e Castillo Segurado (2011), Barnes e Mercer (2004); a inclusão das pessoas com necessidades especiais nas cidades onde foram abordados autores como:



Subirats (2004), Priestley (2001), Clavel (2004) e, o último subtema, os processos educativos e inclusivos nas cidades suportado em autores como: Caballo y Villar (2001), Trilla (1999) Castells e Cardoso (2006), Balbo, Jordán e Simioni (2003),

No quarto ponto foi abordada a metodologia utilizada e foram descritos os instrumentos de recolha de informação. No quinto ponto fez-se uma descrição da realidade portuguesa, caracterizando-se o universo das cidades estudadas e apresentando as unidades de estudo. O sexto ponto foi dedicado a apresentação dos dados recolhidos, incluindo a apresentação dos resultados do questionário e do trabalho de campo relativo aos estudos de caso levados a cabo. O sétimo trata-se de uma síntese comparativa e da discussão dos resultados. Finalmente, a partir das conclusões e das recomendações, propõe-se um guião para a inclusão social nas cidades.

Metodologia

A presente investigação caracteriza-se por ser um estudo descritivo, de natureza qualitativa, enquadrado por uma metodologia comparativista e que enforma o que a literatura convencionou designar por estudo de caso. A organização do estudo implicou um conjunto de métodos, conforme quadro 1, que possibilitam conhecer, conforme os objetivos estabelecidos, as políticas inclusivas das cidades e refletir sobre as suas implicações na qualidade de vida das pessoas com deficiência. Utilizaram-se instrumentos e técnicas em uso, neste quadro metodológico, como sejam: o inquérito por questionário, as entrevistas e a análise documental. Utilizou-se o questionário como recurso principal para a recolha de informação a um grupo alargado de informantes, 57 cidades que, à data, pertenciam à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). Com a aplicação do referido questionário foi possível selecionar duas das cidades com maior potencial inclusivo, aplicando-se aos interlocutores a técnica da entrevista individual para aprofundar a recolha de informação, segundo os objetivos estabelecidos. Fizeram-se entrevistas aos informantes privilegiados dos municípios (Vereadores, Técnicos Municipais, cidadãos com deficiência e dirigentes de associações locais ligados à problemática).

Quadro 1 - Síntese da Metodologia a utilizar

Método	Interesse p/ o estudo	População alvo	Procedimentos
1º Questionário	Levantamento dos vários projetos e das políticas inclusivas das cidades portuguesas, tendo como destinatários as pessoas com necessidades especiais, associadas à Rede Internacional das Cidades Educadoras (AICE). Serve para identificar as duas cidades portuguesas com mais projetos e com políticas mais avançadas de promoção da	Vereadores com o pelouro da educação das cidades portuguesas associadas à AICE ou os substitutos que possam ser indicados.	Construção do instrumento segundo indicadores recolhidos na literatura. Validação do questionário por comité de especialistas. Teste piloto junto de interlocutores válidos. Lançamento e administração via postal.



	inclusão para as pessoas com necessidades especiais.		Tratamento e interpretação dos dados.
2º Entrevistas	<p>Mapear as experiências e práticas das duas cidades selecionadas através da administração dos questionários.</p> <p>Caracterizar o percurso desenvolvido em cada uma das cidades no sentido da promoção da inclusão social.</p> <p>Fazer o levantamento de forma mais detalhada das áreas consideradas prioritárias para o desenvolvimento de medidas de promoção da inclusão social.</p>	<p>Vereador com o pelouro da educação ou quem por ele for designado.</p> <p>Técnicos ou dirigentes das áreas que possam deter mais informação sobre o processo de inclusão social das pessoas com necessidades especiais.</p> <p>Associações locais de e para pessoas com necessidades especiais.</p> <p>Outros interlocutores que no decorrer do processo de pesquisa se venham a considerar relevantes pela informação que possuem.</p>	<p>Construção da entrevista semiestruturada, de tipo aprofundamento ou exploração, partindo da literatura e dos resultados obtidos nos questionários.</p> <p>Validação do guião com professores orientadores e especialistas.</p> <p>Aplicação do pré-teste.</p> <p>Administração das entrevistas nas duas cidades escolhidas como unidades de estudo.</p> <p>Tratamento e interpretação dos resultados.</p>
3º Análise documental	<p>Reunir elementos escritos sobre os projetos implementados.</p> <p>Reunir elementos escritos sobre as decisões políticas levadas a cabo.</p>	<p>Fontes: Sites dos municípios, documentos produzidos pelos órgãos autárquicos e pelos respetivos serviços técnicos de apoio.</p> <p>Elementos disponibilizados pela rede portuguesa das cidades educadoras.</p>	<p>Consulta às opções do plano de atividades dos municípios objeto do estudo de caso.</p> <p>Consulta das atas das reuniões de Câmara onde se tomaram decisões sobre a matéria em estudo.</p> <p>Consulta dos documentos técnicos que suportam as decisões tomadas pelos órgãos políticos.</p> <p>Redução, tratamento e interpretação dos dados recolhidos.</p>

Fonte: Produção própria

Apresentação de resultados

Através da análise e tratamento dos resultados do inquérito por questionário foi possível construir uma escala ordenada das cidades (gráfico1), aplicando os parâmetros definidos de modo a avaliar a perceção que os gestores das cidades tinham acerca do nível de inclusão social que a sua cidade oferece às pessoas com deficiência. A percentagem alcançada por cada cidade foi encontrada entre a pontuação obtida, pelas respostas ao questionário, e a diferença para a pontuação máxima em cada um dos parâmetros de análise, ou seja, a cidade que obteve maior percentagem chegou a 79,4% dos critérios do que se poderia considerar uma cidade inclusiva e a que obteve menos pontuação só cumpriu 20,5% desses mesmos critérios. São sete as cidades que estão num intervalo entre os 80% e os 60%, treze as cidades estão no intervalo entre os



50% e os 60%, seis cidades estão na casa dos 40%, quatro na casa dos 30% e uma na casa dos 20%.

Se for traçado um quadro de análise a partir da média poder-se-á concluir conforme os resultados que vinte e duas cidades, ou melhor os seus gestores, revelam uma perceção moderada de que alguma coisa se está a fazer para influenciar a inclusão e nove têm uma perceção mais contida ou mais cautelosa de que ainda se está muito aquém desse desígnio. Mais de 50% das cidades inquiridas reconhecem que estão a fazer esforços para a inclusão, mas só 22% das cidades se situam em scores entre os 60% e os 80% dos itens medidos.

Os resultados que se obtiveram demonstram um percurso que os governos locais estão a desenvolver que já deu alguns resultados em algumas cidades, resultados muito animadores, significando que os processos das cidades educadoras e inclusivas têm um forte potencial de desenvolvimento que pode ser alargado e otimizado. As cidades que apresentam scores intermédios têm muitas possibilidades de potencializar, os dispositivos já existentes, os projetos, a rede para a inclusão, pois podem considerar-se emergentes pelo conjunto de recursos e pelos processos já iniciados. As cidades que apresentam scores mais significativos, se investirem mais nas políticas que empreenderam, se implicarem mais as comunidades, se internacionalizarem mais os processos em curso, se ensaiarem projetos piloto com outros níveis da administração, podem conseguir níveis muito aceitáveis para a qualidade de vida dos cidadãos com necessidades especiais. As cidades que iniciaram um processo e que ainda não conseguem obter resultados muito significativos podem no âmbito da rede territorial portuguesa das cidades educadoras tirar partido das boas práticas, da troca de experiências e do intercâmbio encontrando modelos, de geometria variável, para intensificarem as políticas de inclusão, para alocarem mais recursos, para liderarem o processo de mudança das suas comunidades.

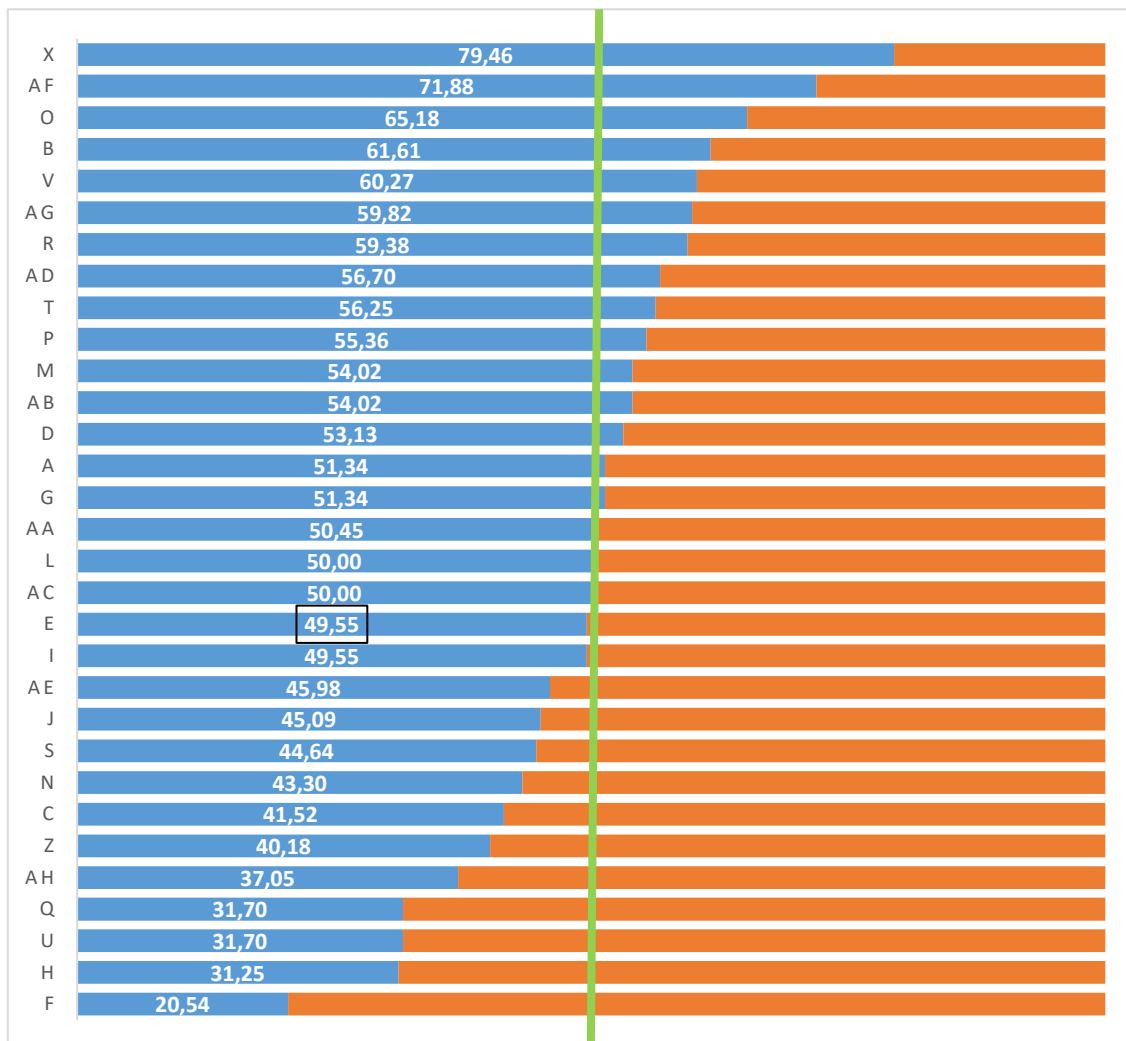
Da perceção expressa pelas opiniões recolhidas, verifica-se que sete responsáveis expressaram quanto à sua cidade um potencial inclusivo relativamente elevado, catorze expressaram que as suas cidades têm potencial de inclusão moderado e dez responsáveis expressam opiniões que conduzem à conclusão de que o seu potencial inclusivo é ainda baixo.

Significa que em Portugal temos ainda muito trabalho a desenvolver ao nível das políticas de cidade para que este quadro se possa alterar, pois daqui se poderá depreender que as transformações têm sido muito lentas e em áreas muito limitadas. Nas entrevistas que se efetuaram às pessoas com deficiência são muitos os reparos às limitações que encontram para poderem ter uma vida ativa e independente nas cidades. As acessibilidades aos espaços físicos, as barreiras à participação nos vários domínios do quotidiano, a vida cívica e a participação política muito limitada, sendo que os próprios



decisores políticos também não reconhecem essa participação como um domínio decisivo para que as alterações e as transformações ocorram.

Gráfico 1- Escala ordenada das cidades conforme o potencial de inclusão



Quadro 2- Análise das áreas fortes e fracas

Áreas Fortes	Áreas Emergentes	Áreas Fracas	Áreas muito fracas
Educação e formação	Serviços sociais	Acessibilidades edifícios	Plano estratégico de promoção da acessibilidade
Convívio social	Serviços gerais	Barreiras arquitetônicas	Habitação
	Serviços de saúde	Transportes	
	Acesso à informação	Tempos livres, desporto, cultura	
	Estudos e diagnóstico	Trabalho	

Seguindo a tendência geral dos resultados do estudo as categorias onde se tem feito mais progresso são os recursos disponíveis nas cidades para a educação e para a formação e as oportunidades para o convívio social com um valor de 69,8% e 70,8%



respetivamente, conforme quadro 2. Verifica-se que as 31 cidades que responderam ao questionário na sua grande maioria valorizaram os esforços que no seu Município se estão a fazer no domínio da educação inclusiva, pelo que a partir desse domínio poder-se-á “contagiar” outras áreas importantes no domínio da Inclusão Social continuando o trabalho desenvolvido nas escolas para o meio envolvente, de modo a criar melhores condições para uma vida o mais independente possível nas cidades.

Conclusões

Pelos scores que se obtiveram a partir dos questionários, pode dividir-se os processos de inclusão em três tipos padrão.

- 1.As cidades que estão ainda **num estágio embrionário**, que estão agora a despertar para o problema, mas não têm trabalho relevante no terreno, as cidades que estão;
- 2.As que estão **num estágio de arranque** das ações e das medidas inclusivas, mas que ainda necessitam percorrer todo um caminho de concretização mais consistente;
3. Finalmente, as cidades que estão **num estágio de desenvolvimento**, já arrancaram, têm trabalho no terreno, está assumido no seu projeto político e de desenvolvimento, têm dispositivos e meios que já as distinguem dos estádios anteriores e conseguiram montar um processo de envolvimento ao nível local, das instituições, das entidades, das escolas, das associações de e para as pessoas com deficiência e entendem o trabalho feito como um processo em desenvolvimento que carece de continuidade e de mais meios para progredir.

Na análise global dos dados fica patente a ligação que se pode estabelecer entre inclusão e cidades educadoras com evidentes preocupações dos municípios com os problemas da exclusão em geral, mas sem um enfoque muito específicos nos problemas das pessoas com necessidades especiais. Fica ainda patente a necessidade de maior estímulo ao exercício da cidadania e de mobilização da comunidade, no seu todo, para os problemas relacionados com a inclusão social o que implicaria uma abordagem mais global e menos sectorializada a esta problemática, mesmo no que se refere aos serviços municipais envolvidos.

Fica patente na construção da cidade inclusiva a preocupação dos municípios com as pessoas que de algum modo sofrem processos de exclusão sendo que essa é uma premissa dos próprios projetos de desenvolvimento local. No que diz respeito às populações com necessidades especiais é visível o muito que ainda está por fazer nos domínios da acessibilidade, entendida como um conceito mais global físico, de comunicação, de tecnologias, etc. Verifica-se que são ainda necessários muitos esforços para maior acesso às atividades coletivas, aos eventos, aos serviços locais que sem uma implicação das autoridades públicas dificilmente podem progredir.

No que se refere às políticas empreendidas nas cidades no sentido de potencializar a inclusão poder-se-á concluir, pelos dados recolhidos que é necessário evoluir para



políticas sociais mais integradas em que os processos de decisão sejam sustentados no conhecimento técnico da realidade e da participação, efetiva, dos próprios interessados, desenvolvendo-se modelos de governança mais abertos e partilhados em termos das decisões. As dificuldades expressas implicam maior concertação dos vários níveis de decisão dos organismos públicos do Estado central e dos Municípios desse modo será possível encarar com abrangência os vários domínios que estão implicados nos processos inclusivos. Os próprios dirigentes políticos e técnicos estão conscientes das necessidades de progredir, revelando uma perceção muito realista acerca do nível de inclusão que os diferentes territórios oferecem.

A partir dos elementos recolhidos é possível verificar que um dos fatores que marca determinantemente o potencial inclusivo das cidades é o conjunto de meios, de recursos, de serviços que existem em cada território. As cidades auscultadas utilizam já um conjunto de estratégias que propiciam maiores níveis de inclusão como sejam: o incentivo à socialização, ao convívio social, à formação e à educação, sendo necessário gradualmente abrir outras frentes de trabalho em áreas mais difíceis como sejam o trabalho, a habitação, ou em áreas de mais fácil abordagem, desde que existam meios, como é o caso das acessibilidades. A vontade política de prosseguir parece ser unânime o que importa é desenvolver processos mais sistemáticos, mais consistentes e continuados no tempo que vão criando condições para que as mudanças implementadas tenham impacto na vida das pessoas.

A análise, resultante do estudo das duas cidades, que foram estudos de caso, vêm confirmar a tendência dos resultados recolhidos por questionário, concluindo-se que as cidades mais inclusivas são aquelas em que, por exemplo: se verificava existir preocupações com os processos de exclusão e de inclusão em geral e em particular com as pessoas com necessidades especiais; se faz uma aposta em criar condições no acesso aos meios e recursos da cidade, de modo a que todos os cidadãos os possam utilizar; existe uma forte aposta no convívio social, criando oportunidades de sociabilização na comunidade e na educação/formação como áreas centrais nos processos inclusivos; as políticas desenvolvidas tocam num conjunto alargado de áreas de intervenção, desde o acesso aos bens sociais, culturais, desportivos e de lazer, até às infraestruturas básicas como o espaço público, os transportes, a habitação, o emprego, etc.; se verifica a sensibilidade dos executivos e a forte opção política continuada na promoção das transformações necessárias a empreender na cidade; existe uma opção dos decisores políticos de exercerem as suas funções num entendimento próprio e autónomo das competências que lhes estão atribuídas legalmente; os estudos existentes e a sustentabilidade técnica das soluções é valorizada nos processos de decisão; existem espaços de participação dos destinatários ou seus representantes nas decisões políticas tomadas; os projetos levados a cabo tenham condições de gerar processos de parceria



e cooperação, de rentabilizar os recursos, favorecer a inovação, de promover a participação social e de estarem intrinsecamente ligados aos problemas do território.

Sobre estas várias áreas o trabalho apresenta-se no trabalho um roteiro com um conjunto de sugestões que se podem levar à prática e que se podem constituir como um guia para implementar nas diferentes cidades, procurando que se desenvolvam iniciativas para tornar as cidades mais inclusivas em múltiplas áreas num entendimento amplo do conceito de inclusão social.

Vive-se num momento histórico e social de entendimento das condições para a qualidade de vida das pessoas com necessidades especiais, como a oportunidade para o primado das políticas e da mobilização da sociedade, pois é aí, nesse terreno fértil como terreno da mudança, que se podem alcançar ganhos assinaláveis. Se na educação se têm feito muitos avanços é necessário que outros ambientes possam ser objeto de transformações, no sentido da inclusão pois o conceito de inclusão é um conceito holístico que implica um continuum que acompanhe os vários domínios da vida em sociedade e que resulte num conjunto de garantias para entendermos que em primeiro lugar a inclusão é um Direito, mas que é também uma forma de garantir a qualidade de vida e uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado Diaz, A. L. (1995). Historia de las Deficiencias. Madrid: Fundacion ONCE.
- Aguilera-Jiménez, A. A., e Castillo Seguro, M. G. (2011). Cine y Violência: Violencia y Discapacidad. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Balbo, M., Jordán, R., e Simioni, D. (2003). La Ciudad Inclusiva. Santiago do Chile: Nações Unidas.
- Barnes, C., e Mercer, G. (2004). Disability Policy and Practice: Applying the Social Model os Disability. Leeds: CDS Publication.
- Caballo Vilar, M. (2001). A Cidade Educadora. Lisboa: Instituto Piaget.
- Castells, M., e Cardoso, G. (2006). A Sociedade em Rede -do Conhecimento à Ação Política. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Clavel, G. (2004). A Sociedade da Exclusão - compreendê-la para dela sair. Porto: Porto Editora.
- Priestley, M. (2001). Disability and the Life Course - global perspectives. (C. U. Press, Ed.)
Obtido em 9 de Junho de 2019, de
<http://assets.cambridge.org/97805217/93407/sample/9780521793407ws.pdf>
- Subirats, J. (2004). Pobreza i Exclusió Social. Una Anàlisi de la Realitat Espanyola i Europea. Barcelona: Fundació "La Caixa".
- Trilla, J. (1999). La Ciudad Educadora. Cuadernos de Pedagogia, nº 278, 44-50.



INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR: A ATITUDE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Filomeno Afonso Correia Tavares, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Educação-Cied, Universidade de Cabo Verde, f24tavares@yahoo.com.br; Ana Paula Loução Martins, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Educação-Cied, apmartins@ie.uminho.pt

RESUMO

Uma atitude positiva por parte do professor tem sido apontada pelos resultados da investigação como um dos aspetos essenciais para o sucesso da inclusão escolar. Assim, considerando que é pertinente conhecer e medir a atitude de professores perante os alunos com necessidades educativas especiais realizou-se um estudo junto de professores de educação física em Cabo Verde. Participaram no estudo 121 professores que lecionavam nas escolas secundárias públicas de todos os concelhos do país. Para a recolha de dados utilizou-se o questionário *Index Para a Inclusão* de Booth e Ainscow (2002), adaptado por Tavares (2017), com um *Alpha de Cronbach* de 0,91 e valores de KMO de 0,66 e de Bartlett's *Test* de 903 significativo para $p < 0,05$. Os resultados apontam que: a) as crianças com necessidades educativas especiais são incluídas nas aulas de educação física em Cabo Verde; b) as condições ao nível dos materiais/equipamentos e espaço físico das escolas para estas crianças não são ainda as mais desejadas para uma educação inclusiva de qualidade; c) a maioria dos professores de educação física que participou no estudo referiu que no seu curso frequentou uma disciplina/seminário sobre necessidades educativas especiais; e d) a atitude dos professores de educação física em relação à inclusão é positiva. Com esta investigação construiu-se conhecimento sobre a atitude de professores de Cabo Verde em relação às aulas de educação física com destaque para as condições da inclusão no ensino secundário e a frequência de formação em relação a esta filosofia educativa. Tal poderá informar os decisores sobre as características de uma inclusão com qualidade nas aulas de educação física para todos os alunos.

Palavras-chave: atitude, inclusão, educação física, necessidades educativas especiais.

Abstract

Research have indicated that teachers' positive attitudes towards inclusion is a critical variable within the school system. Given the importance of attitudes toward students with special needs, the importance of their appropriate measurement is clear. Therefore, we analyzed the attitude toward inclusion of secondary physical education



teachers in Cabo Verde. A total of 121 teachers from public secondary schools in all municipalities of the country were surveyed using the Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002), which was adapted by Tavares (2017) to the Portuguese language that is spoken in Cape Verde with a Cronbach's Alpha of 0.91, KMO values of 0.66 and a Bartlett's Test of 0, 903 ($p < 0.05$). The major findings show that: a) children with special needs are included in physical education classes in Cabo Verde; b) the material and equipment used in class, as well as the physical space in schools, are not yet the most adequate for an inclusive education with quality; c) the majority of the physical education teachers that participated in the study mentioned that in their initial training attended a discipline/ seminar about special educational needs; and d) the physical education teachers indicated a positive attitude towards inclusion. The knowledge that was got with these results can be used to inform political and school decision-makers about the quality of inclusion of students with special needs in physical education classes in Cape Verde.

Keywords: *attitudes, inclusion, physical education, special educational needs.*

Introdução

O processo de atendimento das crianças com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino tem desafiado a todos os envolvidos – sistemas educativos, professores, técnicos de diversas áreas, famílias – no sentido de criarem condições adequadas para satisfazerem as suas necessidades (Correia, 2008). Porém, este será o ponto de partida para as bases que se pretendem lançar para que todas as crianças que frequentam um sistema educativo inclusivo possam ter condições no futuro para uma vida independente. Assim, face aos desafios do mundo, cada vez mais globalizado, uma atitude centrada na igualdade de oportunidades é fundamental para uma vida futura mais independente de todas as crianças e em particular das que têm necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994). Isto implica uma multiplicidade de respostas educativas que evitem a exclusão e a marginalização (Costa, 2010). Assim, o processo inclusivo aposta no acesso para todos, apoiado numa resposta educativa de qualidade em contexto dinâmico, que permita a participação ativa e efetiva de todas as crianças (Silva-Porta, Grandgninie, Travagin, Duarte, & Campus, 2016).

Como o movimento da educação inclusiva são dadas a maiores responsabilidades a todos os professores da escola regular no processo da escolarização conjunta de todas as crianças (Morgado, 2011), independentemente da disciplina ou do ano escolaridade que lecionam. Esta exigência permitiu que o processo inclusivo chegasse também à disciplina de educação física (Cabral, Oliveira, Pereira, & Ferreira, 2016). Adicionalmente, os encarregados de educação consideraram importante esta disciplina no currículo dos seus filhos com necessidades educativas especiais (Nunes, 2012).



Apesar desta prerrogativa alertamos que a perspectiva tradicional de considerar a disciplina de educação física para aqueles com maiores capacidades motoras, isto é, centrada na ginástica/desporto (Carvalho, Salerno, Silva, & Araújo, 2017; Stempczynki & Silva, 2014) ou ainda para os que têm aptidões acima da média (Salles, Araújo, & Fernandes, 2015) não favorece a inclusão por condicionar a participação dos alunos com necessidades educativas especiais (Chicon, 2013). Assim, as respostas educativas nesta disciplina devem romper com estas práticas tradicionais (Latas, 2011), sendo que a disciplina, pela sua especificidade poderá facilitar a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais ao permitir uma maior flexibilidade na organização das respostas educativas (Filipe, 2012). Assim, em 2003, Rodrigues considerou que a liberdade do professor de educação física na organização e na gestão das aulas é um elemento importante para facilitar a educação inclusiva por possibilitar diferentes formas de participação nas aulas (Cabral et al., 2016) bem como aproveitar os benefícios a vários níveis. Igualmente, Boaventura, Castelli e Barata (2009) consideraram que a participação nas aulas de educação física permite às crianças com necessidades educativas especiais trocarem experiências com os colegas e melhorarem o conhecimento do corpo, a autoestima e a autoconfiança. Da interação com seus pares sentir-se-ão protegidas evitando, deste modo, o isolamento (Alves & Duarte, 2013). No mesmo sentido, Oliveira (2013) considerou que esta participação permite explorar a dimensão cognitiva, afetiva e psicomotora, e ainda melhorias no desempenho escolar e na qualidade de vida destas crianças a partir da autossuperação. Nunes (2012) concluiu que a inclusão na disciplina de educação física é benéfica para todos os intervenientes – crianças com e sem necessidades educativas especiais e professores. Os hábitos saudáveis, o bem-estar ao nível mental, e a melhoria da qualidade de vida são outros benefícios para estas crianças (Boaventura et al., 2009). Considerando que a prática desportiva é um meio importante para socializar os indivíduos através da experiência com colegas (Alves & Duarte, 2014; Vianna & Lovisolo, 2011) torna-se pertinente criar condições para que todas as crianças participem nas aulas de educação física e aproveitem os seus benefícios (Salles et al., 2015).

Uma atitude positiva dos professores de educação física é fundamental para proporcionar a todas as crianças as mesmas oportunidades de modo a permitir uma participação plena nas aulas (Lima, 2013). Esta atitude deverá basear-se numa intervenção que maximize as suas potencialidades para aproveitarem dos benefícios desta disciplina no processo inclusivo (Alves & Duarte, 2014; Lima, 2013). Adicionalmente, esta atitude é importante na diversificação de estratégias de ensino para facilitar a aprendizagem de todas as crianças (Cabral et al., 2016). Neste particular, resultados de investigações apontam para uma atitude positiva dos professores de educação física em relação à inclusão (Filipe, 2012; Salles et al., 2015). Consideramos que resultados neste sentido poderão ser indicadores importantes no contexto da



educação inclusiva, na medida em que tendo tais atitudes positivas poderão estar mais disponíveis para o acolhimento de todas as crianças. De facto, Costa (2010) considerou que é imprescindível remover as barreiras atitudinais – entre elas a indiferença e o *bullying* –, e as barreiras físicas da escola para que a inclusão destas crianças nas aulas de educação física atinja os resultados desejados, isto é, evitar que a sua participação, nestas aulas, sirva para excluir e marginalizar (Alves & Duarte, 2013).

Para além do aspeto atitudinal, a inclusão na disciplina de educação física necessita também de melhorias em relação à formação de professores (Abreu, 2009). A formação está em muitos casos mais vinculada ao desporto, com mínimo enfoque no processo inclusivo (Cabral et al., 2016). Contudo, o contexto atual exige uma oferta formativa direcionada também para a educação inclusiva, na medida em que os professores de educação física têm referido a dificuldade em promover a inclusão nas atividades das aulas (Fiorine & Manzini, 2014), sendo que limitações ao nível da formação poderão contribuir para essas dificuldades. Assim, a formação, que vem sendo apontada como um entrave na inclusão em educação física (Costa, 2010; Fiorine & Manzini, 2014), deve proporcionar aos professores as ferramentas necessárias para uma intervenção adequada no contexto da aula (Filipe, 2012). Dada a escassez de conteúdos desta área nos cursos de formação de professores (Costa, 2010) e porque os professores consideraram não estarem preparados de forma adequada para uma intervenção eficaz em contexto de diversidade (Cabral et al., 2016), há necessidade, por um lado, de uma maior aposta das instituições de formação na introdução de temáticas ligadas à educação inclusiva nos planos curriculares dos cursos, e por outro lado, na definição de carga horária adequada às mesmas (Nunes, 2012). Esta aposta deverá incidir na formação inicial, contínua e especializada nesta área para respostas a todos os níveis (Cabral et al., 2016; Costa, 2010; Salles et al., 2015). No mesmo sentido, devem ser introduzidas melhorias ao nível de recursos, de materiais e equipamentos, e de infraestruturas para que as aulas de educação física em contexto inclusivo atinjam os níveis desejados (Alves & Duarte, 2013; Cabral et al., 2016; Costa, 2010; Filipe, 2012; Gorgatti, 2005; Rufino, Pereira, Oliveira, & Ferreira, 2016).

Neste contexto desenvolveu-se um estudo com os dois seguintes objetivos: a) caracterizar variáveis pessoais e profissionais de professores de educação física de Cabo Verde; b) caracterizar a atitude de professores de educação física de Cabo Verde face às culturas, políticas e práticas de inclusão no ensino secundário. De seguida descreve-se a metodologia, os resultados discutidos à luz da investigação atual e as conclusões desse estudo.

Metodologia



Esta investigação realizou-se tendo por base as premissas do paradigma positivista apoiado no método quantitativo com recurso à estatística descritiva (Carmo & Ferreira, 2008; Martins & Theóphilo, 2009).

Amostra

A partir de um universo de 175 professores de educação física do ensino secundário público – a lecionar no momento de recolha de dados – nos 22 concelhos do país, seleccionámos uma amostra de 121 professores, baseada numa margem de erro de 5%, um nível de confiança de 95% e um percentual máximo de 50%. Desta forma fizeram parte desta amostra, professores de educação física que lecionavam em todos os concelhos do país com predominância para os da Praia (23,1%), São Vicente (12,4%) e Santa Catarina da ilha de Santiago (8,3%), dada a densidade populacional nestes concelhos.

Instrumento de recolha de dados

Neste estudo recorreremos ao questionário do *Índice Para a Inclusão* de Booth e Ainscow (2002), adaptado por Tavares (2017) para o contexto de Cabo Verde. A primeira parte do questionário era constituída com questões demográficas que permitiram recolher dados pessoais e profissionais bem como dados relativos à experiência na educação de alunos com necessidades educativas especiais. A segunda parte é constituída por 43 questões com resposta em escala do tipo Likert, de quatro níveis (1– Concordo totalmente, 2– Concordo, 3– Discordo e 4– Discordo totalmente) para conhecermos a atitude dos professores face à inclusão nas vertentes culturas, políticas e práticas.

Procedimentos de recolha e análise de dados

Após a autorização do Ministério da Educação-Direção Nacional de Educação entramos em contacto com os colaboradores previamente identificados – membros dos conselhos diretivos das escolas secundárias e estudantes do curso de Educação Física e Desporto da Universidade de Cabo Verde – para apoiarem na aplicação do questionário. Todos foram devidamente informados sobre este processo e os dados foram recolhidas entre 30 de maio e 15 de julho de 2017.

Apresentação e discussão de resultados

A apresentação e discussão de resultados está organizada em duas secções, relacionadas com os dois objetivos do estudo, que se apresentam de seguida.

Caracterização de variáveis pessoais e profissionais de professores de educação física de Cabo Verde



Em relação aos dados da caracterização constatamos que mais de três quartos dos inquiridos são do sexo masculino. Este resultado diverge da tendência nacional em que a maioria dos cabo-verdianos é do sexo feminino (INE, 2010) e ainda dos dados do Censo da educação em que a profissão docente é dominada por mulheres (MED, 2012). A idade varia entre 20 e mais de 60 anos, tendo mais de metade referido que tem entre 31 e 40 anos. Este resultado mostra que estes professores de educação física são na sua maioria jovens, o que coincide com a tendência nacional dos dados, isto é, Cabo Verde tem uma população constituída na sua maioria por jovens (INE, 2010). De referir que uma minoria tem idade superior a 51 anos, o que sugere que estes estão prestes a se reformarem (Decreto-lei n.º 69/2015, de 12 de dezembro).

Quanto à habilitação académica predomina o grau de licenciatura (cerca de 64%), sendo que 7,4% referiu ser mestre, resultado que aponta para uma boa qualificação profissional destes professores, tendo em consideração a exigência atual, licenciatura. Para a formação inicial 21,5% referiu que se formou na Universidade de Cabo Verde e 30,6% na instituição que lhe deu origem, ou seja, o Instituto Superior de Educação.

O tempo de serviço como professor de educação física varia entre menos de cinco a mais de 30 anos, tendo perto de metade (41,5%) dos professores apontado seis a dez anos. Este resultado mostra que estes professores de educação física têm alguma experiência profissional, facto que poderá ser importante no processo inclusivo uma vez que professores mais experientes mostraram melhor tolerância em relação à inclusão (Pinheiro, 2001; Silva, Ribeiro, & Carvalho, 2013). Referiram ainda que lecionam do 7º ao 12º Anos de escolaridade, com destaque para a lecionação em mais que um ano/ciclo de escolaridade e em turmas numerosas. Apesar de limitar a intervenção em contexto de educação inclusiva, a turma numerosa parece ser uma tendência em Cabo Verde (Tavares, 2017).

Mais de metade dos professores que participou no estudo referiu que nas suas turmas não existem alunos com necessidades educativas especiais. Dos 44,2% que referiram a existência de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas onde lecionam, predomina um aluno por turma (67,4%) e metade referiu que estes alunos têm deficiência física/deficiência motora ou ainda a combinação desta com outras nomeadamente com deficiência intelectual, visual, auditiva, entre outras. Quanto à experiência de ensino que estes professores têm relativamente a turmas inclusivas mais de um quarto referiu ter cinco ou mais anos de experiência. Os professores que responderam que no ano letivo em que o estudo se realizou, não tinham alunos com necessidades educativas especiais, mais de metade referiu não ter tido qualquer contacto anterior com estes alunos. Destes, 88,2% referiram estar interessados em ensinar educação física em turmas inclusivas o que poderá ser indicador de uma atitude positiva em relação à inclusão. Assim, há necessidade de criar condições para proporcionar mais oportunidades de inclusão nas aulas de educação física para os



alunos com necessidades educativas especiais na medida em que a inclusão poderá fazer parte de uma experiência que poderá marcar positivamente a vida destas crianças (Alves & Duarte, 2014).

Quanto aos materiais/equipamentos 98,3% referiu que estes não existem para os alunos com necessidades educativas especiais nas suas escolas e mais de três quartos indicou que o espaço físico da escola é inadequado para estes alunos, corroborando resultados de outras investigações (i.e., Alves & Duarte, 2013, 2014; Tavares, 2009; Tavares & Nunes, 2014; Tavares & Martins, 2016, 2017). Considerando que a intervenção de qualidade exige materiais/equipamentos e condições de infraestruturas adequadas, há necessidade de melhorias a estes níveis para que os professores de educação física tenham condições para proporcionar oportunidades de aprendizagens diversificadas para todos os alunos progredirem no seu percurso escolar (Forlin & Chambers, 2011).

Mais de três quartos dos professores referiram que no seu curso universitário frequentaram uma disciplina ou um seminário sobre necessidades educativas especiais, o que diverge de outros resultados obtido por MED (2012) e por Tavares e Martins (2016) em que a maioria referiu nunca ter qualquer formação nesta área. Contudo, mais de metade dos professores referiu que não se sente preparado para trabalhar com estes alunos. Os que ainda não tiveram esta oportunidade (96,2%) indicaram estar interessados em participar numa formação nesta área, o que decerto permitirá adequação das respostas para cada situação de modo a facilitar a participação de todas as crianças (Costa, 2010; Lima, 2013; Silva-Porta et al., 2016). A formação tem sido apontada com fundamental para a intervenção em contexto de diversidade (Leite & Oliveira, 2014; Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2011) e o papel das instituições de formação é fundamental (UNESCO, 1994) em vários domínios: na produção e divulgação do conhecimento, na oferta formativa específica, na preparação adequada de futuros profissionais com destaque para a introdução de unidades curriculares/seminários sobre a temática da educação inclusiva nos planos dos cursos universitários, e ainda na capacitação contínua dos profissionais em exercício apoiada sobretudo no trabalho cooperativo (Fiorine, 2015; Stempezyнки & Silva, 2014). Neste particular, o plano de estudos da licenciatura em Educação Física e Desporto da Universidade de Cabo Verde tem duas unidades curriculares ligadas à área da educação inclusiva, indo ao encontro das orientações da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e dos resultados da investigação.

Caracterização da atitude de professores de educação física sobre a educação inclusiva

Em termos gerais a atitude dos professores de educação física em relação à inclusão é positiva na medida em que a maioria das opiniões se concentra nos níveis 1 e 2 – concordo totalmente e concordo, corroborando resultados de Carvalho et al. (2017), de Filipe (2012) e de Salles et al. (2015). A média global foi de 2,07, e embora com ligeiras



oscilações, manteve a concentração no nível concordância. Constatamos a mesma tendência nas médias por dimensões sendo que os resultados médios foram os seguintes: culturas inclusivas 2,12; políticas inclusivas 2,09 e práticas inclusivas 1,99. As médias mais altas foram verificadas na dimensão culturas inclusivas nos itens *envolvimento comunitário na escola* (2,51) e *trabalho de parceria entre intervenientes - professores, profissionais e famílias* (2,49) e na dimensão políticas inclusivas, nos itens *transparência na contratação dos professores/profissionais* (2,47) e *formação dos profissionais* (2,44). Adicionalmente, a média mais baixa foi verificada na dimensão políticas inclusivas no item *escola admite todos os alunos da comunidade* (1,67). De referir que as opiniões mostram uma certa consistência e homogeneidade já que o desvio padrão não se distancia muito da média.

Conclusões

Face aos dados analisados conclui-se o seguinte:

- 1- Muitas crianças com necessidades educativas especiais são incluídas nas aulas de educação física nas escolas secundárias públicas em Cabo Verde. Isto é importante para estas crianças, por um lado, dado os vários benefícios entre eles a socialização e o desenvolvimento motor, por outro lado, dada a importância do jogo para a melhoria da autoestima;
- 2- Existe interesse dos professores de educação física que ainda não tiveram contacto com as crianças com necessidades educativas especiais de ensinarem em turmas inclusivas, situação que poderá indicar uma atitude de predisposição para o atendimento de todas as crianças na escola regular;
- 3- As condições ao nível dos recursos materiais/equipamentos bem como em relação ao espaço físico da escola regular para atender alunos com necessidades educativas especiais não são ainda as mais desejadas. Estas situações poderão condicionar a intervenção já que a aula de educação física pela sua especificidade é imprescindível ter materiais/equipamentos e espaço físico em condições adequadas;
- 4- Os professores de educação física que fizeram parte da amostra deste estudo, na sua maioria, frequentaram disciplina/seminário sobre necessidades educativas especiais nos seus cursos de formação. Este resultado é importante na medida em que isto poderá contribuir para o despertar para a realidade inclusiva antes do contacto com a mesma e consequentemente facilitar a procura de respostas educativas mais eficazes para todas as crianças;
- 5- A atitude dos professores de educação física em relação à inclusão é positiva, o que poderá ser importante na procura de estratégias diversificadas para todas as crianças terem sucesso no seu processo de escolarização. Consideramos ainda que este resultado é pertinente porque os professores poderão ter recursos e restantes condições para a



inclusão, mas tendo uma atitude negativa dificilmente as crianças com necessidades educativas especiais terão sucesso no seu percurso escolar e comunitário.

Com esta investigação construiu-se conhecimento sobre a atitude de professores de Cabo Verde em relação às aulas de educação física com destaque para as condições da inclusão no ensino secundário e a frequência de formação em relação a esta filosofia educativa. Tal poderá informar os decisores sobre as características de uma inclusão com qualidade nas aulas de educação física.

Agradecimentos

Especial agradecimento aos professores de educação física que disponibilizaram o seu tempo para o preenchimento do questionário, aos diretores das escolas secundárias públicas e aos estudantes do curso de Educação Física e Desporto da Universidade de Cabo Verde que tornaram possível a aplicação do questionário em todos os concelhos do país.

REFERÊNCIAS

Abreu, J. R. G. (2009). *Inclusão na educação física escolar: Abrindo novas trilhas* (Dissertação de mestrado, Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil).

Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3ª Edição). Braga: Psiquilíbrios.

Alves, M. L. T., & Duarte, E. (2014). A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de educação física escolar: Um estudo de caso. *Rev. bras. educ. fís. esporte*, 28(2), 329-338.

Alves, M. L. T., & Duarte, E. (2013). A exclusão nas aulas de educação física: Fatores associados com participação de alunos com deficiência. *Movimento*, 19(0), 117-137.

Boaventura, R. S., Castelli, M. S., & Barata, T. C. R. (2009). Os benefícios da atividade física para a pessoa com deficiência. *Omnia Saúde*, 6(1), 51-61.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas* (2ª Edição). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Cabral, J. F. R., Oliveira, R. A. R., Pereira, E. T., & Ferreira, E. F. (2016). Formação inicial de professores de educação física com foco na inclusão: Uma revisão de literatura. *Revista Científica Fagoc Multidisciplinar*, 1, 9-16.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2ª Edição). Lisboa: Universidade Aberta.



Carvalho, C. L., Salerno, M. B., Silva, R. F., & Araújo, P. F. (2017). Inclusão na educação física escolar: Estudo da tríade acessibilidade-conteúdos-attitudes. *Motrivivência*, 29(esp.), 144-161.

Chicon, J. F. (2013). Compreendendo a inclusão/exclusão no contexto da educação física escolar. In J. F. Chicon, & G. M. Rodrigues (Orgs.), *Educação física e os desafios da inclusão* (pp. 66-103). Vitória: EDUFES.

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

Costa, V. B. (2010). Inclusão escolar na educação física: Reflexões acerca da formação docente. *Motriz: Revista de Educação Física*, 16(4), 889-899.

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª Edição). Coimbra: Almedina.

Decreto-Lei n.º 69/2015, de 12 de dezembro, *Boletim Oficial*, n.º 80, I Série – Aprova o estatuto da carreira do pessoal docente.

Filipe, S. R. B. M. (2012). *As atitudes dos professores de educação física face à inclusão nas aulas de educação física* (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal).

Fiorini, M. L. S. (2015). *Formação continuada do professor de educação física em tecnologia assistiva visando a inclusão* (Tese de doutoramento, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Júlio de Mesquita Filho, Marília, Brasil).

Fiorini, M. L. S., & Manzini, E. J. (2014). Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: Identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 20(3), 387-404.

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.

Gorgatti, M. G. (2005). *Educação física escolar e inclusão: Uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores* (Tese de doutoramento, Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil).

Instituto Nacional de Estatística. (2010). *IVº Recenseamento geral da população e habitação – Censo 2010*. Praia: Autor.

Latas, A. P. (2011). O desenvolvimento local um argumento para uma educação mais inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 17-28). Lisboa: Instituto Piaget.



Leite, A. F. V. S., & Oliveira, A. P. F. M. (2014). Formação continuada de professores por meio de seminários permanentes: Um relato de experiência. *Perspetivas em Diálogo-Revista de Educação e Sociedade*, 1(2), 13-23.

Lima, S. M. T. (2013). Práticas pedagógicas na educação física para pessoas com necessidades educacionais especiais: Algumas possibilidades. In J. F. Chicon, & G. M. Rodrigues (Orgs.), *Educação física e os desafios da inclusão*, (pp. 140-155). Vitória: EDUFES.

Martins, G. A., & Theóphilo, C. R. (2009). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas* (2ª Edição). São Paulo: Atlas.

Ministério da Educação e Desporto. (2012). *Principais resultados do censo escolar ensino básico-Educa Censo 2012*. Praia: Autor.

Morgado, J. (2011). Qualidade e educação inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 109-124). Lisboa: Instituto Piaget.

Nunes, J. M. M. A. (2012). Inclusão de alunos portadores de deficiência visual nas aulas de educação física (Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências da Educação e do Património, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal).

Oliveira, F. E. T. R. (2013). *O papel da educação física na aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal).

Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. (1994). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Pinheiro, I. F. A. (2001). *Atitudes dos professores do 2º ciclo do ensino básico das escolas do CAE - Tâmega face à inclusão de alunos com deficiência* (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto, Portugal).

Rodrigues, D. (2003). A educação física perante a educação inclusiva: Reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 24-25, 73-81.

Rodrigues, D., & Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de professores e inclusão: Como se reformam os reformadores? In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 89-108). Lisboa: Instituto Piaget.

Rufino, M. B., Pereira, E. T., Oliveira, R. A. R., & Ferreira, E. F. (2016). Estratégias de ensino e recurso pedagógico nas aulas de educação física: Uma revisão de literatura. *Revista Científica Fagoc Multidisciplinar*, 1, 17-25.

Salles, W. N., Araújo, D., & Fernandes, L. L. (2015). Inclusão de alunos com deficiência na escola: Percepção de professores de educação física. *Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, 13(4), 1-21,



- Silva, M. D. O., Ribeiro, C., & Carvalho, A. (2013). Atitudes e práticas dos professores face a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 53-73.
- Silva-Porta, W. C., Guadagnini, L., Travagin, K. C., Duarte, M., & Campos, J. A. P. P. (2016). Perfil dos estudos feitos sobre adaptação curricular no âmbito da escola regular. *Revista Educação Especial*, 29(54), 215-231.
- Stempczynski, E., & Silva, M. T. M. (2014). Educação física inclusiva, necessidades educacionais especiais (nee) na escola regular no município de Getúlio Vargas – RS. *Revista de Educação do IDEAU*, 9(19), 1-12.
- Tavares, F. A. C. (2017). *O contexto de inclusão das crianças com necessidades educativas especiais no ensino básico em Cabo Verde: Um estudo quantitativo sobre as variáveis que têm impacto na atitude dos professores e dos pais e/ou encarregados de educação* (Tese de Doutoramento, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal).
- Tavares, F. A. C. (2009). *Percurso escolar das pessoas cegas da cidade da Praia* (Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Cabo Verde, Praia, Cabo Verde/Escola Superior de Educação de Lisboa-Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal).
- Tavares, F. A. C., & Martins, A. P. L. (2017). Inclusão de crianças com NEE: a perceção dos estagiários em Cabo Verde. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, Extr.(11)*, A-11-024.
- Tavares, F. A. C., & Martins, A. P. L. (2016). Atitude de universitários face à inclusão. *Journal of Research in Special Educational*, 16(s1), 207-210.
- Tavares, F., & Nunes, C. (2014). The inclusion of blind students in primary schools in Praia: Teachers' opinion. In S. O'Rourke, A. P. L. Martins, T. P. Gumpel, A. Cruz-Santos, A. P. S. Pereira, A. M. Serrano, & H. J. Rodríguez-Hernández (Eds.), *Atas Proceedings of Braga 2014 Embracing Inclusive Approaches for Children and Youth with Special Education Needs Conference* (pp. 736-740). Braga: Research Center on Education (CIEd)/Institute of Education University of Minho, Portugal.
- Vianna, J. A., & Lovisoló, H. R. (2011). A inclusão social através do esporte: A percepção dos educadores. *Rev. bras. educ. fís. esporte*, 25(2), 285-296.



INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: A PERCEÇÃO DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS EM CABO VERDE

Filomeno Afonso Correia Tavares, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Educação-Cied, Universidade de Cabo Verde, f24tavares@yahoo.com.br; Ana Paula Loução Martins, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Educação-Cied, apmartins@ie.uminho.pt

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar resultados de um estudo sobre as percepções de docentes de uma universidade em Cabo Verde em relação à inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. Para a recolha de dados utilizamos um questionário junto de 140 docentes de todas as faculdades e escolas de uma universidade. Os dados indicam que a percepção destes docentes em relação à inclusão é positiva visto que a maioria das opiniões se concentra no nível concordância nas três dimensões do questionário. O conhecimento produzido é sintetizado e discutido no sentido de se facilitar a tomada de decisões para a melhoria de condições que garanta uma inclusão sem condicionalismo dos alunos com deficiência no ensino superior em Cabo Verde.

PALAVRAS-CHAVE: atitude, inclusão, deficiência, ensino superior.

ABSTRACT

This article aims to present results from a study that aimed to investigate perceptions of PhD Professors regarding inclusion of students with disabilities in the university context. A total of 140 PhD professors representing all schools within one university in Cape Verde were surveyed using a two-part questionnaire. Results showed an overall positive attitude towards inclusive education at the university context concerning the three dimensions of the questionnaire. The knowledge that was gained is synthesized and discussed in order to be used by decision makers to improve inclusion of students with disabilities in higher education in Cape Verde.

KEYWORDS: *attitudes, inclusion, deficiency, higher education*

Introdução

O ingresso no ensino superior é o culminar de um longo percurso iniciado com a frequência do pré-escolar. Dada a sua longa duração e a complexidade a ela inerente – pelas suas múltiplas exigências – por diversas razões, muitos não conseguem ingressar e/ou terem sucesso neste nível de ensino e assim concluírem a respetiva etapa formativa (Sobrinho, 2010). Por ser a etapa final do percurso escolar, a frequência e a



conclusão acaba por ter um impacto importante na vida de qualquer indivíduo. Isto poderá estar na origem de o compreender ao longo da história. Assim, pelo antigo e restrito conceito a universidade era considerada um espaço de produção do saber e reservado a alguns, isto é, a uma elite e com diversos fatores que condicionavam o seu acesso (Ferrari & Sekkel, 2007). Contudo, os desafios do mundo competitivo e as transformações ocorridas na sociedade permitiram a evolução do conceito inicial e restrito, deixando o ensino superior de ser exclusivo às elites.

Nesta ordem de ideias, a nova conceção de interpretar o ensino superior permitiu o seu alargamento a um público mais diversificado, na medida em as pessoas passaram a ter maiores possibilidades de acesso (Almeida, Vasconcelos, & Mendes, 2008). Considerando este pressuposto, a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática na opinião de Castanho e Freitas (2006) passa pela assunção clara da filosofia inclusiva considerando que ela tem como princípio fundamental a participação de todos, isto é, a inclusão passou a ser encarrada como um valor de uma sociedade com a sua especificidade e diversidade (Almeida, Marinho-Araújo, Amaral, & Dias, 2012). Este entendimento tem como pressuposto que a sociedade democrática tem seu fundamento na equidade (Sobrinho, 2010). Nesta ordem de ideias, a inclusão chegou também ao ensino superior, a partir de um debate que parece ser recente (Bisol, Valentini, Simioni, & Zanchin, 2010; Castanho & Freitas, 2006). Aceder a este nível de ensino pode servir como uma oportunidade para promover as pessoas e/ou grupos com menos possibilidades (Almeida et al., 2012) através da mobilidade social que se consegue com o sucesso no percurso escolar (Jesus, 2016). Efetivamente as pessoas com deficiência procuram a sua formação e qualificação profissional face aos desafios da sociedade competitiva e ainda para conseguirem melhores condições para sua autonomia (Omote, 2016).

Esta situação terá contribuído para uma certa democraticidade e conseqüentemente a massificação neste nível de ensino, realidade a refletir dada as suas implicações, por um lado, e ainda a garantia de condições básicas para o sucesso de todos, por outro (Almeida et al., 2012). Com este entendimento, em 2010, Sobrinho chamou a atenção que democratizar o acesso é preciso, mas que há necessidade de serem criadas outras condições para que haja sucesso dos que frequentam o ensino superior, mas sem se colocar em causa a dimensão qualidade. Uma maior democraticidade implica um conjunto de ajustamento, desde logo um aumento do número de vagas e um maior investimento no sector público (Catani, Hey, & Gilioli, 2006). No mesmo sentido em 2016, Omote considerou que vagas, bolsas, pisos sinalizados, disponibilidade de materiais, intérpretes são condições essenciais para os estudantes com deficiência terem sucesso no ensino superior. Adicionalmente, melhorias ao nível da formação, das infraestruturas, dos materiais e das atitudes foram apontadas como condições para o sucesso neste nível de ensino (Duarte, Rafael, Filgueiras, Neves, & Ferreira, 2013).



Contudo, tendo em consideração que a inclusão de alunos com deficiência é um desafio para este nível de ensino (Duarte et al., 2013; Santos, Ramos, Lomeo, Castro, & Mendes, 2017) a sua efetivação dependerá de políticas de inclusão bem definidas, bem como da preparação da academia, no seu todo, para atender de forma adequada e em função das necessidades de cada indivíduo (Castanho & Freitas, 2006; Duarte et al., 2013). Apesar desta realidade, e independentemente de qualquer circunstância, o ingresso no ensino superior representa a entrada para um mundo muito competitivo, obrigando a uma prévia aquisição de diversas competências (Sousa, Caldeira, Silva, Mendes, & Martins, 2017). Sem cuidar deste aspeto, muitos alunos acabam por abandonar devido às exigências deste nível de ensino, à própria inadaptação do estudante ou, ainda, devido a problemas familiares (Almeida et al., 2012; Almeida et al., 2008; Bisol, Valentini, Simioni, & Zanchin, 2010).

Neste sentido, e porque o ensino superior é desafiante (Soares et al., 2014) o sucesso dos estudantes com deficiência depende de um clima favorável na sala de aula, da disponibilidade e da atitude dos professores, da acessibilidade e da existência de apoios (Baker, Boland, Cedar, & College, 2012; Santos et al., 2017). Assim, vários são os obstáculos que se colocam aos estudantes com deficiência, e que podem levar ao abandono escolar, nomeadamente: a atitude negativa baseada na indiferença e a atenção inadequada dos professores, as expectativas individuais, as competências, os recursos financeiros e o relacionamento do estudante com outros – colegas, docentes e a própria instituição (Castanho & Freitas, 2006; Duarte et al., 2013). No mesmo sentido, as barreiras arquitetónicas, a consciencialização da academia, também podem contribuir para o abandono (Almeida et al., 2008; Santos et al., 2017; Pacheco & Costas, 2006). Ainda no mesmo sentido em 2017, Manente, Rodrigues, e Palamin concluíram que a falta de atenção dos professores dificulta a inclusão no ensino superior.

Face a estas constatações, as instituições do ensino superior devem adequar as suas respostas às características de todos os alunos, ou seja, devem ser definidas políticas inclusivas para grupos vulneráveis de modo a proporcionar condições para que todos tenham sucesso. Neste sentido, a criação de centros ou unidades de atendimento é fundamental (Felicetti & Morosini, 2009).

Neste contexto, foi pertinente desenvolver um estudo com a finalidade de se conhecerem as perceções de docentes sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. Os objetivos do estudo foram os seguintes: a) caracterizar os docentes participantes relativamente a: sexo, categoria profissional, experiência na docência no ensino superior, faculdade/escola onde está tem vínculo, idade e experiência no trabalho com alunos com deficiência; b) conhecer as perceções sobre *as adaptações curriculares para alunos com deficiência*; c) conhecer as perceções sobre *adaptações nas salas de aulas*; e d) conhecer as perceções sobre *adaptações em exames*.



Metodologia

Optamos pelo paradigma positivista (Coutinho, 2013) apoiado no método quantitativo (Carmo & Ferreira, 2008; Martins & Theóphilo, 2009).

Amostra

Tendo por base um universo de 218 professores com vínculo a uma Universidade em Cabo Verde, selecionamos uma amostra de 140 docentes que lecionavam no momento de recolha de dados (ano académico 2017-2018), utilizando uma margem de erro de 5%, um nível de confiança de 95% e um percentual máximo de 50%.

Instrumento de recolha de dados

Neste estudo recorremos a um questionário anteriormente utilizado Koo (2017) adaptado por Tavares e Martins em 2018 para este estudo mediante prévia autorização para a utilização e consequente adequação ao contexto de Cabo Verde. Utilizado neste estudo tivemos um *Alpha de Cronbach* de .87, e valores de KMO 806 e Teste de Esfericidade de Bartlett's significativo para $p < 0,05$.

O questionário tem um total de 28 questões sendo seis destinadas à recolha de dados sociodemográficos e 22 questões divididas em três dimensões – *crenças pessoais sobre as adaptações curriculares, adaptações nas salas de aulas e adaptações em exames* – para analisarmos a perspetiva dos docentes universitários em relação à inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior. A versão original do questionário utiliza uma escala de resposta tipo Likert com cinco níveis. Contudo, tendo em consideração o contexto de utilização, o tema em estudo e os resultados do pré-teste incluímos apenas quatro níveis de resposta, sendo 1 para Concordo totalmente, 2 para Concordo, 3 para Discordo e 4 para Discordo totalmente. Face às razões acima mencionadas eliminamos o nível “não sei” de modo a evitar a concentração da resposta neste nível (Hill & Hill, 2009).

Procedimentos de recolha e análise de dados

Após a Reitora da Universidade em estudo autorizar a realização do estudo definimos um conjunto de colaboradores entre eles os coordenadores dos grupos disciplinares com o objetivo de facilitar a entrega e a recolha dos questionários nos campi da Universidade. Informamos a todos os colaboradores sobre os procedimentos da aplicação e os dados foram recolhidas entre 27 de fevereiro e 31 de maio de 2018. Foi sublinhado que a participação no estudo era anónima e os dados recolhidos seriam utilizados de forma confidencial. É importante realçar que o estudo não contempla a



recolha de dados pessoais sensíveis e na aplicação dos instrumentos não se procedeu à identificação dos professores.

Os dados foram analisados com recurso à estatística descritiva. Os resultados e sua discussão é apresentada de seguida.

Apresentação e discussão de resultados

Em relação à *caracterização dos participantes* indica-se que neste estudo foram incluídos docentes de todas as faculdades e escolas da universidade em estudo, a tempo integral e que lecionavam no momento da recolha de dados. Constatamos que mais de metade é do sexo masculino, corroborando a tendência nacional em relação ao ensino secundário e divergindo do ensino básico (MED, 2012) e da população cabo-verdiana em que a maioria é do sexo feminino (INE, 2010). A idade varia de 20 a mais de 60 anos, com predomínio de idades na faixa etária dos 31 a 40 anos. Este resultado corrobora a tendência da população cabo-verdiana, constituída na sua maioria por jovens (INE, 2010) bem como os resultados do Censo de Educação com predomínio nesta faixa etária (MED, 2012). Cerca de 90% destes docentes é assistente graduado e professor auxiliar, tendo mais de três quartos referido a experiência profissional no ensino superior de um a 20 anos. Contudo, 43% referiu que tem muito pouco contacto com os estudantes com deficiência. Esta situação poderá estar relacionada, por um lado, com a realidade cabo-verdiana em matéria de educação inclusiva que – em termos institucionais – pode ser considerada recente (Aguiar, 1993) e, por outro lado, a sua consequente implicação no ensino superior. Esta realidade parece ser recente a nível global. Neste sentido, Duarte et al. (2013) consideraram a necessidade de políticas públicas direcionadas para a inclusão no ensino superior de modo a possibilitar o acesso e a progressão escolar das pessoas com e sem deficiência. Apesar da educação inclusiva ser um desafio para o ensino superior (Castanho & Freitas, 2006), as universidades devem trabalhar no sentido de evitar atitudes que não permitem a inclusão (Gavaldão & Martins, 2016). Nesta ordem de ideias, o sistema de ensino deverá possibilitar a todos as mesmas oportunidades de desenvolvimento. Isto é importante para as pessoas com deficiência visto que tal situação, e consequente sucesso, poderá ser uma oportunidade para a autonomia futura e para a contribuição para a vida comunitária (Santos, 2007). Isto implica que as pessoas com deficiência devem ter condições para ingressarem e prosseguirem os seus estudos sem condicionalismos. Por este motivo, para além das medidas estipuladas no programa do Governo para a legislatura 2016-2021 (Governo, 2016) o Governo de Cabo Verde anunciou recentemente a gratuidade do sistema de ensino para as pessoas com deficiência, começando no subsistema da educação pré-escolar e terminando no ensino superior. A sua concretização está a ser aguardada com muita expectativa por parte das pessoas com deficiência, tendo em consideração o seu impacto positivo na diminuição das despesas com os estudos, por um lado. Por outro



lado, poderá servir ainda como um incentivo na melhoria das condições para que as pessoas com deficiência tenham um percurso escolar sem sobressaltos, de modo a conseguirem a sua futura mobilidade social e consequentemente maior autonomia e participação comunitária (Jesus, 2016; Mantoan, 2015).

Para a dimensão *crenças pessoais sobre as adaptações curriculares* a maioria das opiniões foi para o nível concordância, tendo as médias valor inferior a dois na maioria dos itens (de sublinhar que um valor baixo é indicador de concordância). A média mais baixa foi verificada no item que questionava os docentes sobre a importância de fazer “adaptações nas estratégias de ensino e aprendizagem para os estudantes com deficiência”. Este resultado poderá estar relacionado com a perceção dos participantes de que as adaptações a serem feitas para os estudantes com deficiência deverão ajustar-se às suas reais necessidades. Poderá ainda estar relacionado com o facto de a necessidade da reorganização das estratégias ser apontada como facilitadora do processo inclusivo (Bisol et al., 2010). Houve um ligeiro aumento da média nos itens que questionavam se “fazer adaptações curriculares para os estudantes com deficiência era justo para os estudantes sem deficiência” e se “os estudantes com deficiência tinham sucesso sem adaptações curriculares”. Contudo, o item “é importante fazer adaptações nas estratégias de ensino e aprendizagem para os estudantes com deficiência” teve média mais baixa a nível global (1,31). Este resultado poderá estar relacionado com a novidade do tema em estudo no contexto cabo-verdiano. Existe convergência de opiniões sobre o facto de as necessidades de cada aluno exigirem adequações nas respostas educativas para que o sucesso seja atingido (Alves, 2006; Mantoan, 2014; Serrano & Afonso, 2010). A noção de que deve existir um apoio de qualidade e adequado e a noção de que há necessidade de um regulamento próprio na universidade para apoiar os alunos com deficiência poderão estar na base desta convergência de resultados. Assim, a deficiência não deve ser vista como um obstáculo para o acesso e a progressão no ensino superior. O acesso deve ser para todos, na medida em que o sucesso não depende das características pessoais, mas sim das condições criadas para que elas sejam vencidas (Felicetti & Morosini, 2009).

A dimensão *adaptações nas salas de aulas* teve resultados da maioria dos participantes no nível de concordância. Nesta dimensão a média não variou muito, mas foi nesta dimensão que foi constatada a média mais alta a nível global (2,53) no item “estou disposto a não penalizar estudantes com deficiência por erros de ortografia, pontuação, ou de gramática”. Este resultado, situado no nível da discordância, poderá estar relacionado, por um lado, com as exigências na organização e aplicação dos exames e, por outro lado, com as exigências e a qualidade que se pretende com o processo inclusivo no ensino superior. Neste sentido, a maioria dos participantes discordou da não penalização dos estudantes com deficiência pelos seus erros – neste caso em relação à escrita – na medida em que o processo inclusivo não permite baixar as



exigências diminuindo a qualidade. A educação inclusiva não é um sistema de facilitismo, pelo contrário é uma educação exigente e de qualidade (Felicetti & Morosini, 2009; Mantoan, 2015; Martins, 2012; Sobrinho, 2010) respeitando, contudo, o ritmo e a potencialidade de cada indivíduo (Bento et al., 2015; Kauffman, 2010; Mantoan, 2015). A concordância manteve-se na maioria dos itens, mas constatamos ligeiro aumento do valor das médias nos itens “estou disposto a alargar prazos para a realização de tarefas para estudantes com deficiência” (1,92), e ainda no item “estou disposto a não penalizar os alunos com deficiência por ocasionalmente faltarem as aulas” (1,98). Estes resultados poderão estar relacionados com o princípio do tratamento igualitário e do cumprimento dos normativos para todos. A importância do uso das tecnologias para todos os estudantes e em particular para os com deficiência é hoje uma necessidade. Esta situação poderá estar na origem de uma das médias mais baixa nesta dimensão (1,39) no item “estou disposto a utilizar a tecnologia de apoio para permitir que os estudantes com deficiência acompanhem a minha aula”. O item relativo ao “fornecimento de apontamento das matérias aos estudantes com deficiência” teve também uma das médias mais baixas (1,38). Este resultado é relevante na medida em que a inclusão no ensino superior exige apoios e contribuição dos colegas, dos professores e das famílias (Castanho & Freitas, 2006; Manente et al., 2007). De ressaltar ainda que o apoio e a atenção dos professores são fundamentais para o sucesso no processo inclusivo (Melro & César, 2017; Rodrigues, 2004). Contudo, os professores poderão enfrentar dificuldades na inclusão no ensino superior devido a necessidades específicas dos estudantes, que os colegas sem deficiência poderão perceber e auxiliar os professores em determinadas situações (Ferrari & Sekkel, 2007). Mesmo assim, há necessidade de serviço de apoio a estes estudantes que os poderão auxiliar e proteger (Soares et al., 2014; Sousa et al., 2017).

Quanto à dimensão *adaptações em exames* apesar do nível concordância manter a preferência da maioria dos participantes, nesta dimensão verificamos uma ligeira subida das médias a nível global comparativamente com as restantes dimensões – *crenças pessoais sobre as adaptações curriculares e adaptações nas salas de aulas adaptações em exames*. Mesmo nestas circunstâncias não se distanciaram do nível concordância. Consideramos que a razão poderá estar relacionada com as exigências em relação aos exames. Quanto à utilização das tecnologias mais concretamente o item “sinto-me bem se tiver de permitir que os estudantes com deficiência utilizem tecnologia (computador sem acesso à internet, calculadora, ou corretor ortográfico) durante um exame, ainda que tal tecnologia não seja permitida para o resto da turma” teve média mais alta (2,46). Houve uma ligeira subida das médias nos itens “sinto-me bem se tiver de permitir que os estudantes com deficiência sejam vigiados numa prova por outra pessoa que não eu” (2,14), “sinto-me bem si tiver de permitir que os estudantes com deficiência realizem os exames num ambiente que não o da turma, para não terem distrações” (2,00) e “sinto-



me bem se tiver de permitir que os estudantes com deficiência realizem um exame recorrendo-se a alguém que escreva as respostas que eles ditam” (2,01). Apesar destas subidas manteve-se em todos os casos a tendência das respostas no nível concordância. Assim, há necessidade de se ter em atenção que no processo de avaliação dos estudantes com deficiência há necessidade de se cuidar da forma de comunicação de modo a adequar as modalidades de avaliação a cada caso (Bisol et al., 2010). As condições exigidas para os exames bem como o necessário cuidado para o tratamento igualitário poderão estar na base destas oscilações. A universidade não deverá diminuir as exigências aos estudantes porque têm deficiência, mas antes deve adequar as respostas de intervenção em função das necessidades de cada estudante, mantendo sempre a qualidade (Omote, 2016; Rodrigues, 2004). A heterogeneidade do público escolar e a diversidade no ensino superior exigem atenção de todos os intervenientes (Almeida et al., 2012; Soares et al., 2014), na criação de condições para que a universidade tenha respostas que abarquem as necessidades de todos os estudantes (Melro & César, 2017).

Em resumo, a média mais baixa (1,31) foi constatada na dimensão *crenças pessoais sobre as adaptações curriculares* no item “é importante fazer adaptações nas estratégias de ensino e de aprendizagem para os estudantes com deficiência” e a mais alta (2,53) na dimensão *adaptações nas salas* no item “estou disposto a não penalizar estudantes com deficiência por erros de ortografia, pontuação, ou de gramática”. Apesar da constância das respostas no nível concordância, na dimensão *adaptação nos exames* houve um ligeiro aumento das médias em todos os itens comparativamente com as restantes dimensões. Considerando que os estudantes com deficiência são capazes (Baker et al., 2012) deve-se evitar situações que poderão ser consideradas como facilitismo e que não contribuam para a qualidade do ensino e dignificação do ser humano. Globalmente pela análise dos resultados constatamos que a perceção dos docentes universitários em relação à inclusão é positiva se levarmos em consideração que a maioria das opiniões se concentra no nível concordância. Dos 22 itens da escala utilizada em apenas um a média teve valor superior a dois. Esta convergência de opiniões em torno do nível concordância mostra a consistência das opiniões. Este resultado é importante na medida em que uma atitude positiva no acolhimento de todos é fundamental para o sucesso das respostas e consequentemente uma intervenção eficaz (Ferrari & Sekkel, 2007).

Conclusões

Face aos dados analisados conclui-se que:

- 1- Os docentes universitários que participaram no estudo são na sua maioria jovens, situação que poderá estar relacionada com a própria realidade da sociedade cabo-verdiana dominada pela juventude;



2- A classe docente no ensino superior é dominada pelos homens contrariando a tendência global noutros níveis de ensino em Cabo Verde;

3- O item “é importante fazer adaptações nas estratégias de ensino e aprendizagem para os estudantes com deficiência” parece reunir melhor consenso dos participantes. Esta situação leva-nos a concluir que nas suas crenças acreditam que a adequação da intervenção em função das necessidades de cada situação é fundamental para o sucesso destes estudantes;

4- Os docentes tendem a posicionarem-se contra situações que poderão diminuir a qualidade neste nível de ensino, na medida em que se observou um aumento no valor das médias nos itens “estou disposto a não penalizar os estudantes com deficiência por ocasionalmente faltarem as aulas” ou ainda “estou disposto a alargar prazos para a realização de tarefas para os estudantes com deficiência”;

5- A necessidade de se evitarem situações que poderão ser consideradas de facilitismo e a manutenção da qualidade que se exige num sistema de ensino superior inclusivo poderá estar na origem do aumento significativo do valor da média dos resultados no item “estou disposto a não penalizar estudantes com deficiência por erros de ortografia, de pontuação, ou de gramática”;

6- Globalmente a percepção dos docentes universitários que participaram no estudo, em relação a inclusão é positiva visto que houve convergência das respostas no nível concordância na quase totalidade dos itens. Esta situação poderá ser um indicador pertinente já que uma atitude positiva dos docentes tem sido apontada como um fator determinante para o sucesso de um sistema educativo inclusivo.

Tendo em consideração que o processo de escolarização das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no ensino básico e secundário em Cabo Verde vem ganhando um certo dinamismo e devido ainda a possibilidade de continuarem os seus estudos, urge refletir sobre esta matéria. Face às suas necessidades específicas e as exigências do ensino superior é fundamental para uma melhor consciencialização e a preparação da comunidade académica para atitudes favoráveis de modo que os estudantes com deficiência tenham sucesso neste nível de ensino. Em Cabo Verde apesar das peculiaridades ainda existentes em relação ao processo inclusivo tem-se constatado a frequência e o sucesso dos estudantes com deficiência no ensino superior. Neste sentido, a definição de políticas que permitam o ingresso e a criação de outras condições nomeadamente: a adequação das instalações, a salvaguarda das questões de comunicação e a competente formação dos intervenientes são aspetos fundamentais para o sucesso. Considerando que recentemente o Governo de Cabo Verde anunciou como uma medida de política o ensino gratuito para as pessoas com deficiência do subsistema de educação pré-escolar ao ensino superior pretendemos com esta comunicação conhecer as perspetivas dos docentes de uma universidade de Cabo Verde em relação à inclusão. Assim, o conhecimento produzido sobre a percepção de docentes



do ensino superior sobre a inclusão neste nível de ensino poderá facilitar a tomada de decisões para a melhoria de condições que garanta uma inserção sem condicionalismo dos alunos com deficiência no ensino superior e consequentemente lançar e solidificar as bases para uma inclusão plena na sociedade de Cabo Verde.

Agradecimentos

Agradecemos às pessoas que colaboraram na aplicação dos questionários e aos professores que disponibilizaram para o preenchimento do questionário.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, M. A. P. F. F. (1993). Uma abordagem para a implementação do ensino especial integrado em Cabo Verde. *Boletim Informativo Educação*, 6, 4-6.
- Almeida, L., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação*, 17(3), 899-920.
- Almeida, L. S., Vasconcelos, R., & Mendes, T. (2008). O abandono dos estudantes no ensino superior: Um estudo na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 16(12), 1138-1663.
- Alves, D. O. (2006). Inclusão escolar de alunos com deficiência: Expetativas docentes e implicações pedagógicas. *Inclusão - Revista da Educação Especial*, 2(3), 31-36.
- Baker, K. Q., Boland, K., Cedar, C. M. N., & College, C. (2012). A campus survey of faculty and student perceptions of persons with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(4), 309-329.
- Bento, T. S., Castilhos, G. I. C., Schoeller, S. D., Rocha, P. K., Tholl, A. D., & Soares, M. Z. (2015). Desafios para inclusão da criança com deficiência na escola. *Enferm. em Foco*, 6(1/4), 36-40.
- Bisol, C. A., Valentini, C. B., Simioni, J. L., & Zanchin, J. (2010). Estudantes surdos no ensino superior: Reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 147-172.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2ª Edição). Lisboa: Universidade Aberta.
- Castanho, D. M., & Freitas, S. N. (2006). Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*, 27, 93-99.
- Castro, A. M. P., Pérez, E. M. G., & García, M. J. M. (2017). Educación inclusiva y enseñanza no universitária: Las cifras de una realidade. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr(11), 124-125.



Catani, A. M., Hey, A. P., & Gilioli, R. S. G. (2006). PROUNI: Democratização do acesso às instituições de ensino superior? *Educar*, 28, 125-140.

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª Edição). Coimbra: Almedina.

Davenia, T., & Byrd, M. (2010). East tennessee state university faculty attitudes and student perceptions in providing accommodations to students with disabilities (Thesis PhD, Faculty of the Department of Educational Leadership and Policy Analysis East Tennessee State University, Johnson, Washington, E.U.A).

Duarte, E. R., Rafael, C. B. S., Filgueiras, J. F., Neves, C. M., & Ferreira, M. E. C. (2013). Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 19(2), 289-300.

Espote, R., Serralha, C. A., & Scorsolini-Comin, F. (2013). Inclusão de surdos: Revisão integrativa da literatura científica. *Psico-USF*, 18(1), 77-88.

Felicetti, V. L., & Morosini, M. C. (2009). Equidade e iniquidade no ensino superior: Uma reflexão. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 17(62), 9-24.

Ferrari, M. A. L. D., & Sekkel, M. C. (2007). Educação inclusiva no ensino superior: Um novo desafio. *Psicol. Cienc. Prof.*, 27(4), 636-647.

Gavaldão, N., & Martins, S. E. S. O. (2016). Implicações para os surdos no ensino superior. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(s1), 592–597.

Governo de Cabo Verde. (2016). *Programa de governo e moção de confiança 2016-2021*. Praia: Autor.

Hil, M. M. & Hil, A. (2009). *Investigação por questionário* (2ª Edição). Lisboa: Sílabo.

Instituto Nacional de Estatística (INE). (2010). *IVº Recenseamento geral da população e habitação – Censo 2010*. Praia: Autor.

Jesus, A. (2016). *Desenvolvimento local: As dinâmicas dos atores sociais*. Praia: Pedro Cardoso.

Kauffman, J. M. (2010). Conferir coerência à educação. In L. M. Correia (Org.). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (2ª Edição) (pp. 155-205). Porto: Porto Editora.

Manente, M. V., Rodrigues, O. M. P. R., & Palamin, M. E. G. (2007). Deficientes auditivos e escolaridade: Factores diferenciais que facilitam o acesso ao ensino superior. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 13(1), 27-42.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (2ª Edição). São Paulo: Summus.

Mantoan, M. T. E. (Org.). (2014). *A escola e suas transformações, a partir da educação especial, na perspectiva inclusiva*. São Paulo: Librum Editora.



- Martins, A. P. L. (2012). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular: A filosofia e os elementos para o sucesso. In F. A. T. Costas (Org.), *Educação, educação especial e inclusão: Fundamentos, contextos e práticas* (pp. 39-51). Curitiba: Appris.
- Martins, G. A., & Theóphilo, C. R. (2009). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas* (2ª Edição). São Paulo: Atlas.
- Melro, J., & César, M. (2017). Inclusão e equidade na educação de surdos adultos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr(11)*, A11-290-301.
- Ministério da Educação e Desporto (MED). (2012). *Principais resultados do censo escolar ensino básico-Educa Censo 2012*. Praia: Autor.
- Neves, C. E. B. (2007). Apresentação desafios da educação superior. *Sociologias, 9(17)*, 14-21.
- Omote, S. (2016). Atitudes em relação à inclusão no ensino superior. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16(s1)*, 211–215.
- Pacheco, R. V., & Costas, F. A. T. (2006). O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Revista Educação Especial, 27*, 151-167.
- Rodrigues, D. (2004). A inclusão na universidade: Limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. *Revista Educação Especial, 23*, 1-5.
- Santos, B. R. A. (2007). *Comunidade escolar e inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, E. M. F., Ramos, I., Lomeo, R., Castro, L., & Mendes, L. (2017). Inclusão no ensino superior: Percepções de estudantes com dislexia. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr(11)*, 111-113.
- Serrano, A. M., & Afonso, J. L. (2010). Educação pré-escolar em contextos inclusivos: Reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius. *Inclusão, 10*, 7-28.
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C. C., Leme, V. R., . . . & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no ensino superior. *Psico-USF, 19(1)*, 49-60.
- Sobrinho, J. D. (2010). Democratização, qualidade e crise da educação superior: Faces da exclusão e limites da inclusão. *Educ. Soc., 31(113)*, 1223-1245.
- Sousa, A. S. T., Caldeira, S. N., Silva, O. D. L., Mendes, M., & Martins, M. J. D. (2017). Ensino superior: Transições e desafios de entrada e saída. Estudos na universidade dos Açores. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr(14)*, 234-238.



PLANO INDIVIDUAL DE TRANSIÇÃO: PERCEÇÃO E PARTICIPAÇÃO DOS AGENTES EDUCATIVOS ACERCA DO PROCESSO DE TRANSIÇÃO PARA A VIDA PÓS-ESCOLAR

Vanessa Neves (CIE ISPA- Instituto Universitário); José Morgado (CIE ISPA- Instituto Universitário)

RESUMO

A investigação em curso, no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação, tem como objetivo investigar todo o processo de transição para a vida pós-escolar. Neste trabalho iremos não só verificar como se efetua o processo de transição, mas também quais as perceções e participações de todos os atores envolvidos no mesmo. Também iremos identificar o nível de participação de todos os envolvidos no processo de transição (aluno, escola, família, comunidade e centro de recursos para a inclusão). Qualquer sistema educativo, qualquer formação visa como último objetivo, a preparação para a vida pós-escolar. A escola apresenta-se como principal promotora de aprendizagens e competências para os alunos, munindo-os das ferramentas necessárias a aplicar no seu dia a dia de autonomia. Os objetivos da educação, a longo prazo, apresentam-se assim idênticos para todos os alunos, independentemente das suas capacidades intelectuais, pois espera-se que todos atinjam o seu potencial máximo, tornando-se membros produtivos e responsáveis na sociedade, e que promovam a sua cultura e os seus valores morais. Como tal define-se como objetivo geral: Estudar o processo de transição para a vida pós-escolar: como é organizado, realizado, quem são os intervenientes e o seu nível de participação, qual a perceção dos mesmos em relação à sua eficácia e ao nível de realização? Partindo deste objetivo, iremos investigar e descrever, quais as práticas implementadas relativamente à organização educativa, no que respeita aos procedimentos adotados, à participação de cada um dos intervenientes no processo educativo, bem como a perceção acerca da inclusão efetiva destes alunos. Para este estudo, serão selecionados quatro agrupamentos de escola, de diferentes zonas do país. A razão pela qual, a escolha dos agrupamentos não ser apenas restrita a uma área, deve-se ao facto de, apesar da amostra não vir a ser representativa, um dos nossos objetivos é ter um panorama geral nas realizações e perceções relativamente a processo de transição. Investigações sugerem que a existência de técnicos CRI alocados para trabalharem com a transição poderá ter influência. Desta forma, tentaremos que



um dos agrupamentos selecionado não possua qualquer parceria ou plano de ação com qualquer CRI. Dos agrupamentos selecionamos como participantes: a) alunos em final de escolaridade obrigatória; b) direções da escola/agrupamento; c) professores titulares e diretores de turma; d) professores de educação especial; e) pais/encarregados de educação; f) técnicos do CRI; g) e serviços da comunidade (local de experiência sócio-profissional). Face aos objetivos definidos, optámos por uma metodologia qualitativa de natureza descritiva e exploratória. Como instrumentos recorreremos à análise documental (grelhas com categorias organizadas “à priori”) e à entrevista semidiretiva (totalmente transcrita) como técnicas de recolha de dados e procederemos à análise de conteúdo para analisar os dados recolhidos. A análise de dados será contínua de indução analítica e utilizando o método comparativo constantemente. Serão utilizados dois níveis de análise, sendo a análise de conteúdo clássica (com grelha de análise categorial, com repetição de frequência de temas) e a análise horizontal ou transversal, procurando desta forma constâncias, semelhanças e regularidades. São pontos essenciais de recolha de dados os seguintes elementos: • Caracterização sociodemográfica; • Análise de conteúdo das entrevistas realizadas (categorias de análise, definidas posteriormente). Com este estudo, esperamos aprofundar o conhecimento sobre como a transição para a vida pós-escolar é organizada e planeada, com a certeza que ser traduz numa mais valia considerável, para o sistema educativo (planeamento, organização e execução do processo de transição para a vida pós-escolar).

Palavras-chave: Inclusão; Autodeterminação; Transição para a vida pós-escolar

ABSTRACT

This investigation in course, inserts itself on the PHD in Education Science, and it have as main objective, investigate all the post-school transition, in particular of the students with special educational needs.

With this work, we will investigate how schools manage the transition process into the community, after graduating from school, how it is facilitated, achieved and who are the intervenients and their specific roles, their self-perception regarding their effectiveness and their sense of achievement. It is also our objective identify what are the perceptions and level of participation of all the involved ones (student, school, family, community and center for inclusive services). All educative system or any kind of educational training, aims to get a god preparation for post-school life. School is the main promoter of knowledge and skills for students, getting them the necessary tools to apply day by day with autonomy.

At long term, all educational objectives are similar to all students, regardless of their on intellectual skills, because the main objective it is that any students achieve their



maximum potential, getting productive and responsible members of the society, and they can promote their one culture and moral values.

Our main objective: Study of the post-school life transition process: how it is organized, realized, who are the intervenient and their level of participation, what are their perception about the efficiency and their realization level? From this objective, we will investigate and describe implemented practices regarding the educational system, about the adopted procedures, each stakeholder participation in the educational process, such as the perception about the effective inclusion of these students. For this study, four school clusters will be select from different areas of the country. The reason why the choice of clusters is not just restricted to one area is that, although the sample will not be representative, one of our goals is to have an overview of the achievements and perceptions of the process. Preview researches suggest that the existence of resources center to inclusion technicians (IRC) technicians working on the post-school transition process may have influence. Therefore, we will try to ensure that one of the selected school clusters does not have any partnership or action plan with any IRC. From the school clusters we selected as participants: a) students at the end of mandatory school; b) group school director; c) class director; d) parents/ guardians; e) IRC technicians; f) special educational teachers; g) community services (place of social-professional experience).

For this research study, we opted for a qualitative methodology (descriptive and exploratory). For data collection, we use document analysis and open interview (fully transcribed). As data collection techniques and will proceed to content analysis to analyse the data collected. Data analysis will be continuous by analytical induction and using the comparative method constantly. Two levels of analysis will be used, the classic content analysis (with categorical analysis grid, with repetition of themes frequency) and horizontal or cross-sectional analysis, looking for constants, similarities and regularities. The following elements are essential for data collection: • Sociodemographic characterization; • Content analysis of the interviews performed (analysis categories, defined later). With this study, we hope to know deeply of how the post-school life transition is organized and planned, for sure we will add considerable value for the education system (planning, organizing and implementing the transition process towards after-school life).

Therefore, planning the post school transition of the young students with special educational needs, is identify experiences and opportunities over the years at mandatory school, so permitting a better transition for adult life, either to continue studies or to get a job or a community experience who brings them personal satisfaction.

Data collection will be through interviews to all educational partners, students, teachers, school directors, parents and key workers in the community such as internship preceptors.



Keywords: Inclusion; Self-determination; Transition (Post-School).

Introdução/ Estado da Arte

Os objetivos da educação, a longo prazo, apresentam-se idênticos para todos os alunos, independentemente das suas capacidades intelectuais, pois espera-se que todos atinjam o seu potencial máximo, tornando-se membros produtivos e responsáveis na sociedade, e que promovam a sua cultura e os seus valores morais.

É também relevante referir que a intervenção junto de crianças e jovens com deficiência tem-se pautado pelo cumprimento das políticas educativas nacionais, bem como pelas diferentes orientações europeias (César, 2012; Nogueira & Rodrigues, 2012; Sanches & Teodoro, 2006). Apesar de existir uma tentativa de afastamento da legislação, é verificável, tal como referem diversos estudos, no que concerne à intervenção junto da deficiência, que a mesma tem sido fortemente regida por orientações legislativas.

Na verdade, todos os movimentos de integração ou inclusão partem de pressupostos de investigação científica, mas também e principalmente da legislação aplicada (Sanches & Teodoro, 2006), e desta forma é impossível distanciarmo-nos da mesma, enquanto influenciador direto das medidas aplicadas.

Assim planear a transição dos jovens com necessidades educativas especiais é identificar experiências e oportunidades durante os anos da escolaridade obrigatória, de modo a permitirem uma melhor transição para a vida como um adulto, seja para a continuação de estudos, obtenção de um emprego ou experiência de uma vida comunitária que lhes traga realização pessoal (Kim & Patton, 2016).

A transição para a vida ativa ou transição para a vida pós escolar, como preferimos designar, entendendo esta denominação mais ampla, independentemente das necessidades dos alunos, deve ser interpretada como processos sócio históricos que vão sendo construídos ao longo do tempo, onde o investimento da parte de cada um dos atores (família, escola, comunidade, sociedade) no processo se revela fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, e a sua adaptação aos diferentes ambientes e situações (Kim & Patton, 2016). Nesta lógica, é imperativo o envolvimento de todos os agentes educativos e sociais na construção de uma escola inclusiva, que postula o direito a uma educação de qualidade para todos, apostando em respostas diferenciadas para a diversidade dos alunos. Como objetivo último, regista-se a inclusão social, com a consciência que o aluno é influenciado no seu desenvolvimento pelas inter-relações estabelecidas nos diferentes contextos sociais.

Importância da coordenação eficaz entre as autoridades educativas e as que são responsáveis pelos serviços de saúde, emprego e ação social, de modo a que se garanta uma complementaridade no planeamento e prática do processo de transição para a vida



ativa. É preciso um esforço especial para assegurar o apoio da comunidade na satisfação das necessidades educativas especiais (Soresi, Nota & Wehmeyer, 2011).

Com a premissa clara de que a escola inclusiva pretende criar adultos autónomos, livres e solidários, com a capacidade de se adaptarem às exigências do mundo após a escolaridade obrigatória e de superarem as adversidades inerentes ao processo de transição, a escola tem como função dotá-los de competências que lhes permitam exercer o direito de cidadania.

Todo este processo deverá ser preparado e orientado com a devida antecedência, de modo a que os jovens tenham uma vida com qualidade, sendo que a sociedade deve assegurar os apoios e a integração social (Kim & Patton, 2016; Soriano, 2006). Segundo os mesmos autores, a formação profissional e a relação premente entre a escola e a sociedade, em particular com as entidades empregadoras, constituem um ponto determinante na inserção da vida ativa das pessoas com necessidades educativas especiais.

A integração da pessoa com deficiência no mercado de trabalho revela-se como ponto decisivo na sua inclusão social, independência económica e perceção de realização pessoal e por consequência na sua qualidade de vida (Kim & Patton, 2016).

Objetivos

Esta investigação tem por objetivo, descrever de que forma é feito o acompanhamento aos alunos com medidas adicionais, que se encontram em final de escolaridade obrigatória.

A complementaridade entre todos os agentes envolvidos (aluno, escola, família, CRI e profissionais da comunidade) assume uma importância vital no sucesso deste processo de transição pós-escolar (DGE, 2015).

Objetivo geral

Estudar o processo de transição para a vida pós-escolar: como é organizado, realizado, quem são os intervenientes e o seu nível de participação, qual a perceção dos mesmos em relação à sua eficácia e ao nível de realização?

Objetivos específicos

- a) Analisar, descrever e refletir sobre a forma como se implementa a Transição para a Vida Pós-Escolar de alunos com medidas adicionais, e perceber qual a importância que as escolas atribuem aos processos de transição;
- b) Identificar os intervenientes no processo de Transição para a Vida Pós-Escolar.



- c) Verificar qual a participação de cada interveniente na elaboração e implementação do PIT (enquanto documento delineador de um percurso escolar).
- d) Identificar as dificuldades sentidas por cada um dos intervenientes no processo de transição.
- e) Conhecer o tipo de acompanhamento/ coordenação/ monitorização que existe no processo.
- f) Perceber as competências que desenvolvem os alunos nos planeamentos individuais dos seus estágios laborais.
- g) Análise da participação e dos conhecimentos de cada um dos intervenientes no processo de transição para a vida pós-escolar.
- h) Identificar que ações são desenvolvidas no que respeita à articulação da comunidade educativa.
- i) Estudar qual a perceção de cada um dos intervenientes no processo, acerca da inclusão deste grupo de alunos na comunidade escolar e na sociedade.
- j) Conhecer a opinião da comunidade educativa, acerca do processo de inclusão deste grupo de alunos na escola e na comunidade
- k) Analisar a satisfação de alunos e famílias.

Metodologia

Linha de investigação qualitativa. O presente estudo tem o objetivo de se ter uma compreensão holística do tema- o processo de transição dos alunos com NEE para a vida pós-escolar- desta forma, observar, descrever, interpretar o meio e ação tal como se apresenta, sem procurar controlá-lo (Bogdan & Biklen, 1994; Fortin, 1999).

Assim sendo, e pretendendo um estudo naturalista, iremos privilegiar a análise descritiva, utilizando como estratégia o estudo de caso.

Assim sendo, através de entrevistas semi-estruturadas aos envolvidos no processo de transição, esta investigação responderá ao nosso objetivo de investigação que pauta por estudar todo o processo de transição para a vida pós-escolar, tal como identificar todos os envolvidos e quais as suas perceções acerca deste mesmo processo.

Participantes

Para este estudo, serão selecionados quatro agrupamentos de escola, de diferentes zonas do país. A razão pela qual, a escolha dos agrupamentos não ser apenas restrita a uma área, deve-se ao facto de, apesar da amostra não vir a ser representativa, um dos nossos objetivos é ter um panorama geral nas realizações e perceções relativamente a processo de transição. Investigações sugerem que a existência de técnicos CRI alocados



para trabalharem com a transição poderá ter influência (Canha, 2015; Ferreira & Pereira, 2015). Desta forma, tentaremos que um dos agrupamentos selecionado não possua qualquer parceria ou plano de ação com qualquer CRI. Dos agrupamentos selecionamos como participantes:

- a) alunos em final de escolaridade obrigatória;
- b) direções da escola/agrupamento;
- c) professores titulares e diretores de turma;
- d) professores de educação especial;
- e) pais/encarregados de educação;
- f) técnicos do CRI;
- g) e serviços da comunidade (local de experiência sócio-profissional).

A justificação dos participantes, está intimamente ligada com o nosso objetivo geral de perceber como se efetua todo o processo de transição e acreditando que é da responsabilidade de toda a comunidade (educativa e envolvente), participar ativamente na mesma, sendo que a perceção de todos os participantes será imprescindível (diferentes papéis, mas todos envolvidos).

Instrumentos

Como instrumentos recorreremos à análise documental (grelhas com categorias organizadas “à priori”) e à entrevista semidiretiva (totalmente transcrita) como técnicas de recolha de dados e procederemos à análise de conteúdo para analisar os dados recolhidos.

Procedimentos de análise de dados

A análise de dados será contínua de indução analítica e utilizando o método comparativo constantemente (Bogdan & Biklen, 1994). Serão utilizados dois níveis de análise, sendo a análise de conteúdo clássica (com grelha de análise categorial, com repetição de frequência de temas) e a análise horizontal ou transversal, procurando desta forma constâncias, semelhanças e regularidades (Bardin, 2015).

São pontos essenciais de recolha de dados os seguintes elementos:

- Caracterização sociodemográfica;
- Análise de conteúdo das entrevistas realizadas (categorias de análise, definidas posteriormente).

Resultados



Alguns indicadores preliminares retirados dos guiões de entrevista realizadas ao diretor de um agrupamento, a uma diretora de turma, a uma professora de educação especial, a uma técnica de transição (de um centro de recursos para a inclusão), uma encarregada de educação e uma aluna revelam conhecimento bem diferenciado acerca do processo de transição. Por um lado temos um diretor de agrupamento e uma diretora de turma que revelam e admitem pouco conhecimento acerca do planeamento da transição para a vida pós-escolar (referindo diversas vezes que isso compete ou é do conhecimento do professor de educação especial), e por outro, uma professora de educação especial à-vontade com o processo, mas referindo diversas vezes que é a técnica de transição que trata de quase todos os procedimentos (contato com empresas, acompanhamento do aluno, treino de diversas competências). Em relação à técnica de transição, mostra-se conhecedora da legislação que rege o PIT, bem como os procedimentos necessários. A encarregada de educação refere que a articulação e supervisão são da total responsabilidade do técnico de transição, e a própria refere que só articula com a mesma. Relativamente à supervisão a encarregada de educação vai mais longe referindo que a mesma é totalmente por parte da técnica de transição. Sente que a escola nem tem responsabilidade no processo, pois refere que apesar da turma na qual a filha ter aulas algumas tardes, a mesma sai todos os dias às 13h. E a aluna observa que além das pessoas que estão no local do “estágio”, só a técnica de transição passa no local.

A aluna, as únicas pessoas que refere são a professora de educação especial e a técnica de transição.

De fato, no que diz respeito ao conhecimento que os entrevistados revelam em relação à forma como se implementa a transição para a vida pós-escolar (práticas de planificação, aplicação, monitorização e avaliação do PIT, bem como articulação e supervisão emergentes), o diretor do agrupamento e a diretora de turma revelam poucos conhecimentos remetendo responsabilidades para a equipa de educação especial, e tanto a professora de educação especial como a técnica de transição identificam claramente todos os procedimentos. Já a encarregada de educação refere que foi convocada para uma reunião inicial com a professora de educação especial, que lhe falou no processo de transição e posteriormente marcou uma reunião com a Técnica de transição e com a DT em que todo o plano lhe foi apresentado, apesar de ligeiramente diferente das sugestões dadas. A aluna refere que tanto a professora de educação especial como a técnica de transição a questionaram acerca dos seus interesses e o que gostaria de fazer quando saísse da escola. No entanto, deixa a partilha que apenas a técnica de transição vai ao local de “estágio” conversar com ela e com a responsável do local.

Quando é pedido aos entrevistados para identificarem os intervenientes, o diretor do agrupamento refere o diretor de turma, o professor de educação especial e a técnica de transição, não referindo a participação do aluno e da família. A diretora de turma refere



a participação exclusiva do professor de educação especial e a técnica de transição refere em primeiro lugar o aluno e a família, de seguida o professor de educação especial, referindo a franca importância da participação do diretor de turma, mas ressalvando que são poucas as vezes que se encontra presente na planificação. A encarregada de educação faz referência à professora de educação especial e ao técnico de transição, e a aluna também, mas acrescenta o responsável do local da experiência que está a desenvolver.

Quando os entrevistados são questionados acerca das dificuldades sentidas, o diretor do agrupamento, a diretora de turma, o professor de educação especial referem a pouca colaboração da comunidade em receber os alunos em “estágio”, e a técnica de transição refere a pouca colaboração entre todos os intervenientes e no fato de pouco se refletir acerca da transição, da vida pós-escolar, e haver muitas preocupação com arranjar um local onde os alunos passem algumas horas por semana, independentemente de essas tarefas irem ao encontro dos seus interesse e das suas expectativas futuras. A encarregada de educação partilhou a existência de poucos locais disponíveis, poucas horas do técnico e poucas horas de experiência sócio-profissionalizante. Refere diversas vezes a necessidade de ir ao encontro dos interesses da filha, bem como da necessidade de serem períodos maiores. No entanto a aluna, partilhou não sentir nenhuma dificuldade, gosta de tudo e está satisfeita com tudo.

Todos são da opinião que a planificação é útil e que o PIT traz inúmeros benefícios para os alunos, sem especificar, no entanto, em que medida essa planificação se torna eficaz no pós-escola.

Estes resultados são apenas preliminares e resultantes dos testes aos guiões de entrevista. No entanto, e sem retirar qualquer conclusão fidedigna, estes resultados vão ao encontro do que se encontra na investigação existente nesta área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

César, M. (2012). Educação especial: pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. *Interações*, 21(21), 68-94.

Direção-Geral de Educação (2015). *Necessidades especiais de educação. Parceria entre a escola e o CRI: Uma estratégia para a inclusão*. Estoril: CERCICA.

Fortin, MF. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Kim, M. & Patton, J. (2016). The importance of transition planning for special needs students. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 9-26.



Nogueira, J. & Rodrigues, D. (2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1), 3-20.

Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.

Soresi, S., Nota, L. & Wehmeyer, M. (2011). Community involvement in promoting inclusion, participation and self-determination. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 15-28. doi: 10.1080/13603116.2010.496189

Soriano, V. (org). (2006). *Planos individuais de transição: apoiar a transição da escola para o emprego*. European Agency for Development in Special Needs Education.

Legislação Consultada

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*, n.º 237, Série 1. Guimarães: Assembleia da República.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. *Diário da República*, n.º 193, Série 1. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. *Diário da República* n.º 4, Série 1. Lisboa: Ministério da Educação.

Portaria N.º 201-C/2015, de 10 de julho. *Diário da República* n.º133, Série 1. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República* n.º 129, Série 1. Lisboa: Ministério da Educação.



SÉCULO XXI: A REDENÇÃO SURDA NO BRASIL

Armando Guimarães Nembri

(Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ / Escola Nacional de Ciências Estatísticas – ENCE/IBGE /
Escola Nacional de Saúde Pública – ENSP/FIOCRUZ, Rio de Janeiro)

“Sonho um surdo ouvindo as cores do mundo
Sonho um surdo ouvindo os sinais de todas as linguagens
Lendo seus gestos nas palavras que secretamente pronunciamos
Sonho seus gritos e seus horrores
Sonho seus sonhos “ensurdecidamente” silenciosos
Sonho que ouvimos com nossas mãos e nossa pele e pelos
Que vemos com mãos, narizes e orelhas entre a relva de nossa pele e pelos
Que nossos cinco sentidos existem persistentes em cada sentido isoladamente
Que somos surdos e todos surdos e cegos e de quatro
No infinito cósmico que nos abriga e conforma
Que a sonoridade que nos encanta canta a leitura dos nossos gestos
Que o que temos e sempre tivemos é um corpo que vive
Por entre meus sonhos na realidade dos dias e na luta dos momentos”

(Meu amigo, Presente de DEUS,
Meu Orientador, o Amado Poeta Ricardo Kubrusly)

RESUMO

Este artigo partiu, inicialmente, da necessidade de se definir o que é surdez considerando o ponto de vista surdo; partiu da necessidade, também, da apresentação de um mini-censo de um mini-segmento da sociedade que, apesar da aparente invisibilidade que o faz desconhecido pela sociedade ouvinte e hegemônica, apresenta-se com possibilidades promissoras em contraponto ao nenhum ou pouco apoio dado por parte do Estado. Torna-se importante frisar que o artigo dá ênfase à obtenção de dados diretamente nos ambientes nos quais ocorrem os fenômenos, onde o autor da pesquisa situa-se como um dos seus principais agentes e “instrumentos”. Tal oportunidade de imersão se deu pela necessidade de demonstrar o *modus vivendi* de alguns surdos que chegaram a um dos mais altos graus de escolaridade em um país pouco dado à educação. Utilizou-se, para a demonstração, uma adaptação do método de história de vida, que não exige checagem acerca das afirmativas dos considerados rotulados ou estigmatizados. Neste caso específico, os rotulados ou estigmatizados são os surdos doutores. O objetivo do presente estudo foi promover um mapeamento inicial acerca de um vitorioso contingente “que não se vê”, estatística e percentualmente chamado de “traço”, em razão de seu inexpressivo quantitativo quando comparado com quantitativos de congêneres ouvintes. Tratou-se a pesquisa dos poucos privilegiados deste imenso país continental, considerando a já esperada dificuldade – conhecida por décadas de convivência – de encontrar “invisíveis” dispostos a colaborar, vez que a cultura surda tem meandros, nuances, detalhes, hábitos, atitudes e comportamentos que somente um surdo, parte integrante dessa cultura, consegue compreender. Os “riscos” foram “contabilizados”, pois o estudo foi realizado sob o “guarda-chuva” da



Língua Portuguesa. Constatou-se, por fim, que o Século XXI proporcionou aos surdos brasileiros uma ascensão – em termos de escolaridade – jamais vista em sua história.

Palavras-chave: Surdos e Ouvintes. Cultura Surda. Língua Brasileira de Sinais – Libras. Bilinguismo. Surdos Doutores.

ABSTRACT

This article was devised from the need to define deafness taking into consideration the point of view of deaf people, and from the need to present a mini-census from a small segment of the society that, despite its apparent invisibility, that makes it unknown to the hegemonic hearing community, brings forward promising possibilities, in spite of the little, or none, support from Government. It is important to say that this article emphasizes that the data were collected in the environments where phenomena occur, where the researcher stands as one of the main agents and “instruments” of the research. The opportunity for such an immersion derives from the need to demonstrate the *modus vivendi* of some deaf people who managed to achieve the highest levels of formal education in a country where education cannot be considered a priority. For this demonstration, an adaptation of the life history method was employed; such adaptation does not demand that the statements from the ones considered labeled or stigmatized be verified. In this specific case, those are the deaf people with a doctorate degree. The main objective of this study is to promote a first mapping of a winning group of people that cannot see themselves, and that are statistically considered a dash, due to their unexpressive number, when compared to their hearing counterparts. This research is then about a few privileged people in this big, continental country. The difficulties encountered were the ones already expected – and known due to decades of interaction – that is, finding “invisible” people willing to help and contribute to the research, given that the deaf culture, that has meanderings, habits, attitudes and behaviors that can only be understood by someone who shares that same culture, a deaf person. The risks were considered – the study was conducted under the Portuguese language “umbrella”. The results show that the 21st century has provided Brazilian deaf people with an opportunity of social rising – in terms of schooling – never seen before.

Key words: deaf and hearing people. Deaf culture. Brazilian Sign Language (LIBRAS). Bilingualism. Deaf people with doctorate degrees.

UM SURDO DEFININDO A SURDEZ... E EM BOM PORTUGUÊS...

“Os problemas da surdez são mais profundos, mais complexos e mais importantes que os da cegueira. A surdez é o maior dos infortúnios, a perda do mais vital dos estímulos: o som da voz, que nos traz a linguagem, desencadeia-nos os pensamentos e nos mantém na companhia intelectual dos homens”.



(Helen Keller; DICIONÁRIO LIBRAS, 2016)

É um “nada-sólido-pesado” que ocupa toda a cabeça; é algo que, muitas vezes, assume características enlouquecedoras para os menos experientes na arte de criar situações “gestuais” mentais que, ocupando a mente, aliviam a carga que, ininterruptamente, invade os pensamentos surdos “sem som”.

O efeito da surdez, nos menos preparados, também é abordado por Pfeifer (2013). A autora admite que

“O passo seguinte, depois de aceitar a surdez com mais resiliência e otimismo, é conseguir se adaptar a ela. Em meu caso, como venho me adaptando desde a infância, não tive grandes traumas técnicos. Aqueles que enfrentam a surdez como uma novidade, porém, precisam de uma boa dose de paciência. A falta de som pode ser enlouquecedora em um primeiro momento”.

É um “silêncio barulhento” que, às vezes, traz a melancolia, com o qual convivem os seres humanos privados da audição em todos os momentos, dias, horas e minutos de suas vidas cheias de atribulações, preocupações e muito o que fazer para erradicar uma marca que deprecia o indivíduo surdo. Conviver com esse “barulho”, causado por um silêncio que nunca se acaba é, de todas, a pior forma de exclusão, pois há a dificuldade de entender o ser humano que fala e ouve, uma vez que é preciso “ouvir com os olhos” quando ele fala e é preciso “balbuciar sons adequados e que não se ouvem” para que ele ouça. Nota-se, sobretudo, que o silêncio sempre impera e se parece com uma imensa solidão intransponível e, nesta condição, há a “certeza ilusória” de que houve o esquecimento de um mundo concreto e que é vivenciado apenas virtual e superficialmente, um mundo que sempre esteve contido na sociedade ouvinte.

No que diz respeito à melancolia, Motion (1959, apud LODGE, 2010) corrobora o ponto de vista no início do parágrafo anterior quando narra

“Nos anos seguintes, à medida que sua audição piorava, [...] sentia-se cada vez mais isolado, preso em um corpo inútil, ridículo e patético... a surdez agravou ainda mais sua melancolia”.

No dicionário, com relação à surdez, o termo-frase “privação parcial ou total do sentido de ouvir; qualidade ou condição do que é surdo” causa, entre os surdos (que compreendem a língua portuguesa em sua modalidade escrita) e quaisquer outras pessoas familiarizadas com a surdez, um certo desconforto. Talvez, daí, se note o quanto há para ser avaliado, pensado, construído com relação à questão que envolve o



cotidiano surdo. A sociedade, ao que parece, em sua grande parte, desconhece a natureza do problema que envolve a surdez. Corroborando esse raciocínio, de volta ao dicionário, o termo-frase “que não ouve; que ouve mal” não consegue satisfazer. É uma questão diretamente ligada à argumentação gerada pelo sentimento de que há algo a dirimir e que desencadeia uma diferenciação entre o “ter audição” e o “saber ouvir”. Nesta concepção subentende-se que a diferença seja, de fato, constatável.

Uma outra questão deve ser registrada, infelizmente, sempre em L2 ou L3 ou L“n”, por conta da inexistência de uma escrita de sinais largamente veiculada. Tem-se, hoje, várias tentativas de escrita de sinais, mas nenhuma dessas tentativas se impôs para, aos olhos do mundo, principalmente aos olhos de indivíduos surdos, mostrar-se vitoriosa e largamente difundida; portanto, o autor deste estudo ainda considera, lamentavelmente, a sua língua ágrafa.

O surdo, normalmente, não encara sua posição no mundo como a de uma Pessoa com Deficiência – PcD. O máximo que pode-se esperar de sua manifestação é o fato de que pensa o ouvinte como um indivíduo que tem um sentido a mais e, mesmo assim, não tem como compreender o que é isso. O som, que vem da audição, o sentido que falta, para quem não o ouviu/sentiu, beira o incognoscível em termos práticos, muito embora teoricamente haja um entendimento do que seja um indivíduo ouvinte.

Quanto ao fato de que o surdo não se vê como uma Pessoa com Deficiência – PcD, muito embora seja visto como tal pela sociedade ouvinte (que não tem dúvida alguma), Gomes, Maia-Vasconcelos & Tavares (2011) afirmam que

“... enquanto persistir a visão de surdez como “deficiência”, haverá desvalorização e exclusão desse grupo de pessoas da sociedade. É imperativo que se respeitem as diferenças, mas que se criem cada dia mais oportunidades de permeamento social entre todos os indivíduos, independentemente de sua condição física. Enquanto a educação dos surdos for tratada como acompanhamento terapêutico, esses sujeitos não serão vistos pelo potencial que possuem”.

O problema da surdez, da forma como é tratado, está intimamente ligado – por mais redundante que possa parecer – ao “ter audição ou não ter audição” e quase nunca ao fato do “saber ouvir ou não saber ouvir”. Vivemos em uma sociedade onde as pessoas que a compõem, muitas delas, apesar de “terem audição”, não têm, necessariamente, a capacidade de “saber ouvir”. E esta é, hoje, em alguns círculos de influência conscienciosos, uma discussão das mais oportunas e não só por parte dos que vivenciam a comunidade surda. Ousando prosseguir, é uma discussão em um nível que abrange a



sociedade ouvinte, uma vez que atinge a todos os seus integrantes, todos os partícipes da esfera social composta de várias partes multifacetadas... de várias “aldeias”.

Essas partes, cada uma com sua forma característica de viver o cotidiano, buscam, até porque faz parte da natureza humana, a ascensão social, a riqueza afetiva e espiritual e, por fim, a realização profissional. A trajetória a percorrer é complexa; não são todas as partes envolvidas que conseguem. Desta forma, pode-se compreender que os problemas que afligem a comunidade surda, limitada no que se refere ao bem mais precioso do ser humano que é a capacidade de se comunicar e traduzir o que quer e o que pensa e limitada também no que se refere à educação, fazem com que esse objetivo de ascensão que catapulta a autoestima tenha, como resultado, na maioria das vezes, a impossibilidade de atingi-lo. A não consecução do objetivo gera um sentimento de inferioridade, de impotência e de insignificância. Neste aspecto, vislumbra-se uma minoria muitas vezes frustrada. Eis o que parece ser a surdez na visão da comunidade surda que, haja vista as razões mencionadas, tem dificuldade no aprimoramento da erudição como condição essencial para um processo de mudanças voltado para oportunizar a formação, a ascensão e a expansão de uma massa crítica e conscienciosa da necessidade de se tornar mais participativa no que toca à sua importância no seio da sociedade na qual está inserida.

A surdez reprime e mantém o acesso ao vernáculo restrito; assim, não é difícil subentender que a recepção da característica cultural que faz parte da natureza humana, por parte do indivíduo surdo, não parece vir em seu sentido mais amplo, no que diz respeito ao direito de todos em recebê-la. Pode-se depreender, desta forma, que não há a igualdade no processo de recepção cultural entre o que recebe a comunidade ouvinte e o que recebe a comunidade surda. Neste ponto, há uma distância considerável. Este pesquisador vive a experiência da surdez “na pele” todos os santos dias de sua vida – desde o nascimento – para afirmar isso.

A dificuldade da definição da surdez por parte de um indivíduo considerado surdo pela sociedade ouvinte, mas que não se considera como tal (“não se tem a audição, mas se sabe ouvir; há surdez?”), está no fato de acreditar que a maioria das concepções e definições a respeito nas diversas literaturas do gênero está, no mínimo, desassistida por quem, de fato, tem a experiência do problema, não só no nível teórico, mas também no nível prático.

O autor desta pesquisa não considera a sua surdez um problema de ordem médica, mas de ordem educacional. Desta forma, urge, logicamente, um “despertar” para a comunidade que se julga excluída. Ao invés da busca pela aceitação, primeiramente



aceitar. Ao invés da crítica à exclusão, incluir-se e compartilhar ideais. É uma questão de iniciativa, de não aceitação da sua condição de excluído.

O ser humano é fantástico no que diz respeito à sua capacidade de se superar. Parece aspecto consensual, em muitas das vezes, o fato de que a ausência de um sentido pressupõe o aprimoramento dos demais sentidos para que o aprendizado da vida que se segue seja amplamente aproveitado e capaz de permitir a inserção/inclusão no universo da comunicação da comunidade ouvinte.

O que se objetiva é a aceitação de uma língua que já é reconhecida em quase todo o planeta. É a aceitação de que o surdo pode, com essa língua, a sua língua, defender seus pontos de vista e, com eles, almejar a realização que se espera de um ser humano que luta pela conquista dos seus ideais. Neste ponto, pode-se depreender, não há diferença. Ouvintes e surdos são iguais em suas expectativas de realização... seja em Língua Portuguesa... seja em Língua de Sinais.

A PESQUISA...

A pesquisa relativa aos Doutores Surdos do Brasil parte do princípio de que surdos e ouvintes não se conhecem e têm caminhos educacionais bastante diferentes. Para buscar o número de doutores surdos brasileiros evidenciou-se a necessidade de coletar o maior número possível de doutorados nas maiores e mais importantes Universidades Federais Brasileiras por Região do País. Assim, este estudo procura encampar o fato de que a educação brasileira não privilegia, pelos números pesquisados e encontrados, a sua comunidade surda. Da Região Norte do País, as informações quanto ao número de doutores surdos vieram da Universidade Federal do Amazonas e da Universidade Federal do Pará. Da Região Nordeste, as Universidades escolhidas – sob o critério da facilidade de buscar os doutorados no site – foram as Federais da Bahia e do Ceará. Ainda assim, houve pesquisas na Universidade Federal de Pernambuco e na Universidade Federal da Paraíba (pesquisas estas incentivadas por doutorandos surdos da Universidade Federal de Santa Catarina). Já na Região Centro-Oeste, foram pesquisados os doutorados de três Universidades Federais, a do Mato Grosso, a do Mato Grosso do Sul e a de Goiás.

Exceções quanto às escolhas – unicamente de Universidades Federais – se deram na Região Sudeste, mais especificamente no Rio de Janeiro e em São Paulo, vez que são cidades com duas Universidades Públicas não Federais com um número significativo de doutorados, o que gerou um aumento da probabilidade de obtenção de informações positivas sobre a possibilidade de encontrar doutores surdos em seus respectivos



Programas de Doutorado. Nesta condição, as Universidades pesquisadas na mencionada Região foram a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, a Universidade Federal Fluminense – UFF, a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (exceção) e a Universidade de São Paulo – USP (exceção).

A Região Sul contribuiu com as Universidades Federais do Rio Grande do Sul – UFRGS e de Santa Catarina – UFSC. Ambas as Universidades parecem ter métodos próprios e consonantes com a legislação em vigor para processos seletivos alusivos a Programas de Doutorado, para a aprovação de doutorandos surdos. Não por acaso, são as duas Universidades que mais formam doutores surdos neste país.

Foram, então, pesquisados cerca de 1.000 doutorados.

Faz-se necessário ratificar que foram pesquisadas as principais Universidades Federais do país, privilegiando-se todas as suas cinco regiões.

APRESENTANDO OS DOUTORES SURDOS...

Os surdos pensam e, muitos, com um brilhantismo encantador. Só que, como brasileiros, americanos, belgas, holandeses e todos os povos do mundo, os surdos se expressam melhor, obviamente, em sua língua natal. É sabido, inclusive constitucionalmente, que todos devem ter a liberdade de participar da vida de sua Nação colaborando, como cidadãos ativos, do seu dia-a-dia sócio-político-econômico. Mas o conceito de cidadania ativa ainda é incipiente no âmbito da comunidade surda. Neste aspecto, especificamente, há um processo de mudança em andamento... e para melhor.

É certo que o Bilinguismo democratizou os conceitos e os modelos de repasse e recepção das informações por parte do indivíduo surdo. Hoje, pela abordagem, pela filosofia, pelo método em vigor em alguns centros de referência e excelência no ensino de surdos no Brasil, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, o surdo adquire naturalmente a Língua de Sinais, diz o que pensa em sua língua dominante sem ser admoestado por isso, como o foi em alguns momentos de sua milenar história e, na sequência, aprende a língua da sociedade ouvinte na modalidade escrita. Essa filosofia (como alguns dos surdos denominam o Bilinguismo), mesmo ainda precisando de ajustes que beneficiem uma educação verdadeiramente de surdos (ajustes que muitos surdos ainda não sabem que precisam), permitiu o surgimento, como nunca antes, de



expoentes surdos em nosso País. São vinte e um (21), atualmente, os surdos doutores no Brasil, segundo o estudo ora apresentado que, para a necessária ênfase ao nº encontrado, aglutina os dados de um outro estudo intitulado “Mestres e Doutores Surdos” (MONTEIRO, 2018).

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SURDA EM POUCAS LINHAS...

Ao iniciar a trajetória da educação surda ao longo da história, o autor do estudo se deparou com uma pergunta: “quem é esse indivíduo surdo que está sendo apresentado à sociedade ouvinte?”. A educação de surdos no mundo começou a ser delineada em terras do Velho Mundo entre os Séculos XVI e XVII. Foram cinco/seis séculos para a redenção, no século XXI. Dos primeiros arremedos de língua de sinais ensinados pelo abade francês L'Epée aos embates entre as Escolas Francesa e Alemã aproximadamente cem anos se passaram. Mais cem anos de silêncio foram decretados pela Escola Alemã, vencedora do inesquecível e fatídico Congresso de Milão. Com um olhar aprofundado nas relações de poder, Alisedo (1994) “ilumina” o entendimento acerca da situação relatada.

“É muito complexo analisar o que aconteceu. Evidentemente, as explicações são muito mais sociológicas que educativas. Elas têm muito mais a ver com o problema do poder entre ouvintes e surdos, um problema de espaço entre eles – o problema da enorme maioria em relação à mini-minoria. As majorias são autoritárias. A maioria optou pelo oralismo, que não foi o que propôs o abade L'Epée. O abade L'Epée encontrou o caminho da minoria, que não foi aceito pela maioria”.

O posicionamento dos participantes do II Congresso Internacional, inesquecivelmente reconhecido como o Congresso de Milão, de 1880, trouxe, pelas observações de Carrancho da Silva & Nembri (2018) a seguinte questão a clarear

“O II Congresso Internacional, [...], foi considerado um marco histórico para a corrente oralista. A organização do Congresso era majoritariamente oralista, seguidora da corrente alemã. A eficácia da oralidade foi apontada pela apresentação de surdos que falavam bem, e o uso exclusivo e absoluto da metodologia oralista foi pregado em detrimento do uso de gestos e sinais, pois os mesmos desviavam o surdo da aprendizagem da língua oral”.

Ainda com relação ao congresso milanês, Gomes, Maia-Vasconcelos & Tavares (2011) esclarecem que



“...o II Congresso Internacional teve uma repercussão gigantesca no tocante à educação de surdos do mundo inteiro. O evento, preparado por uma maioria oralista, tinha o objetivo de fortificar a oralidade, mantendo a tradição da educação oralista. Ao final do congresso, a decisão tomada foi que a linguagem gestual fosse banida da educação dos surdos e o oralismo foi o referencial assumido. Assim, as práticas educacionais vinculadas a ele foram amplamente desenvolvidas e divulgadas”.

A segunda metade do século XX trouxe o Bilinguismo para permitir a gênese de um futuro mais sorridente para o surdo. Foi, então, no início do século XXI que, no Brasil, os primeiros surdos doutores começaram a aparecer. Os primeiros já mencionados vinte e um (21) surdos doutores.

SURDOS DOUTORES. QUEM SÃO? ONDE ESTÃO?

O autor da pesquisa constata, à luz do estudo apresentado, que todos os doutores, com uma única exceção, tiveram sua formação “*stricto sensu*” – mestrado ou doutorado – na UFRGS ou na UFSC; no caso, a maioria é egressa da UFSC. Essa condição – a maioria ligada às Universidades do Sul – pode, na opinião do pesquisador, revelar a estreita relação entre a “*existência dos doutores*” e as linhas de pesquisa sobre estudos surdos, estudos da tradução, linguística, língua de sinais e cultura surda, educação especial e bilíngue, políticas inclusivas e surdez etc; tais linhas estão disponíveis nas Universidades Federais do Sul.

A única exceção às Universidades do Sul é o autor da pesquisa, um egresso da UFRJ, mais especificamente do Departamento de História das Ciências e das Técnicas e Epistemologia – HCTE.

Convém frisar que o autor deste estudo é o primeiro surdo profundo de nascença, no Brasil, a defender uma tese em sua L2. É o primeiro surdo profundo de nascença masculino a finalizar um estágio de Pós-Doutoramento no Brasil.

O QUE SE PODE CONSTATAR...

O que se observa, à luz do contato mais estreito, é que há um certo isolamento entre os surdos doutores; quando estão em uma mesma esfera educacional, tal isolamento parece diminuir, mas ainda assim é observado. À exceção de eventos, em que há a possibilidade de um encontro, por ocasião de Congressos, Seminários etc., surdos doutores – os pouquíssimos do Brasil – não interagem como precisam interagir.



As Universidades do Sul, especificamente em Programas “Stricto Sensu” que recebem surdos, parecem envidar os necessários esforços para que, no seu âmbito de atuação, tal isolamento não aconteça. Mas acontece. Este autor nunca foi convidado para evento algum no Sul do País.

Por outro lado, há um velho e conhecido obstáculo. A lógica da L1 dos surdos não corresponde à lógica de sua L2. Deste modo, o convívio dos surdos doutores com os seus congêneres ouvintes, é deveras prejudicado. A “assertividade” surda não facilita a interação; já pelo lado ouvinte, seu desconhecimento acerca da cultura surda não amplia as condições de um contato mais efetivo e consonante com as necessidades das duas culturas (o autor afirma que, neste processo, a necessidade surda é infinitamente maior). Como a preocupação ouvinte é mínima – a hegemonia, enquanto sociedade, permite tal postura – redobra-se a necessidade de surdos doutores em aproximar-se. A preocupação, neste sentido, parece também não existir por parte dos surdos doutores pesquisados; e o afastamento – surdo e ouvinte – continua sendo o que sempre foi. Nefasto para os surdos.

Nesse processo de pouca interação, onde os surdos doutores são os mais prejudicados, há uma “clareira” a se abrir; pode-se buscar a conscientização e o engajamento dos poucos surdos doutores, no sentido de buscar uma aproximação com congêneres ouvintes que torne pródiga em resultados a lógica que une sociedades-irmãs... sociedades portadoras das línguas oficiais de um país.

Este pesquisador, por exemplo, estará sempre na busca por essa aproximação que, por séculos, foi impensável... foi considerada impossível. Está mais do que na hora de o impossível dar lugar a um cenário de coexistência pacífica e promissora. Certamente há muito para ser feito ainda. Novos planos são necessários, bem como falhas existem para serem corrigidas durante o percurso de progresso da comunidade surda. A consciência de que as mudanças já estão ocorrendo quando os “ventos de liberdade” já demonstram que a valorização dos talentos do surdo estará em mentes que saberão exercer, condignamente, suas funções educativas e, mais do que isso, saberão exercer o compromisso com a formação de cidadãos ativos e co-responsáveis pelo futuro da sociedade.

UMA OBSERVAÇÃO

Completei a vivência e a experiência de cinco décadas de surdez. Posso constatar, tenho ciência disso, que a convivência com o “silêncio barulhento” que nunca



se acaba, como diria Helen Keller, é o “*pior dos infortúnios*”. Mas, por experiência própria, afirmo que a nossa alma “grita” e, assim, “essa voz” costuma ser “ouvida”. E é sempre nesse momento que há a lembrança de que é necessário ter uma imensa vontade de aprender... e da forma que é possível. O sol sempre brilhou para todos. Sem exceção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALISED, G. (1994). **Linguística e bilinguismo: sociolinguística da surdez e bilinguismo**. *Espaço*: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos: INES, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 9-18.

CARRANCHO DA SILVA, A.; NEMBRI, Armando Guimarães. (2018). **Ouvindo o Silêncio: Surdez, Linguagem e Educação**. Porto Alegre: Mediação, 4ª ed.

DICIONÁRIO LIBRAS. (2016). Disponível em:

<<http://www.dicionariolibras.com.br/website/artigo.asp?id=798>>. Acesso em: abril. 2016.

GOMES, Dannytza Serra; MAIA-VASCONCELOS, Sandra; TAVARES, Maria Leidiane. (2011). **Educação Inclusiva: A presença do sujeito surdo nesse cenário**. *Espaço*: Informativo Técnico-Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos: INES, Rio de Janeiro, Nº 35, p. 8.

INES. **150 anos de história**. (2010). Rio de Janeiro. Disponível em:

<<http://www.ines.gov.br/Paginas/historico.asp>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

_____. **Atas: Congresso de Milão – 1880**. (2011). Rio de Janeiro. Série Histórica.

KUBRUSLY, Ricardo S.; CARRANCHO DA SILVA, Angela; NEMBRI, Armando Guimarães. (2012). **O autoengajamento do novo educador: uma atitude consciente de transcendência dos modelos excludentes**. Trabalho apresentado no Scientiarum Historia V. Rio de Janeiro, RJ, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

LODGE, David. (2010). **Surdo Mundo**. Porto Alegre, RS: L&PM Editores.

MONTEIRO, Myrna Salerno. (2018). **Mestres e Doutores Surdos**. Revista Virtual da Cultura Surda. Ed. nº 23/maio de 2018. Editora Arara Azul.

PFEIFER, Paula. (2013). **Crônicas da surdez**. São Paulo: Plexus Editora.



ESTUDO SOBRE O ENVOLVIMENTO, PARTICIPAÇÃO E INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM ATRASO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO COM EDUCADORES E PAIS EM ATIVIDADES DE CONSTRUÇÃO CONJUNTA

Bruno Veiga, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, bfpveiga@live.com.pt;
Isabel Fernandes, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa,
isabel.maria.f@hotmail.com;

Otília Sousa, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, otalias@eselx.ipl.pt;
Clarisse Nunes, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, clarisse@eselx.ipl.pt;
Marina Fuertes, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, marinaf@eselx.ipl.pt

Agradecimentos: Agradecemos o financiamento ao projeto TandemEduca atribuído no concurso **Anual para Projetos de Investigação, Desenvolvimento, Inovação e Criação Artística do IPL – 2018** que permitiu desenvolver esta pesquisa e manuscrito.

RESUMO

Desde o nascimento, todas as crianças têm o direito à plena inclusão social em todas as vertentes da vida com vista à promoção da sua autonomia, desenvolvimento e bem-estar. Neste estudo, procurou-se investigar o comportamento de Pais e Educadores com crianças em idade pré-escolar, com problemas de desenvolvimento durante tarefas colaborativas. As tarefas colaborativas ocorrem no quotidiano da criança e implicam a sua participação social. Neste estudo participaram 14 díades com crianças com atraso global de desenvolvimento e 14 díades com crianças com desenvolvimento típico. Cada díade foi observada independentemente na situação Tandem, sendo pedido aos participantes, que realizassem em 20 minutos, um produto à sua escolha, com materiais e ferramentas que se encontravam ao seu dispor. Pretendia-se descrever e comparar nos dois grupos de estudo: i) a autoria e participação da criança; ii) a qualidade dos comportamentos interativos do adulto; iii) a qualidade dos comportamentos comunicativos do adulto; e iv) conhecer as estratégias usadas pelo adulto durante a atividade. O grau de participação da criança, o envolvimento na tarefa, a forma de comunicação e de interação do adulto variou nos dois grupos de estudo. As crianças com problemas de desenvolvimento receberam menos oportunidades simbólicas, de participação ativa e de reconhecimento.

Palavras-chave: Tarefas de construção conjunta; *Interação adulto-criança; comunicação; participação; Atraso Global do Desenvolvimento*



ABSTRACT

From birth, every child has the right to full social inclusion in all walks of life with a view to promoting their autonomy, development and well-being. In this study, we sought to investigate the behavior of parents and educators with preschool children with developmental problems during collaborative tasks. The collaborative tasks occur in daily life of the child implying her/his social participation. The participants were: 14 dyads with children with global developmental delay and 14 dyads with children with typical development. Each dyad was independently observed in the Tandem situation, and participants were asked to make a product of their choice within 20 minutes, with materials and tools at their disposal. It was intended to describe and compare in both study groups: i) the authorship and participation of the child; ii) the quality of adult interactive behaviors; iii) the quality of adult communicative behaviors; and iv) know the strategies used by the adult during the activity. The child's degree of participation, task involvement, adult communication and interaction varied in both study groups. Children with developmental problems received fewer symbolic opportunities, as well as fewer opportunities of active participation and recognition.

Keywords: Tasks of joint construction; Adult-child interaction; Communication; participation; Global Development Delay

Introdução

O desenvolvimento da criança depende das suas características biopsicológicas e das oportunidades de aprendizagens proporcionadas nos seus contextos de vida e nas interações vividas (Bronfenbrenner, 1992). Para as crianças com problemas de desenvolvimento os contextos e as interações devem proporcionar oportunidades de aprendizagens compensadoras das dificuldades de aprendizagem.

No nosso estudo debruçamo-nos sobre o *Atraso Global do Desenvolvimento* (AGD). Esta alteração do desenvolvimento, enquadra-se no âmbito das perturbações do desenvolvimento intelectual e o seu diagnóstico é “reservado a indivíduos com menos de 5 anos de idade, quando o nível de gravidade clínica não pode ser avaliado de modo confiável durante a primeira infância” (APA, 2015). Após os 5 anos de idade, a designação mais apropriada remete-se à *perturbação do desenvolvimento* (Shevell, 2008; Shevell et al., 2007).

O termo AGD é utilizado quando os resultados obtidos nas avaliações de desenvolvimento se situam a dois ou mais desvios-padrão abaixo da média do grupo etário, em duas ou mais áreas do desenvolvimento (e.g. motricidade fina e/ou grossa, nível cognitivo, linguagem ou competências sociais e pessoais).

Em Portugal, a incidência do AGD na população infantil é desconhecida. Porém, a Organização Mundial de Saúde, estima que 4 a 5% das crianças com idade inferior a 5



anos apresentam AGD, sendo a prevalência desta condição mais frequente no gênero masculino. Para melhorar o seu desenvolvimento físico, emocional e funcionamento individual, as crianças com este diagnóstico devem de beneficiar de um sistema de apoios baseados na inclusão (Schalock et al., 2010). Estes apoios, visam assim, a promoção de oportunidades, o crescimento pessoal, a inclusão da criança na Comunidade bem como o desenvolvimento da sua autodeterminação (Schalock et al., 2007).

A etiologia do AGD é diversa e pode estar associadas a complicações pré, peri e pós-natais. De acordo com Schalock e colegas (2007) as causas da condição podem ser agrupadas em quatro categorias: biomédicas (transtornos genéticos ou desnutrição), sociais (qualidade da interação social e família), conduta (Uso de drogas pelos progenitores, imaturidade parental) e educativas (Pais com deficiência e sem apoios, ausência de oportunidades educativas).

Relação entre as tarefas colaborativas e a inclusão de crianças com problemas de desenvolvimento global

As tarefas colaborativas (proporcionadas quer na família quer em contexto pré-escolar), são um espaço onde a criança pode desenvolver autonomia, e receber reconhecimento do seu trabalho (Veiga, et al., 2012). No âmbito das tarefas colaborativas as aprendizagens são múltiplas: aprendizagens cognitivas (e.g., reversibilidade e integração da perspetiva do outro), emocionais (e.g., regulação emocional, controlo do impulso, internalização/externalização de emoções), sociais (e.g., aprender a esperar pela vez) e comunicativas (e.g., defender uma ideia, sugerir no lugar de impor a sua ideia, negociar, construir consenso).

Os Estudos Tandem têm reforçado o contributo das atividades colaborativas no processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças em idade pré-escolar (ver revisão Veiga, Fernandes, Sousa & Fuertes, 2019). Com efeito, a revisão sistemática dos estudos Tandem realizada por Veiga e colegas (2019) indica que a inclusão dos interesses da criança, a promoção da sua de participação e envolvimento, o efetivo contributo da criança na autoria do produto, a qualidade interativa diádica e o desafio proporcionado à criança são ingredientes chave para essa aprendizagem e prazer. Todavia, os estudos Tandem nunca incluíram crianças com problemas de desenvolvimento e pouco sabemos sobre a participação de crianças com AGD em tarefas colaborativas de construção conjunta. Como estas atividades integradas no quotidiano das crianças podem ser altamente benéficas do seu desenvolvimento, procuramos estudar a atuação do adulto e a participação da criança.

Presente Estudo. Pretende-se descrever e comparar: i) a autoria e a participação da criança; ii) a qualidade dos comportamentos interativos do adulto; iii) a qualidade dos



comportamentos comunicativos do adulto; e iv) conhecer as estratégias usadas pelo adulto durante a atividade colaborativa, em díades com crianças com atraso global de desenvolvimento (grupo de estudo: AGD) e díades com crianças com desenvolvimento típico (grupo comparativo: DT).

MÉTODO

Participantes

Participaram neste estudo 28 díades adulto-criança, distribuídas por 16 díades pai/mãe-filho(a) e 12 díades educadora-criança. A idade cronológica das crianças participantes variou entre 3 e 9 anos, com média de 5,7 anos ($DP=1.328$). Das 28 crianças, 14 apresentavam DT e 14 apresentavam AGD. Os participantes eram de nacionalidade portuguesa. Todas as crianças viviam com o pai e mãe e grande maioria era primogénita (23 crianças).

Procurámos emparelhar as díades dos dois grupos de estudo por sexo e idade dos participantes, para procedermos à análise e comparação entre os dois grupos de díades (díades com crianças com DT e crianças com problemas de desenvolvimento), escolaridade dos pais, número de irmãos e condições socioeconómicas da família.

Tabela 1

Características demográficas das crianças participantes e dos adultos.

		Idade da criança	Idade do adulto	Escolaridade do adulto	Número de irmãos
DT	<i>M</i>	5.07	39.79	16.46	.29
	<i>DP</i>	1.328	6.079	1.450	.611
AGD	<i>M</i>	5.07	37.50	16.07	.43
	<i>DP</i>	1.328	4.416	.267	.535

Procedimento

A cada participante foi entregue um folheto explicativo com os objetivos e os procedimentos. Após uma breve explicação sobre o estudo, foram respondidas todas as questões colocadas pelos participantes. Os adultos concordaram em serem filmados com as crianças. De igual modo, foi criado um momento de explicação com as crianças e o seu consentimento foi pedido através do desenho, assinatura ou pintura, tendo sido assim, garantidos os princípios éticos da investigação.

Realizado o consentimento informado, foi realizado o levantamento de dados demográficos dos participantes através de um inquérito dirigido aos Pais e Educadores.



Para observar o comportamento adulto/criança (díades) numa tarefa conjunta individualizada, recorreremos à gravação vídeo da interação na situação lúdica quasi-experimental Tandem. As filmagens decorreram no contexto pré-escolar da criança ou na própria habitação (sem a presença do investigador). Para o efeito, foram usados materiais pré-determinados de acordo com o estudo TANDEM original (Brandes et al., 2012) (sempre os mesmos materiais e nas mesmas quantidades, em todas as atividades de construção).

Foram disponibilizadas duas malas, a que os participantes tiveram acesso (cf. Figura 1), uma contendo materiais (placas de madeira, papel colorido, fio de pesca, ataches, olhos autocolantes, missangas coloridas, palitos, rolhas, papel canelado, feltro, limpa cachimbos, arame fino, caixa de ovos, bolas de esferovite, canudos de papel higiénico, lã, anilhas de metal, palhinhas), e a outra contendo ferramentas (pistola de cola quente, alicate, tesoura, cola líquida, marcadores). Também foi disponibilizado um cronómetro para que os participantes monitorizassem o tempo de duração da atividade.



Figura 1. Conteúdo das malas TANDEM (Materiais e ferramentas)

Os participantes eram instruídos a livremente os materiais e as ferramentas disponíveis, na construção de um produto à sua escolha (objeto, brinquedo, boneco...), durante 20 minutos.

Cotação e aferição dos dados

Comportamento interativo do adulto em atividade de construção conjunta

Para avaliar e estudar a qualidade das interações, foi utilizada a escala TANDEM criada pela equipa alemã, traduzida e adaptada (Brandes et al., 2012). A escala está organizada em seis categorias e é pontuável de um a cinco (de “discordo totalmente a “concordo totalmente”). Os itens da escala são distribuídos pelas seguintes dimensões de análise (ver Tabela 2): *Empatia, Desafio, Qualidade Interativa* (atenção e reciprocidade), *Tipo de Cooperação* e *Qualidade da Comunicação*.



Tabela 2

Escala de Avaliação da Qualidade Interativa TANDEM

Dimensão	Itens
Empatia	O adulto reage às observações e emoções da criança de forma adequada e com prontidão.
	O adulto apoia a criança de forma adequada (sem intromissão indesejada nem regras).
	O adulto dá feedback positivo e respeitador.
Desafio	O adulto encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos.
	O adulto coloca perguntas que estimulam a reflexão.
	O adulto usa conceitos desconhecidos da criança.
	A criança perde o interesse durante a atividade e revela sinais de aborrecimento.
Atenção e reciprocidade	O adulto organiza a atividade como uma situação de competição.
	O adulto adota as sugestões e/ou iniciativas da criança.
	O adulto espera com paciência pelas decisões da criança.
Cooperação	O adulto está virado para a criança e procura o contacto visual com a mesma.
	O adulto observa a criança e só participa verbalmente.
	O adulto atua ele próprio e deixa a criança observá-lo.
Qualidade da comunicação	O adulto e a criança seguem diferentes projetos parciais em atividades paralelas e existe uma conciliação de interesses apenas pontual.
	Ambos trabalham conjuntamente num objeto, existindo uma conciliação de interesses contínua.
	O adulto exprime-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança.
Qualidade da comunicação	O adulto acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas, se estas partirem da criança.
	O adulto tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança.

As observações, realizadas com estas escalas foram analisadas por 4 cotadores e um cotador para obter e mediar o consenso. Cada cotador, após a visualização dos vídeos, pontuava individualmente os casos. Posteriormente, item a item, os cotadores apresentavam e justificavam a sua cotação em conferência de cotadores. Com base na perspectiva de todos os cotadores, discutia-se e acordava-se a pontuação consensual. Igualmente, em conferência de cotadores, a equipa designava o tipo produto (objeto, figura ou um produto misto com figuras e objetos) e a sua autoria (adulto e à criança,



sobretudo ao adulto tanto material como intelectual, ou sobretudo à criança tanto material como intelectual).

Comportamentos verbais do adulto

O estudo centrou-se também no estudo das funções comunicativas dos pais e dos educadores. Para a análise e cotação do comportamento verbal do adulto, foram usadas as seguintes categorias: perguntas de conteúdo, perguntas de processo, sugestões, dirige, ordens, ensino, elogios/ estímulos e desaprovação/ comentários negativos (cf. Tabela 3) baseada na investigação de Ladeiras e colegas (2018).

Tabela 3

Categorias para análise do comportamento verbal do adulto

Categorias do comportamento verbal do adulto	Definição	Exemplo
Perguntas de conteúdo	Perguntas em que se estabelece relação entre a atividade/produto e a realidade (conceitos).	<i>“De que cor é o carro do papá?”</i>
Perguntas de processo	Perguntas em que são pedidas pistas relativamente à escolha de materiais e técnicas a utilizar no decorrer da atividade.	<i>“O que precisas para fazer a casa?”</i>
Sugestões	O adulto faz propostas, aceita as escolhas da criança, não impondo a sua vontade.	<i>“E se puséssemos os olhos?”</i>
Dirige	O adulto orienta e/ou faz prevalecer as suas escolhas.	<i>“Acho que vamos ter que prender aqui uma coisinha.”</i>
Ordens	O adulto dá uma ordem à criança, dirigindo o seu comportamento/ação.	<i>“Aperta com força esse botão!”</i>
Ensino	O adulto explica, informa ou ensina algo.	<i>“Pões assim, o papá vai-te explicar. Só uma perna e ele já se aguenta de pé.”</i>
Elogios/Estímulo	O adulto faz comentários positivos valorizando o desempenho da criança e/ou o produto realizado.	<i>“Vais ficar um presente bem bonito.”</i>
Desaprovação/Comentários negativos	O adulto faz comentários negativos ao desempenho, ao produto realizado e/ou ao comportamento da criança.	<i>“Assim não vai dar, eu faço!”</i>



Análise dos Dados

Os dados de frequência foram analisados com recurso a estatística descritiva e inferencial usando a versão 22 do programa SPSS. A curva normal foi testada permitindo o uso de testes paramétricos. A estatística descritiva foi usada para calcular as médias e os respetivos desvios padrão dos comportamentos dos dois grupos de estudo. O teste de médias *t-student* foi usado para calcular as diferenças nos comportamentos interativos e verbais entre os dois grupos de estudo. O nível de significância foi estabelecido a .05.

Para análise dos dados descritos, foram realizadas transcrições interações adulto-criança com o registo do tempo de minuto a minuto, descrição do comportamento da criança, verbalizações da criança, comportamento do adulto e verbalizações do adulto. A informação foi posteriormente sistematizada em aspetos positivos do comportamento da criança, áreas de dificuldade e estratégias do adulto - em termos de participação, comunicação e ação/manipulação.

Resultados

Participação da criança, do adulto e a conjunta

Numa primeira análise recorreremos a avaliação dos produtos realizados pela criança, pelo adulto ou em conjunto, em conferência de cotadores. Como podemos verificar na tabela 4, nas díades com crianças com problemas de desenvolvimento o adulto foi mais frequentemente o principal autor do produto realizado. Em sentido oposto, nas díades com crianças com DT a autoria conjunta ou da criança são mais frequentes. O diminuto *n* (inferior a 5) em várias células impede o uso do teste qui-quadrado para avaliar diferenças de proporção.

Tabela 4

Distribuição da autoria dos produtos de acordo com o grupo de estudo (crianças com problemas de desenvolvimento versus crianças com desenvolvimento típico)

	AGD	DT	Total
Autoria			
Criança	3	5	8
Aos dois atores em partes iguais	3	6	9
Adulto	8	3	11
total	14	14	28






Tipos de produtos

Num segundo momento, e com base dos dados das fotografias (ver tabela 5), analisámos os produtos que incluíam objetos, figuras ou ambos. De acordo com a análise da tabela 6, observamos que a maioria das crianças com problemas de desenvolvimento elaboraram produtos concretos – *objetos* ou participaram na sua elaboração. Nas díades com crianças com DT, quase todos os produtos incluíram figuras, personagens ou personificação de objetos (requerendo o uso do raciocínio simbólico).

Tabela 5

Exemplos e Descrição dos produtos realizados de crianças com problemas de desenvolvimento

Criança	Produtos	Descrição
C1		Objeto(1): Flauta de pan construída com palhinhas, coladas com cola UHU.
C2		Figura (1): Boneco com cabeça e tronco construído com cartolina, lã, olhos, bola de esferovite e caixa de ovos. Colado com cola quente e cola UHU. Figura (2): Boneco com cabeça e tronco construído com bola de esferovite, arame e rola de cortiça. A cara foi pintada com marcador preto.
C3		Figura (3): Boneco com cabeça, tronco e membros. Construído com rolo de papel higiénico, lã, olhos, rola e palhinhas, colado como cola UHU. Objeto (2): Barco construído com caixa de ovos e pintado com marcadores.



C4



Figura (4): Boneco com cabeça, tronco e membros. Construído com rolo de papel higiênico, palhinhas e cartolina. Colado como cola UHU.

Tabela 6

Distribuição dos produtos de acordo o grupo de estudos (crianças com problemas de desenvolvimento versus crianças com desenvolvimento típico)

	AGD	DT	Total
Produto			
Sujeito	2	7	9
Objeto	8	1	9
Misto	4	6	10
total	14	14	28

Qualidade do comportamento interativo dos pais e dos educadores durante a tarefa colaborativa

Numa segunda fase e com base na escala Tandem (ver versão completa nos métodos) pontuámos a qualidade do comportamento interativos dos pais e dos educadores com a criança. Ainda que exploratoriamente, dado o reduzido número de participantes no estudo, analisámos os dados com recurso a comparação de médias. Com base nessa análise, verificámos que os comportamentos dos adultos variaram com as crianças com DT e com AGD nos itens relacionados com os conteúdos e simbolização da comunicação (ver tabela 7). A maior simbolização é realizada com crianças com DT bem como lhe é proposto com maior frequência desafios para experimentar e elaborar sobre novas ideias. As crianças com AGD receberam mais atenção e o adulto esteve mais virado para ela/ele durante a atividade. Dada a extensão dos itens da escala apresentamos na tabela 7, apenas os resultados estatisticamente significativos.

Tabela 7

Estatística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos interativos de pais/educadoras com crianças com atraso global de desenvolvimento e crianças com desenvolvimento típico

AGD	DT	
-----	----	--



	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>
Qualidade da comunicação					
O/A educador/a exprime-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança.			4.14	.363	3.038**
O/A educador/a acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas, se estas partirem da criança.	1.50	.650	2.86	3.07	1.269
O/A educador/a tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança.	1.50	.650	2.86	1.167	3.800***
Atenção e reciprocidade					
O/A educador/a está virado para a criança e procura o contacto visual com a mesma	3.29	1.490	4.29	.825	2.197*
Desafio					
O/A educador/a encoraja a criança a experimentar e analisar problemas desconhecidos.	2.71	1.204	3.57	1.016	2.035*
*** $p < .001$; ** $p < .005$; * $p < .05$					

Qualidade do comportamento comunicativo dos pais e dos educadores durante a tarefa colaborativa

De acordo com a tabela 8, verificamos que os que os adultos usaram mais perguntas de direção e ensino com as crianças com problemas de desenvolvimento do que com as restantes. Por seu lado, as crianças com DT receberam mais sugestões e elogios.

Tabela 8

Estatística descritiva e teste de médias para a comparação dos comportamentos verbais de pais/educadoras com crianças com atraso global de desenvolvimento e crianças com desenvolvimento típico

	AGD		DT		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Perguntas de conteúdo	3.15	3.913	12.00	9.148	3.220**
Sugestões	3.92	5.171	7.86	4.074	2.205*
Dirige	19.62	7.343	11.43	9.709	2.456*
Ensino	14.38	6.475	8.00	6.214	2.614*
Elogios	3.08	2.178	11.64	8.767	3.422**



** $p < .005$; * $p < .05$

Importa salientar que na categoria *Ensino* com crianças com AGD, raramente se centrava na abordagem de conteúdos, mas no uso de materiais e ferramentas, enquanto em crianças com DT se centrava maioritariamente no ensino de conteúdos.

Comportamento comunicativo, interativo e manipulativo da criança e estratégias do adulto

Além do uso de escalas e da análise de frequência de comportamentos, os vídeos com crianças com AGD foram transcritos e sistematizados os dados (ver tabela 9) acerca do comportamento da criança em três áreas de conteúdo (objeto do nosso estudo): comunicação, interação e manipulação. Igualmente, foi descrito o comportamento usado pelo adulto para reagir ao comportamento da criança.

Na primeira dimensão analisada, a comunicação verificámos que a maioria das crianças com AGD que participaram no nosso estudo apresentava dificuldade na expressão verbal, dos seus objetivos e intenções. Em consequência, o adulto reage maioritariamente com direções, indicações e uma linguagem concreta e objetiva.

Tabela 9

Dimensão Comunicação: Descrição das principais capacidades da criança e das Estratégias usadas pelo adulto

Conteúdo	Principais aspetos positivos observados na participação da criança	Principais dificuldades observadas por parte da criança	Estratégias mais frequentes por parte do adulto
Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Todas compreendiam enunciados orais - Todas conseguiram manter a concentração até dois minutos. - Onze forneceram indicações verbais ou não verbais - Onze expressaram-se verbalmente 	<ul style="list-style-type: none"> - Três tinham linguagem oral comprometida ou inexistente - Duas apresentavam linguagem pouco perceptível - Duas realizaram poucas verbalizações - Três apresentaram dificuldade em comunicar os seus objetivos e intenções 	<ul style="list-style-type: none"> - Recorre a conceitos conhecidos da criança para aumentar os conceitos existentes. - Recorre a objetos para explicar e permitir a visualização dos conceitos. - Permite a criança verbalizar - Fornece instruções/informações à criança. - Recorre a comentários negativos quando interpela a criança. - Coloca questões

Comportamento interativo da criança com atraso de desenvolvimento e estratégias do adulto.



Como podemos observar na tabela 10, apenas um pequeno grupo de três crianças consegue ter um comportamento totalmente ativo na sua participação, as restantes participam de acordo com as direções ou sugestões dos adultos. Corroborando a informação recolhida através do estudo de frequência verifica-se que a baixa incidência de elogios ou comentários positivos, a elevada incidência de direções, contacto visual e de um discurso motivante/paternalista.

Tabela 10

Dimensão Interação: Descrição das principais capacidades da criança e das Estratégias usadas pelo adulto

Conteúdo	Principais aspetos positivos observados na participação da criança	Principais dificuldades observadas por parte da criança	Estratégias mais frequentes por parte do adulto
Interação	<ul style="list-style-type: none"> - Três crianças tomaram a iniciativa e realiza uma atividade. - Duas crianças persistiram numa ideia e procuraram materiais para a realizar. - Onze realizaram uma iniciativa por proposta do adulto. - Seis aceitaram as sugestões do adulto. - Uma revelou iniciativa para ajudar o adulto - Três solicitaram o apoio do adulto. - Uma criança aceitou a participação do adulto dando sugestões verbais e não verbais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Onze crianças apresentaram pouca autonomia na tomada de decisões - Oito crianças apresentaram dificuldade em manter o foco na atividade - Seis não mantiveram o contacto ocular - Nove mudaram de objetivou ou perderam o foco na atividade 	<ul style="list-style-type: none"> - Procura estabelecer e manter o contato visual com a criança - Raramente reforça de forma positiva o desempenho da criança. - Restringe a participação da criança com comentários negativos. - Orienta a tarefa explicando oralmente que deve fazer - Oferece indicações verbais e intervém quando necessário - Uso de um discurso motivante mas por vezes paternalista.

Manipulação da criança com atraso de desenvolvimento e estratégias do adulto.

Como podemos observar na tabela 11, um grupo de seis crianças apresentaram dificuldades de manipulação que afetaram a sua participação na tarefa. Os adultos procuraram apoiar a criança nessas dificuldades com exemplificação, agarrando as mãos da criança para a ajudar a fazer ou fazendo parcialmente as tarefas pela criança.

Tabela 11

Dimensão Motricidade: Descrição das principais capacidades da criança e das Estratégias usadas pelo adulto



Conteúdo	Principais aspetos positivos observados na participação da criança	Principais dificuldades observadas por parte da criança	Estratégias mais frequentes por parte do adulto
Motricidade	<ul style="list-style-type: none"> - Nove conseguiram manusear as ferramentas (os restantes só com ajuda ou o adulto realizou por eles) - Todos manipularam e exploraram os materiais 	<ul style="list-style-type: none"> - Seis apresentaram dificuldade no manuseamento de ferramentas - Algumas crianças apresentaram dificuldade em tarefas de motricidade fina (e.g., colagens e recortes) - Cinco não conseguiram usar a tesoura sem apoio, um não conseguia colar, três precisaram de ajuda para pintar 	<ul style="list-style-type: none"> - Mantêm o contato ocular e intervêm quando necessário. - Vira-se diretamente para a criança - Auxilia no manuseamento da tesoura para realizar cortes. - Auxilia na colagem de objetos. - Mantem a proximidade - Demonstra como se manipula a tesoura. - Demonstra como se realiza colagens.

Discussão dos resultados

O presente estudo tinha como objetivo comparar díades com crianças com AGD e crianças com DT quanto à qualidade da interação e da comunicação numa tarefa colaborativa quasi-experimental. Para o efeito, emparelhámos 28 díades (14 crianças com DT e 14 crianças AGD) quanto sexo, idade dos participantes, escolaridade dos pais, número de irmãos e condições socioeconómicas da família. Os resultados obtidos com estes dois grupos de estudo indicaram, em termos gerais, que as oportunidades e as interações vividas pelas crianças com AGD são distintas das outras crianças, em termos de:

Oportunidades de realização – quando analisamos as oportunidades de realização verificamos que os produtos das crianças com AGD foram maioritariamente realizados pelos adultos (pais ou educadores) contrastando com a experiência das crianças com DT. Ora, a questão é porquê? Será que estas crianças teriam menos desenvoltura para a realização da tarefa e adulto teve um papel de maior concretização. Em primeiro, lugar cumpre explicar que a atribuição da autoria é uma decisão com base em dois critérios *autoria física* (concretização física do produto) e *autoria intelectual* (idealização e definição do produto em termos gerais e em cada fase). Ora, podia ter sido atribuído a autoria de um produto a criança pela autoria intelectual mesmo tendo menor participação na elaboração do produto. Neste caso, oito crianças em 14 não tiveram suficiente participação física ou intelectual para serem consideradas coautoras do produto. Com base nos dados de observação parece-nos que os adultos priorizam a conclusão da tarefa e a qualidade do produto à participação da criança. Sendo um estudo quasi-experimental, não temos dados para confirmar se no dia-a-dia destas crianças a sua baixa participação ativa se verifica. Contudo, o estudo levanta a questão: *em que medida damos às crianças com problemas de desenvolvimento oportunidades diferenciadas, mas efetivas de participação?*



Ora, estes dados podem indicar que não apenas o AGD pode estar a condicionar as aquisições e aprendizagens das crianças, mas igualmente as oportunidades e experiências vividas.

Oportunidades simbólicas – quando analisamos os produtos verificamos que as crianças com AGD (algumas por escolha própria outras em decisão com adulto) optaram por realizar objetos (produtos concretos) quando as díades com crianças com desenvolvimento típico selecionaram, predominantemente, produtos com elementos simbólicos (objetos figurados ou figuras).

O mundo simbólico insere a criança, as ideias e conceitos para além do concreto, fazendo apelo ao imaginado, conceptual, representacional e expandindo os significados acessíveis à criança (Bruner, Goodnow, & Austin, 1996; Tomaselo; Kugner & Ratner, 1993). Aquisições simbólicas são facilitadoras de aquisições concretas decorrem da estimulação de várias áreas de processamento cognitivo (Piaget, 1975). Alguns autores consideram que um importante papel do educador é a mediação simbólica, entre o sentido pessoal, a significação da criança e a construção de uma identidade social (Bernardes & Moura, 2009). Nesse sentido, estas experiências podiam ser enriquecedoras para a criança com atraso de desenvolvimento global AGD, estimulando uma área que pode à partida ser de dificuldade. Porém, quando analisamos as interações no nosso estudo, verificamos que os adultos com as crianças com AGD exprimem-se, principalmente, de forma objetiva, concreta e funcional sobre a atividade ou adota essa forma, se isto partir da criança. Em contrapartida, as crianças com DT (em comparação com as crianças com AGD) são envolvidas em interações em que o adulto acompanha a atividade por meio de fantasias associativas e narrações ou adota as mesmas, se estas partirem da criança; e tematiza a relação ou aspetos pessoais (atributos, experiências, sentimentos) ou adota os mesmos, se estes partirem da criança. Estes dados seguem a tendência internacional, no qual se verifica que com crianças com problemas de desenvolvimento os pais e os educadores adaptam a comunicação e o comportamento de acordo com as necessidades da criança (revisão em Childress, 2011). Adicionalmente, a comunicação com as crianças com AGD, comparativamente com as restantes, apresentou mais direções (indicações e ordens) e mais ensino (muitas vezes para o uso dos materiais e ferramentas). Mais uma vez, a linguagem a manter-se no plano concreto e de apoio à realização, não no âmbito simbólico. Os pais e educadores usaram sobretudo verbos (*faz, toma, cola, pega, etc...*) com a criança com atraso de desenvolvimento, enquanto usaram narrativas, atributos, e fantasias associativas com as crianças com desenvolvimento típico.

Se as adaptações na comunicação com a criança com AGD são necessárias, por outro lado, não podem deixar de ser igualmente ricas e diversas, suportando a autonomia e realização da criança. Essas interações com apelo à participação, realização motora,



conceção, planeamento e estímulo à comunicação obtêm bons resultados no desenvolvimento e no relacionamento social da criança (revisão em Childress, 2011).

Oportunidade de valorização – Um aspeto(outro) muito interessante e inesperado deste estudo, foi o significativo menor número de elogios dados à criança (pelo seu trabalho, conhecimento ou comportamento) com atraso global de desenvolvimento. AGD Esperaríamos que os adultos celebrassem as pequenas conquistas destas crianças. O elogio quando construtivo baseado na valorização da competência e participação da criança, parece ser motivante e estruturante de aprendizagens (e.g., Ferreira et al, 2016; Fernandes et al., 2018). Adicionalmente, as crianças com DT obtiveram outras formas indiretas de valorização, na confiança depositada na sua capacidade de realização. No nosso estudo, verificamos que a atividade da criança típica era acompanhada com sugestões (no lugar de indicações e direções) e com um frequentemente questionamento. Ainda, no plano da valorização indireta as crianças com DT foram mais vezes desafiadas a experimentar novos problemas (e.g. a usar novos materiais, a encontrar soluções, a empreender novas iniciativas).

Importa sublinhar o papel da valorização da criança no seu desenvolvimento. As crianças aprendem em contexto com os seus pais, educadores e pares. Todos estes parceiros sociais apresentam uma influência significativa no desenvolvimento da criança. Com efeito, nessas interações a criança aprende a conhecer o mundo e compreender as relações sociais que estabelece. No mundo social estabelece uma expectativa (*modelos de representação interna*) da confiança e valor que os outros depositam, das oportunidades de participação que lhe atribuem e constrói uma auto-imagem da sua eficácia no mundo social (Bowlby, 1969; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994). Ora, como o nosso estudo não foi realizado em contexto, os dados podem ter sido afetados pelas condições de recolha. Não obstante proporcionamos uma interação individual e prolongada a cada diade e verificamos menores e piores condições de participação, de envolvimento, de valorização e de oportunidades simbólicas para as crianças com AGD. Podemos explicar estes resultados à luz do comportamento e dificuldades motoras, linguísticas e interativas da criança com problemas de desenvolvimento como traduzem os dados descritivos (nas tabelas finais). Contudo, exatamente por essas dificuldades é que as crianças com AGD requerem experiências ricas, diversas e compensadoras do seu desenvolvimento. Com efeito, o desenvolvimento da criança, segundo as perspetivas sistémicas e transacionais, é decorrente do produto da interação contínua, dinâmica e bidireccional entre a criança e a sua experiência vivida nos contextos sociais em que está inserida (e.g. Sameroff & Fiese, 2000; Sameroff, 2009). Ou seja, a própria criança deve ser um agente ativo do seu desenvolvimento, modelando e regulando as experiências do meio, tal como este regula e modela as experiências da criança.



Limitações do estudo

O presente estudo é original ao permitir observar Pais e Educadores com crianças com AGD, numa atividade de construção conjunta – numa conciliação de esforços para atingir um resultado (interação e produto) conjunto e compará-los emparelhadamente com crianças com DT. Por fim, o estudo desenvolve-se em dois campos mutuamente dependentes, as interações e a comunicação embora raramente associados numa investigação. Contudo, o estudo apresenta limitações. Tratando-se de um estudo com uma abordagem fundamentalmente descritiva e qualitativa a partir de uma situação quasi-experimental, a pesquisa descreve compreensivamente as interações das díades em estudo mas não se estudam os fatores explicativos dessas interações. Adicionalmente, o reduzido número de participantes, dificulta qualquer generalização de resultados embora não fosse esse o objetivo desta pesquisa exploratória. Neste estudo, o escasso número de participantes não permitiu comparar pais e educadores. Por fim, a duração da atividade ser 20 minutos contínuos, inerente às características de desenvolvimento das crianças observadas, em futuras observações consideramos importante realizar observações de 30 minutos. Com efeito, observamos que estas crianças com AGD precisam de mais tempo para adaptação à tarefa e evitando a preocupação do adulto com a conclusão da tarefa nos 20 minutos.

REFERÊNCIAS

- American Psychiatric Association [APA] (2015). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder* (DSM-V). American Psychiatric Publishing.
- Boekaerts, M. & Niemivirta, M. (2000). *Self-Regulated Learning: Finding a Balance Between Learning Goals and Ego-Protective Goals*. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, (pp 417-450). New York: Academic Press.
- Brandes, H. Andra, M., Roseler, W. & Schneider-Andrich, P. (2012). *Does Gender Make a Difference? Tandem study of a pedagogical activity of female and male ECE workers*. Paper presented on the international conference “Men in early childhood education and care”, Berlin.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecology systems theory*. In R. Vasta (Ed.), *Six theories child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-248). Philadelphia: Jessica King.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J. & Austin, G. A., (1986). *A study of thinking*. New York: A Wiley publication in psychology.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment. Attachment and loss: Vol. 1. Loss*. New York: Basic Books.
- Bernardes, M. & Moura, M. (2009). Mediações simbólicas na atividade pedagógica. *Educação e Pesquisa*, 35(3), 463-478. doi: 10.1590/S1517-97022009000300004.



Childress, D. C. (2011). Play Behaviors of Parents and Their Young Children With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(2), 112–120. [doi:10.1177/0271121410390526](https://doi.org/10.1177/0271121410390526)

Ferreira, J., (2004). Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor. *Revista portuguesa de medicina geral e familiar*, 20(6), 703-712. doi: 10.32385/rpmgf.v20i6.10096

Ferreira, A., Barroso, I., Fernandes, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Sousa, T., Veloso, C., Brandes, H., Sousa, O. & Fuertes, M. (2016). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas de educadores e educadoras com crianças em idade em pré-escolar Educação. *Da Investigação às Práticas*, 6(2), 79-100. doi: [10.25757/invep.v6i2.102](https://doi.org/10.25757/invep.v6i2.102)

Fernandes, I., Fuertes, M., Ferreira, A., Barroso, I., Branco, M., Ladeiras, A., Pinto, F., Sousa, T., Veloso, C., Brandes, H. & Sousa, O. (2018). Estudo comparativo acerca do comportamento e comunicação materna e paterna em atividade conjunta com os seus filhos de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 36(3), 295–310. doi:10.14417/ap.1240

Fuertes, M., Ferreira, A., Ladeiras, A., Veloso, C., Barroso, I., Fernandes, I., Pinto, F., Branco, M. & Sousa, O. (2016). Participação e envolvimento da criança numa tarefa de construção com educadoras e educadores. In F. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos alunos na escola: perspetivas da psicologia e educação motivação para o Desempenho Académico* (pp. 619-633). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Fuertes, M., Sousa C., Nunes O. & Lino D. (2018). *Pais e educadores, dois grupos à parte? Estudos sobre as diferenças interativas entre pais e educadores numa atividade de cooperação adulto-criança*. *Psychology in education and health*, (pp. 48-65). Évora: Universidade de Evora & FCT.

Ladeiras, A., Fernandes, I., Barroso, I. Ferreira, A., Veloso, C., Sousa, O. & Fuertes, M. (2018). Comportamento interativo e comunicativo de crianças em idade pré-escolar com pais e educadores na experiência Tandem. In M. Fuertes, C. Nunes, D. Lino, & T. Almeida (2018, org.). *Teoria, Práticas e Investigação* (pp. 356-389). CIED: Escola Superior de Educação de Lisboa. ISBN 978-989-8912-02-2

Matta, I. (2001). *Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. (2ª Ed). Lisboa: D. Quixote.

Rosário, P. & Almeida. (2005). *Leituras construtivistas da aprendizagem*. In A. Simão et al. (Eds), *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*, (pp. 121-155). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Ryan, R. M., Stiller, J. D. & Lynch, J. H. (1994). Representations of Relationships to Teachers, Parents, and Friends as Predictors of Academic Motivation and Self-Esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226–249. [doi: 10.1177/027243169401400207](https://doi.org/10.1177/027243169401400207)



- Sameroff, A. J. & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 135-159). New York, NY, US: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511529320.009
- Sameroff, A. J. (Ed.) (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., ... Yeager, M. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual Disability.
- Schalock, R., Gardner, J. & Bradley, V. (2007) *Quality of life for people with intellectual and other development disabilities. Applications across individuals, organizations, communities, and systems*. Washington, DC: American Association on Intellectual Disability.
- Shevell, M. (2008). Global developmental delay and mental retardation or intellectual disability: Conceptualization, evaluation, and etiology. *Pediatric Clinics*, 55(5), 1071-1084. doi: 10.1016/j.pcl.2008.07.010.
- Tomasello, M., Kruger, A. & Ratner, H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495-511. doi:10.1017/S0140525X0003123X
- Veiga, F. H., Carvalho, C., Almeida, A., Taveira, C., Janeiro, I., Baía, S., Festas, I., Nogueira, J., Melo, M. & Caldeira, S. (2012). Students' engagement in schools: differentiation and promotion. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. Justo, & J. Bonito (Eds), *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 117-123). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Veiga, B., Isabel, F., Sousa, O. & Fuertes, M. (2019). O percurso dos estudos tandem sobre o comportamento interativo e comunicativo de pais e educadores em tarefas colaborativas. *Da Investigação às Práticas*, 9(2), 46-72. doi: <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v9i2.184>.
- Veloso, C., Barroso, I., Branco, M., Ferreira, A., Fernandes, I., Ladeiras, A., Pinto, F., Brandes, H., Sousa, O. & Fuertes, M. (2018). Estudo sobre as diferenças interativas e comunicativas dos educadores e dos pais com crianças em idade pré-escolar. *Da Investigação às Práticas*, 8(1), 94-116. doi:10.25757/invep.v8i1.118.
- Verdugo, M. & Schalock, R. (2013). *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú Ediciones.



OFICINA DO OLHAR - UM DIÁLOGO COM AS IMAGENS

Miguel A. Vilhena Fernandes (ASSP – Associação de Solidariedade Social dos Professores, Lisboa)

RESUMO

O objetivo deste texto é apresentar a Oficina do Olhar em duas vertentes:

Na primeira parte será caracterizada a forma como foi concebida inicialmente, enquanto atividade formativa para educadores de infância, professores e outros profissionais, podendo revestir-se como intergeracional e/ou multicultural.

Na segunda parte, a Oficina do Olhar é apresentada como projeto que não se quer utópico, mas que se sonha e deseja como plataforma de conteúdos educativos (publicações, materiais digitais, multimédia, audiovisuais, jogos, etc.) para professores e formadores ‘do tempo das disquetes’ e alunos nativos digitais de todos os níveis da escolaridade obrigatória (geração Z), numa expansão também para os jovens nem-nem, que não estudam nem trabalham.

ABSTRACT

The goal of this project is to present Oficina do Olhar in two strands:

The first strand will characterize the way in which it was originally conceived as a training activity for teachers and other professionals, touching also intergenerational and/or multicultural concepts;

In the second strand, Oficina do Olhar presents itself as a non-utopic project, but intended as a platform for educational content (publications, digital materials, multimédia, audiovisual, games, etc.) for teachers and digital native pupils of all levels of compulsory education (Z generation), expanding also to that young population that do not study or work.

Palavras-chave: Olhar do observador, imagem, construção de conhecimento

A Oficina do Olhar foi criada enquanto ‘projecto de papel’ integrada na minha tese de Mestrado em Teoria da Cultura Visual (“Projeto de um Interface Educativo para o ZEFA – Centro de Arte Contemporânea”, 2007, Escola Superior de Design). Mas ela só se tornou uma ferramenta mais tarde, quando lecionei Narrativa Visual no 3º ano da Licenciatura em Design, entre 2007 e 2011. Algumas destas turmas foram no período



noturno, com trabalhadores-estudantes, situação que possibilitou uma maior maturidade na análise de imagens.

A Oficina do Olhar foi também explorada como atividade de natureza cultural e recreativa, com grupos de adultos da ASSP – Associação de Solidariedade Social dos Professores em Lisboa, Évora, Faro e Santarém (diversas sessões entre 2012 e 2015). E ainda com um grupo de alunos de diversas nacionalidades e idades (5º ao 9º) na componente de Oferta Complementar do Agrupamento de Escolas de São Teotónio (2016/17).

Como atividade formativa, a Oficina do Olhar tem como objetivos compreender as qualidades narrativas das imagens, isoladamente e em sequência, bem como conseguir uma maior proximidade com interpretação das imagens, independentemente da sua qualidade técnica para posteriormente desenvolver a capacidade de selecionar uma imagem ou conjugar um conjunto de imagens para transmitir determinada mensagem. Em segundo lugar, enquanto plataforma de conteúdos educativos multidisciplinares, a Oficina do Olhar pretende possibilitar aos professores e formadores o acesso a uma plataforma com recursos educativos estimulantes para alunos nativos digitais (geração Z), extremamente conectados à rede, nomeadamente através dos smartphones. Numa situação mais alargada, deseja-se ampliar e possibilitar a requalificação de jovens nem-nem, que não estudam nem trabalham. A construção da plataforma, a nível de conteúdos e design gráfico, foi pensada para potenciar a sua exploração como espaço de aprendizagem e disponibilizar conteúdos para os diversos tipos de utilizadores, bem como o instituir de parcerias.

Durante alguns anos, dinamizei a Oficina do Olhar como atividade formativa, consistindo num conjunto de imagens, criteriosamente escolhidas e ordenadas tendo em consideração o público-alvo, com desafios preparados para ler as imagens, ouvi-las e seguir um diálogo orientado com elas. Os participantes são convidados a interagir numa construção de conhecimento coletivo. Olhar, ver e interpretar, tomando a experiência pessoal como ponto de partida para a narrativa. Das artes plásticas (de Giotto a Banksy) à cultura visual contemporânea, fotografia, animação, cinema, vídeo-arte, banda desenhada, ilustração, publicidade, entre outras.

Para a promoção da literacia visual, diversas abordagens de leitura de imagens têm sido abordadas desde o final da década de 70. As primeiras opções metodológicas, de tendência formalista (influenciados pela psicologia da forma, pela semiótica), viram no trabalho de Arnheim (*Art and visual perception*, 1957) e, mais tarde, de Dondis (*A primer of visual literacy*, 1973) o ponto de partida para a percepção de imagens. Assim, a análise de imagens fundamenta-se numa racionalidade perceptiva e comunicativa que justifica o uso da linguagem visual para facilitar a comunicação (Sardelich, 2006). Neste âmbito, começaram a ser aplicados esquemas de leitura de imagens fundamentados na sintaxe



visual – mostrando a disposição dos elementos básicos como ponto, linha, forma, cor, luz e também equilíbrio, movimento, dinâmica, expressão, no sentido da composição.

No entanto, apoiada numa abordagem construtivista do conhecimento, outras abordagens mais voltadas para o aspeto estético da leitura de imagens apoiam-se nas investigações de William Ott (1984/1998), Abigail Housen (1992/1999) e Michael Parsons (1992). De modos diferente, estes autores partem do postulado de que o desenvolvimento em determinado domínio se faz na direção de uma maior complexidade do pensamento, dando forma a estágios desse desenvolvimento.

Por exemplo, Housen apresenta a sua visão do observador principiante cuja capacidade de compreensão estética (e visual) se desenvolve podendo chegar a um observador experiente. Esta evolução é uma competência a ser adquirida e desenvolvida, pois existem muitos elementos numa imagem de que não nos apercebemos no instante em que a olhamos. De acordo com Housen, ‘todos os observadores experientes começaram como observadores inexperientes e não sofisticados’. Housen reforça que a abordagem da arte [a que eu acrescento as imagens, o universo da cultura visual] pela postura do historiador sobre “estilo, período, material e origem não são estruturas mentais de interesse para o observador inexperiente” (Housen, 1999: 149). Em vez de referir factos e ‘transmitir informação pré-digerida que não é relevante para o aluno’, é fundamental fomentar o diálogo com as imagens e com as obras de arte. A Oficina do Olhar segue e amplia este princípio, sendo adequada como formação para educadores de infância e professores de todas as áreas disciplinares do 1º, 2º e 3º ciclos e secundário.



1. Martin Parr, The Last Resort, 1983-6, (Williams, 2002: 197)



Abigail Housen defende a importância da instigação do desenvolvimento estético através do contacto e diálogo orientado com as imagens e obras de arte. Como a autora refere (op. cit. P 160), “após anos de reflexão, testes, hesitação, revisão e afinação, o currículo [para o desenvolvimento estético] pode parecer decepcionantemente simples e tão autocrático como arbitrário. As perguntas e a sua sequência podem parecer transparentemente simples e fáceis de dominar”.

Perante uma imagem como, por exemplo, a de Martin Parr, Housen propõe uma primeira questão muito simples: “O que se vê na imagem?”, perante a qual se aceitam todas as respostas, sem censura. Os debates em torno de imagens podem constituir um terreno muito fértil para o pensamento crítico, precisamente por não existirem respostas certas. Ao formular essa questão, não se está a pedir informações no âmbito da história da arte ou da cultura visual. A segunda pergunta “O que vê na imagem que o faz ver isso?” suscita um segundo olhar - olhar de novo, olhar de mais perto, incitando a apreciações construídas em observações e associações relacionadas com a experiência pessoal. Assim, o observador sente-se encorajado a interpretar (op. cit. P 161). De acordo com as investigações que Housen desenvolveu de forma sistemática (durante cerca de dez anos), o desenvolvimento da capacidade de compreensão estética é diretamente proporcional à quantidade de tempo dispendido a observar obras de arte e outras imagens. É, pois, fundamental criar mais oportunidades para essa atividade.

Na minha experiência enquanto professor de Narrativa Visual, com aplicação deste processo, enriqueci-o com exploração sinestésica orientada – o que se ouve, tipos de sons (vozes, som ambiente, ruídos, música, intensidade), cheiros, sensações térmicas, emoções, que contribuía para a construção de significados e de interpretações. Após uma fase de leitura orientada de imagens segue-se o momento de produção, já com um pensamento crítico mais desenvolvido para selecionar uma imagem ou conjugar um conjunto de imagens para transmitir determinada mensagem.



2. Sólidos platónicos (dodecaedro, tetraedro, icosaedro, octaedro e hexaedro)

Disponível em <<http://www.epearboleda.com/que-son-los-solidos-platonicos/>>, acedido em 2019-08-02



Numa expansão do conceito inicial deste ‘diálogo com as imagens’ e partindo de uma premissa pessoal de que ‘a verdade é poliédrica’, está prevista também a análise de imagens com exploração dos cinco sólidos platônicos a que são adossadas imagens em cada face. Ao contrário de uma apresentação convencional, em que se apresenta apenas uma ou duas imagens lado a lado, este método permite visualizar as imagens que se apresentam justapostas, tendo em comum as arestas de cada face. Partindo do poliedro com maior número de faces – o icosaedro, até ao mais pequeno – o tetraedro, os formandos vão reduzindo o número de imagens até elegerem aquela (ou aquelas) que consideram de maior importância para o seu trabalho de análise.

É esta a concepção inicial da ‘Oficina do Olhar – Um diálogo com as imagens’, enquanto atividade formativa para educadores de infância, professores e formadores, podendo revestir-se como intergeracional e/ou multicultural. Alguns dos eventos poderão também ser abertos a outros participantes.

Ao longo da minha carreira profissional desde 1987 fiz quatro formações que reorientaram o meu percurso enquanto professor e pessoa:

- “Arte Conceptual, Esculturas, Instalações”, no Centro ZEFA, em Almancil, cuja sessão final foi uma performance em torno de um desafio conceptual - um jantar real que teve lugar exatamente no domingo 11 de Setembro de 2001. Esta foi uma ação que me criou o desejo de “ir conhecer mundo”(i);
- O curso de Mestrado em Design e Cultura Visual, ramo de especialização em Teoria da Cultura Visual, em 2007, onde retomei o tema do ZEFA, com o projeto de um interface educativo (ii);
- A videoconferência “Como ensinar a Curiosidade, a Criatividade e a Coragem no século XXI?”, por Miguel Aubouy (iii) no Congresso ASSP 2015 com o tema ‘Uma Escola para Habitar o Futuro’. Esta conferência, realizada em 23 Maio 2015, num tempo de grande tensão familiar e profissional, provocou em mim uma imediata conexão muito intensa com as duas anteriores e uma reflexão intensa sobre a escola nos dias de hoje;
- E o painel “Aplicabilidade da Educação Inclusiva”, com Luzia Lima-Rodrigues (iv), no Congresso ASSP 2019 com o tema ‘Uma Escola para Pensar o Futuro’.

Vivemos numa sociedade de imagens, que estão presentes em todos os campos da nossa existência. Por esse motivo é necessário interagir através dos sentidos, aprender o seu discurso sensorial e dinamizar atividades no sentido de desenvolver a capacidade de Ver para além do Olhar. Prestar atenção à importância crescente desse universo visual é um novo desafio para a Educação no campo de todas as disciplinas, sobretudo pelo facto de os atuais alunos serem nativos digitais.

Foi pensando no futuro da Educação que se realizaram dois Congressos ASSP: em 2015



com o tema “Nós Professores Habitar o Futuro” e em 2019 “Uma Escola para Pensar o Futuro”. A Oficina do Olhar© renasceu do primeiro (despertada pela conferência “Como ensinar a Curiosidade, a Criatividade e a Coragem no século XXI?”, foi então registada como marca nacional⁵ e cresceu (despertou para a vida) com o segundo. E “como o futuro é agora, é o momento de avançar”⁶.

A Oficina do Olhar enquanto plataforma de conteúdos educativos pretende proporcionar a professores e formadores ‘do tempo das disquetes’ publicações, materiais digitais, multimédia, audiovisuais, jogos, etc. estimulantes para a aprendizagem de alunos nativos digitais de todos os níveis da escolaridade obrigatória (geração Z), numa expansão também para os jovens nem-nem, que não estudam nem trabalham.

A sociedade da informação e comunicação tem transformado a vida das pessoas de uma forma radical durante os últimos anos, com as inovações tecnológicas que provocaram profundas alterações nos processos de transmissão do conhecimento e dos conceitos de educação e aprendizagem. A necessidade de apropriação dessas tecnologias pressupõe a existência de uma aprendizagem ao longo da vida.

O mundo atual coloca novos desafios à Educação. O conhecimento científico e tecnológico desenvolve-se a um ritmo de tal forma intenso que somos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala global. É neste contexto que a Escola, enquanto ambiente de aprendizagens e desenvolvimento de competências, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e mudanças aceleradas. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é um documento de referência de todo o sistema educativo, um documento para a Escola do futuro, que se reinventa no presente.

Por outro lado, a classe docente é muito heterogénea, tanto do ponto de vista da formação inicial como do percurso profissional. Se, por um lado, há professores que não se adaptam à nova sociedade em mudança e que apresentam uma ‘distanciação que se consubstancia num desinvestimento pessoal, emocional e intelectual’ (Faria, 2000), por outro, muitos são professores inovadores, profissionais que encaram a mudança como um desafio, numa perspetiva pedagógica de auto-formação e assumem para si mesmos um processo pessoal e ativo na construção do conhecimento. O Relatório OCDE para a Educação 2019 refere que o corpo docente tem envelhecido na última década, em que mais de 40% de professores de todos os níveis de ensino tem 50 ou mais anos de idade e apenas 1% têm menos de 30 anos (em termos comparativos, em 2005 cerca de 22% dos professores tinham 50 ou mais anos de idade e 16% tinham menos de 30 anos).

⁵ Registo no Instituto Nacional da Propriedade Industrial

⁶ De referir que sou voluntário dos órgãos sociais nacionais da ASSP – Associação de Solidariedade Social dos Professores há 10 anos, estando destacado na Sede Nacional desde o ano letivo 2017/18. A ASSP apoia projetos de professores e a Oficina do Olhar é um desses projetos.



Acerca dos professores, também Reeve (2002:96) se referiu no Encontro Museus e Educação, que decorreu em Setembro de 2001 no Centro Cultural de Belém:

...os professores são muitas vezes pessoas desmoralizadas, com excesso de trabalho e muito stress. Precisam de educação enquanto adultos, precisam de uma aprendizagem ao longo de toda a vida, precisam de ter a experiência de coisas que lhes dê prazer e que lhes permita desenvolver, por exemplo, as suas competências no domínio da arte...

O principal público ou cliente da Oficina do Olhar como plataforma de conteúdos são educadores de infância, professores e formadores nas suas escolas. Traçando um paralelo com as propostas culturais dos Museus e Centros de Arte, algumas correntes de marketing atuais defendem o aforismo 'O público não existe. Cria-se', advogando que "a oferta de propostas de cultura [e educativas] deve enquadrar-se em estratégias de sociedade de consumo" e utilizar as técnicas de marketing. Oliveira (2004:145) refere que, para provocar a adesão do(s) público(s) às propostas culturais, ter-se-á de "partir à busca do(s) público(s), estudando a razão de ser das suas identificações, dos seus gostos, das suas motivações", traçando o paralelo de que, como na oferta comercial, "sem público um produto não tem razão de existir". O corpo docente das nossas escolas não constitui uma realidade abstrata e amorfa, mas "uma estrutura dinâmica, capaz de ser sugestionada, provocando a sua participação e interação", numa perspetiva de marketing cultural. Neste âmbito é fundamental "recolher empatias, na redescoberta de interesses e gostos, praticando, não a manipulação, mas a *sedução* de público" (Oliveira, 2004).

A plataforma

Um site é um conjunto estruturado de páginas *Web*, ligadas entre si por *links*. Um bom website deve ser fruto do trabalho de uma equipa multidisciplinar, que integre profissionais de diversas áreas, entre as quais: design, webdesign, interatividade, navegabilidade, edição de texto e marketing.

Traçando um paralelo com os sites dos museus, que também disponibilizam conteúdos visuais e pedagógicos para professores, apresento algumas categorias de websites de museus, nomeadamente as enumeradas por Piacente (*apud* Henriques, 2004). Os 'museus no mundo virtual' apresentam a possibilidade de realizar visitas virtuais e com informações detalhadas sobre os acervos, nomeadamente exposições que já não estão disponíveis *in loco*, ou disponibilizam bases de dados do seu acervo, constituindo uma memória virtual do museu⁷. Os 'museus realmente interativos' permitem que o público possa interagir com e no museu, através do *site*. De referir ainda os 'museus digitais',

⁷ Henriques destaca, a nível nacional, o site do Museu Nacional de Arqueologia, premiado em 2002 pela UNESCO com o "Web Art d'Or", como melhor site de museus do mundo.



websites que se referem a instituições sem existência física e onde as obras apresentadas são digitais.

A segunda geração da *world wide Web*, conhecida como *Web 2.0* transformou rapidamente a nossa sociedade. A *Web 2.0* é caracterizada por um ambiente online dinâmico e potencialmente colaborativo, em que se reforça o conceito de troca de informações e colaboração dos utilizadores para a organização de conteúdos, que conduzem à ideia da *web* como plataforma, onde surgem novos espaços de referência de *social networking* virtual, em sites como *Wikipedia*, *Flickr*, *Blogger* e *Podcasting*, entre outros. Neste ambiente virtual dinâmico uma nova geração de *websites* emerge. Mais uma vez, por analogia com os museus, experimentam-se tecnologias, exploram-se possibilidades, associam-se conceitos: *Podcasting* nos museus, o museu e o *Flickr*, os museus e o *Youtube*, em diversas situações conforma apresentado no *blog* e Museu, que divulga formas de presença das instituições museológicas na *web*⁸.

No seu livro *Designing Web Usability*, Nielsen (2000) apresenta um conjunto de fatores que caracterizam a criação de websites com qualidade, nomeadamente na usabilidade, destacando a grande importância da arquitetura de conteúdos e do design de *layouts*. No mesmo sentido, Carvalho (2004) apresenta um conjunto de indicadores de qualidade e de confiança de um *site* educativo⁹, designadamente identidade, usabilidade, rapidez de acesso, níveis de interatividade, informação, atividades, edição colaborativa online e espaço de partilha e comunicação, que foram considerados como princípios orientadores na construção da *plataforma* para a Oficina do Olhar.

Um site educativo tem que ter subjacentes os princípios básicos estruturais, de navegação, de orientação, de design e de comunicação de qualquer site mas, para além disso, um site educativo tem que motivar os utilizadores a quererem aprender, a quererem consultar e a quererem explorar a informação disponível. (Carvalho 2006:7)

Produtores de conteúdos e utilizadores

Foi considerada a criação de um diretório com indexação de conteúdos de acesso livre já existentes em plataformas como o *YouTube* e o *Vimeo*, entre outras e também conteúdos educativos em televisão. Será necessária a criação de equipas multidisciplinares, que incluam professores das didáticas, em colaboração com estudantes ou profissionais das áreas do design gráfico, audiovisuais e multimédia.

⁸ Blog eMuseu, disponível em <<http://emuseu.blogspot.com/>>

⁹ Como site educativo entende-se um site elaborado por um professor, departamento ou escola, como instrumento didático e de comunicação com a comunidade educativa.



Para que um projeto desta natureza possa ser concretizado é necessário articular as necessidades dos utilizadores com atividades do mundo empresarial e a captação de sponsors ou candidatura a programas de financiamento, num plano que garanta a sua sustentabilidade.

A realização deste projeto representa, para mim, a oportunidade de fazer mais. Na minha atividade letiva procurei sempre relacionar os conteúdos sobre arte com o meio cultural, levar os alunos a exposições, promover o diálogo com obras de arte, desenvolvendo nos alunos a curiosidade sobre a arte, sobretudo a arte que se faz nos nossos dias. O assumir a Oficina do Olhar como plataforma de conteúdos educativos é assim uma ampliação do projeto em que me envolvi de forma apaixonada aquando da realização do Mestrado em Teoria da Cultura Visual. As escolas estão neste momento a atravessar um período de muitas mudanças. Muitas dessas mudanças deixam alguns professores apreensivos ou desmotivados, ao não verem reconhecidos direitos conquistados com muito esforço. No entanto, momentos assim podem ser oportunidades para crescimento noutras direções. É fundamental não cair na revolta fundamentalista ou na apatia, sem deixar de lutar pela dignidade profissional e valorização do trabalho dos docentes.

Por fim, uma pequena reflexão.

Enquanto trabalhava neste projeto, senti muitas vezes que estava a entrar em campos específicos afastados da minha área profissional. Questionei-me se não deveria antes deixar a realização de um projeto desta envergadura para as instituições promotoras de educação em colaboração com a sociedade empresarial. Um projeto desta natureza pretende mudar a visão tradicional das disciplinas, produzindo conteúdos educativos de elevado valor educativo, técnico e visual. Não é, nunca poderá ser, um projeto de uma pessoa só. Quando o sonhei, em 2015, escrevi que o que me movia não era o desejo de ter poder, mas simplesmente de poder. Poder melhorar as condições de trabalho dos professores, poder proporcionar ‘a experiência de coisas que lhes dê prazer’ (Reeve, 2002), poder melhorar o interesse e participação dos alunos da geração Z, poder, de alguma forma, facilitar a integração dos jovens nem-nem na sociedade ou reintegrá-los nas escolas com conteúdos mais apelativos.

Assim o queiramos todos, assim o possamos fazer.

REFERÊNCIAS

Barbosa, S. (2006) Serviços educativos online nos museus: análise das atividades [online]. Disponível em <<https://core.ac.uk/download/pdf/55607139.pdf>>, acedido em 2018-09-02

Carvalho, A. (2006) ‘Indicadores de Qualidade de Sites Educativos’. in Cadernos SACAUSEF – Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a



Educação e a Formação, Número 2, Ministério da Educação, 55-78. [online] disponível em <[http://files.bibliotecacerveira.webnode.pt/200000000-](http://files.bibliotecacerveira.webnode.pt/200000000-4d0644e007/Indicadores%20de%20Qualidade%20de%20Sites%20-SACAUSEF%20-AAC.pdf)

4d0644e007/Indicadores%20de%20Qualidade%20de%20Sites%20-SACAUSEF%20-AAC.pdf> acedido em 2019-03-05

Carvalho, A., Simões, A. e Silva, J. (2004) 'Indicadores de Qualidade e de Confiança de um Site'. [online] disponível em

<<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7774/1/05AnaAmelia.pdf>>, acedido em 2019-03-05

Faria, M. (2000) Projecto: Museus e Educação [online]. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/historia/6faria_artigo.pdf>, acedido em 2018-07-10

Fernandes, M. (2007) 'Projecto de um Interface Educativo para o ZEFA – Centro de Arte Contemporânea'. Lisboa: IADE, Instituto de Artes Visuais, Design e Marketing, Escola Superior de Design

Henriques, R. (2004) Museus Virtuais e Cibermuseus: A Internet e os Museus [online].

Disponível em

<http://www.museudapessoa.net/public/editor/museus_virtuais_e_cibermuseus_-_a_internet_e_os_museus.pdf>, acedido em 2019-02-06

Housen, A. (1999) "O olhar do observador: Investigação, Teoria e Prática". in Fróis, J. Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Oliveira, J. (2004), "O 'público não existe. Cria-se'. Novos media, novos públicos?" in Gomes, R. (coord.) Públicos da cultura. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais, pp. 143-15113

Reeve, J. (2002) 'Parcerias'. in Carvalho, A. e Mineiro, C. (Ed.) Encontro Museus e Educação. Lisboa: Instituto Português de Museus, pp 101-111

Sardelich, m. (2006) Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa [online] Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>> Acedido em 2019-05-09

Williams, V. (2002) Martin Parr. London: Phaidon Press Limited

(i) Acção de Formação n.º 3/2001 do Centro de Professores Almada Negreiros. APECV, tendo como formadora Maria São José Horta Green e a colaboração de António Bota Filipe (proprietário do Centro ZEFA).

(ii) Realizado sob orientação do então director do Museu do Neo-Realismo, David Santos e sob coorientação da especialista Marise Francisco, responsável pelo Serviço Educativo do Centro de Exposições do Centro Cultural de Belém e da Fundação para a Arte Moderna e Contemporânea – Museu Berardo.



(iii) Miguel Aubouy é francês, Doutorado em Física Teórica. Entre 2003 e 2014 foi responsável pela Criatividade do MINATEC Ideas Laboratory, Grenoble, criado pelo CEA (Comissariado de Energia Atómica). Publicou nas edições Nullius in Verba quatro “Pequenos Tratados sobre Inovação”.

(iv) Luzia Lima-Rodrigues é Docente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Pedagoga, com especialização em Psicodrama Pedagógico e Psicopedagogia e Membro do Centro de Formação da Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.



PESQUISAS EM ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA:

RELATO DE EXPERIÊNCIA EM REPOSITÓRIOS

ACADÊMICOS COM LEITOR DE TELA

Jaqueline Costa Castilho Moreira, FCT/IPTECHI/UNESP Brasil;
Maria Rita Rodrigues Cerqueira, FCT/IPTECHI/UNESP Brasil

RESUMO

Na Lei nº 13.146 (2015), a acessibilidade é uma das condições destinadas a “assegurar e promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoa deficiente, visando sua inclusão social e cidadania”. Porém, a existência dessa normatização não tem garantido equidade em oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional para este público, por na práxis estar associada à transposição de obstáculos: arquitetônicos, comunicacionais, metodológicos, instrumentais, programáticos e atitudinais (Sasaki, 2009). Na trajetória dos estudos de alunos do nível básico ao superior, a acessibilidade envolve ainda os obstáculos pedagógicos, desde materiais disponíveis ao ensino, às metodologias para “aprendizagem”, “pesquisas” e “apropriação de conhecimento”. Assim, objetivando relatar as condições de acesso e acessibilidade de repositórios utilizados mais frequentemente por estudantes cegos ou com baixa visão no ensino básico; esta investigação de abordagem qualitativa enfocou as experiências de uma pesquisadora com cegueira adquirida na busca e recuperação de conteúdo em bases multidisciplinares: *Wikipédia*, Info Escola (*link “navegando e aprendendo”*), *Yahoo*, *Bing*, *Google* e o *Google Acadêmico*; exploradas através do leitor de telas *NonVisual Desktop Access* (NVDA), programa em código aberto, que possibilita a “leitura” do *Windows*, auxiliando a inclusão digital. Do conjunto dos princípios de acessibilidade digital, foram seguidos os critérios brasileiros e nomeados os itens: “marcação de conteúdo” (link clicável, que avisa o usuário que naquela aba existe um conteúdo); “tamanho da área de toque”, “contraste de texto e cores” e opção de “ampliação inclusive de sons”, “descrição das imagens por texto ou som”, “leitura e exploração da página” e “interação com a base de dados”. A acessibilidade pedagógica das bases foi avaliada em seis tarefas: a primeira quanto à execução de uma busca simples sobre tema aleatório; a segunda referia-se a uma busca avançada utilizando estratégias e filtros (operadores booleanos, indexadores, etc.); a quantificação das recuperações e a leitura dos títulos por meio do NVDA; a averiguação da existência de um botão/ícone indicativo de download e por fim, o acesso para se baixar o texto escolhido. Foi utilizado um *notebook*



Acer, com NVDA e navegador *Chrome*, sendo que o procedimento metodológico foi realizado no primeiro semestre de 2018. Após a vivência de pesquisa, houve a associação de um conceito: ruim (R), satisfatório (S), bom (B) e excelente (E). Os resultados apontaram que todas as bases apresentaram “marcação de conteúdo”. No oferecimento de “área de toque”, a *Wikipédia* foi à única que não atendeu a disposição de apresentar os links um em baixo do outro. Quanto ao “contraste” e “ampliação”, o *Google* acadêmico apresentou esses quesitos, conceituado como “B” em ambos. No item “Descrição das imagens por texto ou som”, o *Google* acadêmico obteve o conceito “S” e no item “Leitura”, ambos os *Googles* obtiveram “B”. Em relação à “interação com a base de dados”, todas receberam “B”. Como considerações finais tem-se que mesmo com ferramentas de análise automática e estudos nacionais sobre o assunto, existe a necessidade de instrumentalizar os alunos de ensino básico em competências informacionais, assim como as bases devem adequar-se e possibilitar interlocução com aqueles que vivenciam de fato, as condições e as dificuldades da inclusão na educação pela acessibilidade pedagógica.

Palavras-chave: Inclusão, deficiência visual, ensino básico, bases de dados, competências informacionais.

ABSTRACT

In Law n. 13.146 (2015), accessibility is one of the conditions designed to “ensure and promote under equal conditions the exercise of fundamental rights and freedoms by persons with disabilities, with a view to their social inclusion and citizenship”. However, the existence of this standardization has not guaranteed equity in opportunities for personal and professional development for this audience, because in praxis is associated with the transposition of obstacles: architectural, communicational, methodological, instrumental, programmatic and attitudinal (Sasaki, 2009). In the trajectory of student studies from elementary to tertiary level, accessibility also involves pedagogical obstacles, from materials available to teaching, to methodologies for “learning”, “research” and “appropriation of knowledge”. Thus, aiming to report the conditions of access and accessibility of repositories most often used by blind or low vision students in primary education; This qualitative approach investigation focused on the experiences of a researcher with acquired blindness in the search and retrieval of content on multidisciplinary bases: *Wikipedia*, *Info Escola* (“browsing and learning” link), *Yahoo*, *Bing*, *Google*, and *Google Scholar*; exploited through the *NonVisual Desktop Access* (NVDA) screen reader, an open-source program that enables you to “read” Windows, aiding digital inclusion. From the set of digital accessibility principles, the Brazilian criteria were followed and the items were named: “content markup” (clickable link, which warns the user that there is content in that tab); “Touch area size”, “text and color contrast” and “even sound magnification” option, “text or sound description of



images”, “page reading and scanning” and “database interaction ” The pedagogical accessibility of the bases was evaluated in six tasks: the first as to the execution of a simple search on a random theme; the second referred to an advanced search using strategies and filters (boolean operators, indexers, etc.); quantifying recoveries and reading titles using NVDA; the verification of the existence of a download button/icon and finally the access to download the chosen text. An Acer notebook with NVDA and *Chrome* browser was used, and the methodological procedure was performed in the first half of 2018. After the research experience, there was an association of a concept: bad (B), satisfactory (S), good (G) and excellent (E). The results showed that all databases presented “content marking”. In offering a "touch area", *Wikipedia* was the only one that did not comply with its willingness to display links underneath each other. As for "contrast" and "magnification", *Google Scholar* presented these requirements, conceptualized as "G" in both. In the item “Description of images by text or sound”, the *Google Scholar* obtained the concept “S” and in the item “Reading”, both *Googles* got “G”. Regarding “interaction with the database”, all received “G”. As final considerations we have that even with automatic analysis tools and national studies on the subject, there is a need to equip basic education students in informational literacy, as well as the bases must be adapted and enable dialogue with those who experience, in fact, the conditions and difficulties of inclusion in education through pedagogical accessibility.

Key-words: Inclusion, visual impairment, basic education, databases, informational literacy.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Contexto da Experiência

A instituição do Estatuto da Pessoa com Deficiência por meio da Lei n. 13.146 (2015) no Brasil aponta em seu 1º artigo, a intencionalidade de “assegurar e promover em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoa deficiente, visando sua inclusão social e cidadania”. Porém, sua implementação na prática não tem garantido as condições necessárias à equidade em oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional para este público, especialmente no que se refere a sua trajetória pelos níveis de ensino: do básico ao superior.

O contexto dessa experiência é o ensino básico brasileiro, composto por um processo de escolarização ideal que ocorre dentro de um período de 18 anos, compreendido em etapas, que se inicia na educação infantil (atendendo a faixa etária de até cinco anos), ensino fundamental (de seis a 14 anos) e ensino médio (voltado a estudantes com faixa etária entre 15 a 18 anos).

No âmbito da educação infantil e ensino fundamental, as problemáticas que emergem no cotidiano das escolas no tocante a inclusão, perfazem um trajeto de implantação com



mais de vinte anos, que entre erros cometidos, ajustes e acertos evidenciam alguns avanços em termos práticos (Cerqueira & Moreira, 2018); contudo dentro de um conceito mais alargado de acessibilidade, há muito, o que aprimorar, em especial nas transições entre ensino fundamental e médio e ensino médio a superior.

Na práxis existe uma forte associação das condições de acessibilidade prescritas na norma à transposição de obstáculos arquitetônicos; entretanto, existem outras barreiras que devem ser consideradas (comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais), para que a inclusão e a cidadania sejam garantidas como direito (Sasaki, 2009).

Ponderar sobre esses obstáculos, na perspectiva da educação, agrega ao seu enfrentamento uma ideia expandida de acessibilidade, compartilhada por teóricos como

Sasaki (2009) e existente também no texto da Lei n. 13.146 (2015).

Enfocando os processos de ensino e de aprendizagem, Dussilek & Moreira (2017, p. 321) evidenciam a existência das barreiras pedagógicas e com elas, a possível superação por meio da acessibilidade:

As barreiras pedagógicas encontram-se na intermediação entre as dimensões metodológicas e instrumentais de Sasaki (2009), impulsionadas pelo o que o autor sugere como barreiras programáticas (normas e prescrições). Embora a Portaria do MEC nº 3.284 de 07 de novembro de 2003 contemple-as; no texto da Lei nº 13.146 de 2015, a solução para as barreiras pedagógicas aparece de forma diluída.

[...]

A fluidificação de um problema existente como é o caso da “acessibilidade pedagógica” não o resolve, o que justifica um aprofundamento de estudos sobre o assunto. Também existe a necessidade de que as reivindicações revertam em condições efetivas que a favoreçam, já que também a “acessibilidade pedagógica” faz parte do contexto de permanência desse público até a conclusão de seus estudos em nível superior.

Esse fenômeno não se diferencia da trajetória de estudos dos alunos do nível básico. Também a acessibilidade pedagógica mencionada em Dussilek & Moreira (2017) envolve enfrentamento de obstáculos pedagógicos, desde materiais disponíveis ao ensino, às metodologias para “aprendizagem”, “pesquisas” e “apropriação de conhecimento”. Enfim, a era da informação na qual “todos nós” estamos imersos, exige não somente o conhecimento do estudante para lidar com ela, mas também a disponibilidade de que esta informação esteja acessível.

Nesse quesito, a tecnologia tem sido uma grande aliada dos alunos com algum tipo de deficiência, incluídos no ensino. Os recursos, equipamentos e aparatos ou mesmo serviços de tecnologias assistivas (Galvão Filho, 2013) tem beneficiado essas pessoas por minimizarem ou mesmo compensarem as limitações funcionais, com autonomia e qualidade de vida.



Porém, não é dessa tecnologia que se trata este relato, mas das barreiras tecnológicas existentes, para além daquela “acessibilidade” possibilitada pela alteração de configurações dos aparelhos, dispositivos, equipamentos entre outros recursos. Essa acessibilidade barca também questões de comunicação (do envio ao recebimento de mensagens; da interação e interatividade em várias línguas inclusive Libras, entre outros) e de acesso aos dados, às informações, aos textos, enfim ao conhecimento.

Diante do exposto, o presente estudo recorta das barreiras de comunicação e informação, dos obstáculos instrumentais, metodológicos, tecnológicos e atitudinais; a reivindicação de acessibilidade pedagógica aos alunos com algum tipo de deficiência. O direito aos estudos, às pesquisas, enfim o direito à apropriação de conhecimentos via utilização de tecnologias de busca e recuperação de dados de domínio público, *online* e teoricamente de acesso livre a todos.

Do ponto de vista do ensino básico, a acessibilidade envolve obstáculos instrumentais, comunicacionais, informacionais e tecnológicos na superação das barreiras pedagógicas para que estes estudantes possam estudar e pesquisar. E com essa pretensão, discutir se as bases de dados disponibilizadas aos diversos tipos de estudantes do ensino básico são acessíveis em termos de: design, organização, programação, linguagens, ferramentas e recursos.

Objetivos

Geral: Relatar as condições de acesso e acessibilidade de repositórios utilizados mais frequentemente por estudantes cegos ou com baixa visão no ensino básico.

Secundário: Investigar a interatividade possível com as bases de dados verificando suas condições de acessibilidade pedagógica.

Projeto/prática

As bases ou repositórios oferecem dados e informações eletrônicas *online*, pesquisáveis de modo interativo ou conversacional (Población; Witter & Silva, 2006), por meio de equipamentos como *notebooks*, dispositivos móveis e outros.

Alguns destes repositórios atendem não somente as solicitações da vida prática, mas também as demandas de estudos, pesquisas e trabalhos escolares em diversas áreas de conhecimento. Em termos de bases voltadas aos estudos, o Google, maior repositório disponível gratuitamente, tem sido a primeira opção não somente dos estudantes (Ginzburg, 2012). Também é recorrente no ensino básico, a busca de dados na *Wikipédia*, no Info Escola (link “navegando e aprendendo”), no *Yahoo*, no *Bing*, no *Google Acadêmico*, entre outros.



Entretanto, é possível questionar se a preocupação com as questões de acessibilidade pedagógica chega a esses repositórios; além outras inquietações referentes à: como os alunos de inclusão realizam seus estudos? Qual é na prática a acessibilidade oferecida por estas bases aos diversos tipos de estudantes do ensino básico? Será que elas disponibilizam ferramentas e/ou recursos de acessibilidade específicos?

Vale ressaltar que neste estudo não haverá a discussão sobre os conteúdos oferecidos pelos repositórios investigados.

Após essas elucidações, o relato que se segue intenciona descrever as experiências de uma pesquisadora com cegueira adquirida, na busca e recuperação de conteúdo em bases multidisciplinares: *Wikipédia*, Info Escola (link “navegando e aprendendo”), *Yahoo*, *Bing*, *Google* e o *Google Acadêmico*; exploradas através do leitor de telas *NonVisual Desktop Access* (NVDA), programa em código aberto, que possibilita a “leitura” do *Windows*, auxiliando a inclusão digital.

Do conjunto dos princípios de acessibilidade digital (Arquivo.pt, 2009; Queiroz, 2009; W3C, 2013; Google acessibilidade, 2019) e pelas indicações existentes na Lei nº 13.146 (2015), foram comentados, na perspectiva de um estudante cego ou com deficiência visual, os itens considerados importantes por facilitarem a navegação e a busca, dentre eles estão: a “Marcação de conteúdo”, link clicável que avisa o usuário que naquela aba existe um conteúdo; a opção de “Ampliação de fontes, caracteres, imagens, sons”; o “Contraste de texto, imagens e cores”; o item “Leitura com as opções de exploração da página, falar a seleção, falar o conteúdo da tela, falar o texto automático”; o item “Audição, que permite aparelhos auditivos, alertas, áudio ou cancelamento de som”; a “Interação com a base de dados, por meio do uso de palavras-chave e operadores booleanos, com acesso a informações sobre os indicadores, à quantidade de dados recuperados, os títulos e resumos, ou ao material na íntegra”. Quanto ao item “Implementação”, que envolve o monitoramento de acessibilidade de usuários com deficiência motora, ele é interessante pela possibilidade de aprimorar a programação da base de dados; entretanto esse monitoramento deve ser o menos invasivo possível e o usuário deve ser avisado de alguma forma, que está sendo monitorado. O “Tamanho da área de toque” e a preocupação com a “Navegação entre links” são igualmente relevantes; pois é mais fácil clicar o que está disponibilizado verticalmente, um link em baixo do outro; do que selecionar o que está lado a lado, ou seja, horizontalmente, link a link “soletrando a letra inicial”. Quando um link é disposto um ao lado do outro, esse *design* dificulta a escolha, demanda mais clicks e aumenta a possibilidade de se perder. A “Indicação de atalhos” economiza tempo e adianta as pesquisas. E em termos de interatividade, os itens “Descrição das imagens por texto ou por som” e a disponibilização de “Alternativas diversas de comunicação” são fundamentais para a ideia de acessibilidade expandida.



No desenvolvimento deste estudo foram seguidos os critérios brasileiros, e dos itens acima mencionados foram elencados para a análise deste estudo: “marcação de conteúdo”; “tamanho da área de toque”, “contraste de texto e cores”, a opção de “ampliação de fontes, caracteres, imagens, inclusive de sons”, “descrição das imagens por texto ou som”, “leitura e exploração da página” e “interação com a base de dados”.

A acessibilidade pedagógica das bases foi avaliada em seis tarefas: a primeira quanto à execução de uma busca simples sobre tema aleatório; a segunda referia-se a uma busca avançada utilizando estratégias e filtros (operadores booleanos, indexadores, etc.); a quantificação das recuperações e a leitura dos títulos por meio do NVDA; a averiguação da existência de um botão/ícone indicativo de download e por fim, o acesso para se baixar o texto escolhido.

Foi utilizado um *notebook Acer*, com NVDA e navegador *Chrome*, sendo que o procedimento metodológico foi realizado no primeiro semestre de 2018. Após a vivência de pesquisa, houve a associação de um conceito: ruim (R), satisfatório (S), bom (B) e excelente (E), aos itens em relação à sua acessibilidade pedagógica e também uma consideração geral justificada.

Resultados/Reflexões

Optou-se pela disponibilização dos resultados em itens com texto corrido ao invés de um quadro, pois este formato dificulta a acessibilidade das pessoas com deficiência visual, já que este artigo intenciona ser um texto para todas as pessoas.

Assim tem-se:

- a) Marcação de conteúdo: Todas as bases apresentaram essa opção.
- b) Tamanho da área de toque: No oferecimento deste item, a Wikipédia foi à única base que não atendeu a disposição de apresentar os links um embaixo do outro. Enquanto as outras bases receberam conceito “B” nesse quesito.
- c) Contraste de texto, imagem e cores: Somente o Google acadêmico apresentou essa opção, compreendida na vivência do relato como “B”.
- d) Opção de ampliação de fontes, caracteres, imagens, sons: O Google acadêmico foi classificado como “B”, já as demais bases, como “R”, ou por não oferecerem este item ou pelo fato dele não ser encontrado.
- e) Descrição das imagens por texto ou por som: Nessa opção o Google acadêmico obteve o conceito “S”, e as demais bases pesquisadas obtiveram “R”, ou por não oferecerem este item ou pelo fato dele não ser encontrado.
- f) Leitura e exploração da página, com os itens Falar Seleção, Falar Conteúdo da Tela, Falar Texto Automático: Somente o Google e o Google acadêmico apresentam essa opção, sendo classificados como “B” neste item, enquanto as demais bases foram



categorizadas como “R”, ou por não oferecerem este item ou pelo fato dele não ser encontrado.

g) Interação com a base de dados, por meio do uso de palavras-chave e operadores booleanos com a base de dados, indicador/quantidade de dados recuperados, acesso aos títulos e resumos, acesso ao material na íntegra: Todas as bases pesquisadas receberam “B” nessa opção.

Neste relato de experiência, a *Wikipedia* foi a base que obteve a maior quantidade de conceitos ruins e o *Google Acadêmico*, o repositório considerado com maior acessibilidade pedagógica. O *Google* teve este conceito porque para estudantes cegos ou com deficiência visual, a base atendeu suas demandas. Para estudantes com estas características, as plataformas complexas são pouco produtivas, pela dificuldade de navegação que representam e pelo tempo dispendido com devolutivas que não atendem satisfatoriamente o que desencadeou a busca.

Vale destacar que os resultados obtidos neste relato de vivência são similares aos existentes na literatura brasileira (Castanho & Freitas, 2011; Leite; Borelli & Martins, 2013; Aciem, 2015; Fulas, 2015; Marcellino & Siebra, 2015). Por exemplo, assemelha-se ao que foi obtido com a pesquisa realizada pela Universidade Federal de Pernambuco (Marcellino & Siebra, 2015), que teve como objetivo avaliar a interação dos usuários, a respeito da acessibilidade e usabilidade de repositórios institucionais, realizada em cinco universidades públicas, com seis deficientes visuais. Os indivíduos que participaram do estudo durante a navegação pelos repositórios avaliados, não puderam encontrar áudio descrição para cada imagem apresentada; não recuperaram algumas siglas ou abreviaturas presentes nas páginas, por não se apresentarem descritas, dificultando a compreensão; dos usuários que não tinham conhecimento a respeito da estrutura da instituição, não foi encontrado a identificação do idioma pelo qual estava sendo disponibilizada a página, o que é algo necessário para a configuração dos leitores de telas. Sem essa identificação, o leitor não é capaz de reconhecer qual o dicionário de leitura deve utilizar na navegação, o que o leva a mesclar suas leituras em diferentes idiomas, dificultando sua compreensão do usuário. Foi apontado nesta investigação que nenhum dos repositórios apresentou a opção de teclas de atalhos, ajuste de fonte, contraste do padrão de cores, e tradutor para libras. O que desencadeou na conclusão que esses ambientes *online* não estão preparados para o acesso de pessoas com deficiência visual.

O presente relato não é um julgamento, mas uma contribuição para o entendimento de como estudantes cegos ou com deficiência visual realizam suas pesquisas e produzem seus trabalhos escolares.

Quanto a avançar em relação ao paradigma da educação inclusiva, alguns ajustes podem tornar as bases mais intuitivas na percepção desse público, contribuindo para a



acessibilidade pedagógica; o que em última análise promove não somente a inserção dos estudantes com essa especificidade, mas todos.

Também desse relato emergiu o pressuposto de que aprimorar a acessibilidade pedagógica de uma base, também se relaciona à análise do conteúdo ali disponibilizado. Afinal um número maior de acessos, implica na discussão da disseminação e reverberação dos conteúdos postados e com isso, o questionamento dos critérios de inserção utilizados para a disponibilização das obras por estes repositórios, o que demanda outras investigações.

Como considerações finais tem-se a necessidade de instrumentalizar os alunos de ensino básico em competências informacionais, em especial aqueles com algum tipo de deficiência, para que utilizem os recursos e ferramentas já existentes de forma plena; assim como as bases devem adequar-se e possibilitar interlocução com aqueles que vivenciam de fato, as condições e as dificuldades da inclusão na educação pela acessibilidade pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aciem, T.M. (2015). O aluno com deficiência visual na rede regular de ensino. *XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (XVI ENANCIB)*. Informação, memória e patrimônio: do documento às redes (191-207). João Pessoa: UFPB. DOI: 10.5585/cpg.v16n2.7411

Arquivo.pt. (2009). *Visibilidade.net: estar presente na web não basta*. Disponível em <https://arquivo.pt/wayback/20180628132823/http://visibilidade.net/tutorial/testes-Acessibilidade-Pessoas-Deficiencia.html>

Castanho, D., & Freitas, S. (2011). Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*, 0(27), 85-92. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4350>

Cerqueira, M.R.R. & Moreira, J.C.C. (2018). O "ACESSabilidade" um recurso para inclusão e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. *Colloquium Humanarum*, 15 (Especial 2), 406-412. DOI: 10.5747/ch.2018.v15.nesp2.001129

Dussilek, C. & Moreira, J.C.C. (2017). Inclusão no ensino superior: uma revisão sistemática das condições apresentadas aos estudantes com deficiência. *Research, Society and Development*, 6 (4), 317-341. Recuperado: 05 out. 2019. Disponível em: <https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/124/141>.

Fulas, T.A. As políticas públicas de incentivo à leitura de crianças cegas e surdas. *XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (XVI ENANCIB)*. Informação, memória e patrimônio: do documento às redes (170-190). João Pessoa: UFPB. DOI: 10.5585/cpg.v16n2.7677



Galvão Filho, T. (2013). A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. *Revista da FAGED - Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, 2 (1), 25-42. Disponível em www.galvaofilho.net/TA_desafios.htm

Google acessibilidade. (2019). *Ajuda do Google Acessibilidade*. Disponível em <https://support.google.com/accessibility#topic=9071908>

Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. Recuperado: 05 out. 2019. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Leite, L. P.; Borelli, L. M.; & Martins, S. E. S.O. (2013). Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. *Educação em Revista*, 29(1), 63-92. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000100005>

Marcelino, C.S. & Siebra, S.A. (2015). Análise da Interação de Usuários Com Repositórios Institucionais de Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras. *Revista Gestão.Org*, 13 (Edição Especial), 300-309. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/gestaoorg/article/view/22123/18488>

Poblacion, D. A.; Witter, G. P. & Silva, J. F. M. (Org.). (2006). *Comunicação e produção científica: contexto, indicadores, avaliação*. São Paulo: Angellara.

Queiroz, M.A. (2009). *A Importância dos Padrões Web para a Acessibilidade de Sites*. Disponível em <https://imasters.com.br/acessibilidade/a-importancia-dos-padroes-web-para-a-acessibilidade-de-sites>

Sasaki, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. (2009). *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, a.XII, 10-16. Recuperado: 05 out. 2019. Disponível: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319.

W3C Brasil. (2013). *Cartilha de Acessibilidade*. Disponível em: <https://www.w3c.br/pub/Materiais/PublicacoesW3C/cartilha-w3cbr-acessibilidade-web-fasciculo-I.html>



"ACESSIBILIDADE": UM RECURSO EDUCACIONAL DE INTERAÇÃO DIGITAL VOLTADO À INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Jaqueline Costa Castilho Moreira, FCT/IPTECHI/UNESP Brasil; Maria Rita Rodrigues Cerqueira,
FCT/IPTECHI/UNESP Brasil; Projeto de Extensão PROEX

RESUMO

A discussão sobre inclusão no ensino superior brasileiro perpassa pela retrospectiva histórica das normatizações sobre o acesso do cidadão a Educação. Até o final da década de 1980 o ingresso nesse grau significava certa distinção social, já que não era possibilitado a todos. Com a promulgação da educação como um dos direitos sociais pela Constituição Brasileira de 1988, esse cenário foi lentamente sendo modificando. Colaborou a Lei nº 12.711 (Brasil, 2012) que trata do sistema de cotas na educação superior, embora já discricionária em leis anteriores à reserva de vagas destinadas a pessoas com algum tipo de deficiência. Se por um lado existe o discurso em relação à garantia de acesso, por outro é necessário entender se realmente existe suporte e/ou apoio por parte das instituições de ensino que efetivamente incluam, assegurem e permitam a permanência desses estudantes até a conclusão da graduação. Este texto relata a criação do ACESSAbilidade, neologismo que nomeia uma proposta de interação digital incrementada pelo uso de tecnologia voltada à Educação, permitindo a continuidade no tempo e no espaço de comunicação entre os estudantes público alvo da educação especial (pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com superdotação e/ou altas habilidades) no ensino superior. O objetivo do ACESSAbilidade é promover discussões e ações contínuas que possibilitem a inclusão e a permanência desse público no ensino superior da região de Presidente Prudente (SP).O procedimento do estudo envolveu um mapeamento do número de graduandos com deficiência em quatro universidades da cidade em 2017, totalizando vinte estudantes em uma cidade com 225.271 habitantes no corrente. Fazia parte da gênese do projeto inicial, possibilitar que esses estudantes pudessem envolver-se ativamente na investigação como pesquisadores e não apenas como amostra. Entretanto, o interesse em participar sem uma perspectiva de efetiva mudança, o ir em outro momento no espaço da faculdade, o gasto com o trajeto, o próprio trajeto não



acessível até o local acessível, tornaram inviável essa ideia. Dessa forma foram desenvolvidos fóruns virtuais para o intercâmbio objetivado. Após inúmeros convites, e embora fóruns sejam bons modelos de interação para públicos segmentados (pessoas que buscam soluções técnicas de algum problema de equipamento, pessoas que procuram respostas para dúvidas de conceito, de modo de fazer, entre outros via internet); para as pessoas com deficiência no ensino superior, os fóruns não funcionaram. Foi então criada uma página no facebook: ACESSAbilidade, dedicada às pessoas com necessidades especiais, profissionais de diversas áreas que trabalham com elas, a comunidade em que estão inseridas e a todas as pessoas interessadas. Inicialmente foram apenas dez inscritos em 2017, chegando na atualidade à 483 seguidores. No entanto, a interação efetiva sobre os problemas educacionais e a inclusão, ainda continua pequena. Como considerações acredita-se que o ACESSAbilidade aos poucos venha representar uma forma de utilização das redes comunicacionais e da tecnologia capaz de estabelecer elementos de equiparação, que colaborem com o paradigma da inclusão nos vários níveis de ensino.

Palavras-Chave: Educação especial, acessibilidade, redes sociais, obstáculos pedagógicos, relato de experiência

ABSTRACT

The discussion about inclusion in Brazilian higher education runs through the historical retrospective of the norms on citizen access to education. Until the late 1980s, entering this degree meant a certain social distinction, as it was not possible for everyone. With the promulgation of education as one of social rights under the Brazilian Constitution of 1988, this scenario was slowly changing. Law n. 12.711 (2012) that deals with the quota system in higher education collaborated, although the reserve of vacancies for people with some kind of disability had already been discretized in previous rules. If, on the one hand, the discourse regarding the guarantee of access is in the legislations, on the other, it is necessary to understand if there is really support and/or support from the educational institutions that effectively include, assure and allow the conclusion of the undergraduate degree these students. The text reports the creation of ACESSAbility, a neologism that names a project of creation of digital interaction resource focused on education. Its focus is on the use of accessible technology, aimed at interaction and communication among students, special education target audience (people with disabilities, global developmental disabilities or giftedness and / or high skills), who attend universities. The goal of ACESSAbility is to promote permanent discussions and actions that contribute to the inclusion and permanence of this public in higher education. The study procedure involved a mapping of the number of students with disabilities, conducted in a city of 225.271 habitants, with four local universities; totaling twenty students in 2017. It was part of the genesis of the initial project to enable these



students to be actively involved in research as researchers rather than just as a sample. However, the interest in participating without a prospect of effective change; the trip to college in a shift other than classes; the expense with the route; the unreachable route itself to the accessible place made this idea unfeasible. Thus, virtual forums were developed for the objective exchange. After numerous invitations, and although forums are good models of interaction and communication for segmented public (people seeking technical solutions to some equipment problem, people seeking answers to concept questions, how to do, among others via the Internet); for people with disabilities in higher education, the forums did not work. A facebook page was then created: ACESSAbility, dedicated to people with special needs, professionals from various areas who work with them, the community in which they operate and all interested people. Initially there were only ten subscribers in 2017, reaching 522 followers today. However, interaction, communication, and effective discussion about educational problems and inclusion still remains small. As considerations, it is believed that ACESSAbility, little by little, will represent a way of using social networks and technology in education, as a communication resource; able to establish interactivity and equalization, collaborating with the inclusion paradigm in the various levels of education.

Key-words: Special education, accessibility, social networks, pedagogical obstacles, experience report.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Contexto da Experiência

O tema “inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior brasileiro” tem ganhado espaço no âmbito da pesquisa acadêmica; o que pode ser percebido ao realizar brevemente uma retrospectiva histórica sobre a promulgação de normalizações sobre o acesso do cidadão a educação. Até o final da década de 1980, o ingresso em uma Instituição de Ensino Superior (IES) significava certa distinção social, já que o acesso não era possibilitado a todos. Esse cenário foi lentamente modificando-se, inicialmente com a promulgação da educação como um dos direitos sociais pela Constituição da República Federativa do Brasil (1988, 2001):

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

[...]Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]



[...]Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]

Embora já discricionária as reservas de vagas a pessoas com algum tipo de deficiência, por fração determinada para ingresso nas IES; colaborou a Lei n. 12.711 (2012) que ao tratar do sistema de cotas na educação superior, reforçou as prescrições anteriores. Essa legislação intencionava auxiliar o ingresso neste nível de ensino de: alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escola pública, estudantes com renda familiar de um salário mínimo e meio e estudantes índios e negros. Entretanto, em todos os casos tratados na norma, a adesão pelas universidades, em especial pelas estaduais, não foi uma unanimidade na época.

Com a regulamentação da Lei n. 12.711 por meio do Decreto nº 7.824, de 11 de outubro do mesmo ano (2012), o ensino superior passou a ter outra norma a respeito do procedimento de ingresso para estudantes do sistema de cotas nas instituições federais, e que posteriormente estendeu-se às IES estaduais que ofereciam resistência.

Todavia, se por um lado o discurso das legislações aponta uma garantia de acesso, em especial aos estudantes com algum tipo de deficiência; por outro é necessário entender se realmente existe suporte e/ou apoio por parte das instituições de ensino que efetivamente incluam, assegurem e permitam a titulação decorrente da aprovação na graduação.

Por tratar-se de um fenômeno complexo, não se pode desconsiderar sua inserção dentro de cenários em movimento vinculados a esferas macro, que influenciam direta e indiretamente a temática (Marian; Ferrari; Sekkel, 2007; Duarte *et al.*, 2013). Dentre eles citam-se como exemplos: a intencionalidade política/econômica do discurso sobre a ampliação do acesso no ensino superior e a melhoria da educação no país; a discussão de outras formas de ingresso ao terceiro grau além do vestibular, como por meio de avaliações em larga escala encerrando o ensino básico; o período de ajuste convencional por políticas educacionais específicas para a adequação das universidades públicas às novas demandas; a prosperidade gerada às redes particulares de ensino superior com o aquecimento do mercado educacional por conta dessa ampliação; os incentivos, as possibilidades de financiamentos e outras opções que viabilizam economicamente a permanência do estudante na graduação até a sua conclusão e, o posicionamento econômico/político tomado por essas IES em relação à oferta pública desse nível de ensino.

No ensino básico brasileiro, o fenômeno inclusão e seus desdobramentos vêm ocorrendo há mais tempo, o que permite sinalizar alguns avanços em termos práticos; divergentemente das ações desta natureza no ensino superior, que ainda trilha um início de percurso.



Colaborou com este marco, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 (2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Seu texto com 127 artigos traz alterações, alguns avanços e desafios para as discussões do tema, como a “abordagem da deficiência pelo modelo social de direitos humanos” (Feminella; Lopes, 2016) que insere a relação bidirecional da pessoa com deficiência em interação com o meio, revelado no artigo 2º da Lei nº 13.146 (2015):

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência 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.

Na sequência de seus artigos é especificada a forma de avaliação, que deixou de ser por critérios médicos (deficiência física, visual, auditiva, mental e múltiplas), migrando para quesitos biopsicossociais, analisados por equipe multiprofissional e interdisciplinar (Feminella; Lopes, 2016). Esse novo modelo de avaliação afina-se com as propostas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008-14) entregue na Organização das Nações Unidas (ONU), e segundo Feminella e Lopes (2016, p. 19):

[...] determina que a deficiência não está na pessoa como um problema a ser curado, e sim na sociedade, que pode, por meio das barreiras que são impostas às pessoas, agravar uma determinada limitação funcional. Essa nova visão, resultante da luta das organizações da sociedade civil e dos movimentos sociais, significa uma revolução do modo de lidar com as pessoas com deficiência e de suas relações com a sociedade e, em decorrência, com os conceitos anteriormente estabelecidos.

Dessa nova concepção deriva o artigo 3º, já que o modelo social enfoca a interação das pessoas em um ambiente com barreiras físicas, arquitetônicas, comunicacionais, sociais e atitudinais, elementos possíveis de desencadear exclusão.

Cita-se o Artigo 3º desta legislação, no qual a concepção de vários termos está expressa, devido a sua relevância para o entendimento deste estudo:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;



IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em: a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas; f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

V - comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações; [...](Lei n. 13.146, 2015).

A definição desses termos em uma legislação evidencia o passo seguinte, o de implementação de padrões e normas técnicas mínimas que ofereçam autonomia, segurança e conforto. Entretanto na vida cotidiana, para Cerqueira & Moreira (2018), o questionamento sobre a acessibilidade, extrapola o trânsito nos prédios das IES ou nos trajetos até eles com segurança, e que são garantidos pela Justiça. Expõem também a premência de disponibilização de outras dimensões da acessibilidade, como propunha Sasaki (2009) anteriormente à promulgação da Lei nº 13.146 (2015), e que fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem, em qualquer dos seus níveis: básico ou superior.

Para este autor, além das barreiras físicas, as dimensões da acessibilidade podem ser comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais. Dussilek & Moreira (2017) comparam os escritos de Sasaki (2009) à legislação, asseverando que três das dimensões de acessibilidade apontadas pelo teórico associam-se na perspectiva de processos de ensino e de aprendizagem, sendo elas: a barreira arquitetônica, a comunicacional e a atitudinal; o que será observado neste estudo.

Apresentado o contexto da experiência por esse panorama sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no Brasil, o presente relato recupera a experiência de criação e manutenção de um recurso educacional de interação digital denominado de ACESSAbilidade, que ocorreu no período 2017-18, no contexto de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública do interior do Estado de São Paulo.



O nome ACESSAbilidade é um neologismo criado por Cerqueira & Moreira (2018), originado das dimensões de acessibilidade mencionadas em Sasaki (2009) e da Lei n. 13.146 (2015). O termo também remete a mobilização pelos estudantes com deficiência, de capacidades, habilidades e competências técnicas, tecnológicas, comunicacionais, atitudinais e sociais para “superar os obstáculos existentes no percurso educacional” de ensino e de aprendizagem permanecendo até a conclusão de uma graduação no ensino superior (Cerqueira & Moreira, 2018, p.407).

Objetivos

O objetivo geral do ACESSAbilidade é promover discussões e ações permanentes que contribuam com a inclusão e a permanência no ensino superior de estudantes público alvo da educação especial. O objetivo secundário foi a estruturação de um modelo de comunicabilidade direcionado a estes estudantes.

Projeto/Prática

O Projeto ACESSAbilidade iniciou-se em 2017, um ano após a Lei n. 13.146 (2015) ter entrado em vigor; possuindo uma característica diferente de outras propostas, a de possibilitar que graduandos com algum tipo de deficiência pudessem participar como bolsistas e/ou voluntários; pois é recorrente na recuperação de literatura referente à temática, encontrar pesquisas e análises feitas por estudiosos que não vivenciaram de fato, as condições e as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência para sua inclusão no ensino superior.

Partiu-se da premissa de que, um aluno público alvo da educação especial, e que frequenta de fato uma faculdade por quatro anos no mínimo, seja capaz de detectar especificidades e minúcias sobre uma temática que lhe é tão própria; assim como desvelar com legitimidade, aspectos que as IES apresentam e que são favoráveis à inclusão, bem como aqueles desfavoráveis e passíveis de desencadear o abandono ou a evasão de uma graduação.

Inicialmente o ACESSAbilidade foi planejado como forma de operacionalizar a interação e comunicação desses estudantes cursando uma universidade pública. Assim, em uma primeira etapa foram planejados encontros para realização de grupo focal, objetivando reunir este público em um local da IES para discutir e apontar soluções para questões polêmicas como: na prática, o estudante é que tem que se adaptar ou é o ambiente universitário que deve ser pensado e concretizado como acessível? Ou ainda, os cursos de graduação estão efetivamente voltados ao atendimento de alunos com deficiência ou a garantia existe apenas ao ingresso? Quais dos obstáculos à inclusão estão de fato transpostos: o arquitetônico? O tecnológico? O atitudinal? Os gestores, professores e coordenadores dos cursos das IES estão preparados para atender ou dar conta dessa inclusão? Existe uma apropriação, adequação ou criação de materiais didáticos para



isso? Dentro das possibilidades de apropriação de conhecimentos por esses alunos, como os docentes deverão avaliá-los durante o percurso da graduação em termos de práticas, estágios, atendimentos clínicos entre outros? Eles sairão da faculdade aptos e/ou equiparados para enfrentar os desafios de exercer com plenitude a profissão escolhida? Enfim, o que é tornar a educação mais acessível para alguém que tenha deficiência?

Foram convidados a participar de oito sessões coletivas, estudantes de uma unidade com algum tipo de deficiência, os professores em contato direto com eles, as coordenações dos cursos a que pertencem e seus colegas da IES. Após algumas tentativas de realização do grupo focal, embora os convidados demonstrassem interesse e apoio ao ACESSAbilidade, os encontros previstos não ocorreram. O pequeno número de graduandos com deficiência frequentando a unidade, potenciais participantes do grupo focal: cinco entre 2.625 estudantes em 2017(Anuário, 2019); a falta de interesse em participar sem a perspectiva de efetiva mudança; o deslocar-se em outro turno para a faculdade; o gasto com o transporte não reembolsável para participação da pesquisa; o próprio trajeto não acessível até o local acessível foram fatores de contexto, que dificultaram o comparecimento ou mesmo a assiduidade, inviabilizando essa ideia.

Foi então necessária a inserção de uma segunda etapa, a fim de prosseguir com o estudo. Por meio de um mapeamento na cidade de 225.271 habitantes (Esteves, 2017), obteve-se em cada uma das quatro universidades locais, que o número de graduandos com deficiência totalizava vinte estudantes em 2017.

Conscientes das dificuldades para participação do grupo focal foi realizada a terceira etapa, na qual foram desenvolvidos fóruns online, de acesso livre e domínio público para a interatividade e comunicabilidade objetivadas. Os fóruns são espaços (físicos e virtuais) para intercâmbio de opiniões entre pessoas que almejam o debate sobre problemas específicos. Os fóruns, as conferências são importantes porque permitem que haja um contato entre os pares e que desse encontro seja geradas trocas de experiências. Assim foram criados em maio de 2017, dentro dos “forumeiros.com” (espaço virtual gratuito para desenvolvimento e postagem de fóruns), três deles: um específico para a unidade onde se iniciou o projeto; outro abrangendo a cidade do interior paulista com suas universidades locais e outro totalmente aberto ao público (<http://acessabilidade.forumeiros.com/t2-o-que-e-acessibilidade-no-ensinosuperior>, recuperado em 05, out, 2019) que mostra uma das temáticas, mas que não se encontra disponível para postagem.

Os temas de discussão anteriormente planejados para fomentar os grupos focais foram transferidos para o ACESSAbilidade.forumeiros. Após inúmeros convites para participação via redes sociais, em salas de aula presenciais e em *e-mails* institucionais de alunos e professores, percebeu-se que, embora os fóruns sejam bons modelos de



interação e comunicabilidade para determinados públicos (pessoas que buscam soluções técnicas de algum problema de equipamento, pessoas que procuram respostas para dúvidas de conceito, de modo de fazer, entre outros via internet); para este público específico, os fóruns não funcionaram também, embora mantidos/acompanhados até 2018.

Como quarta etapa criou-se uma página no *facebook*: o ACESSAbilidade (<https://www.facebook.com/acessabilidade/>, recuperado em 05, out., 2019), dedicado as pessoas com necessidades especiais, profissionais de diversas áreas que trabalham com elas, a comunidade em que estão inseridas e a todas as pessoas interessadas. A intencionalidade era tornar a página, um ponto de encontro em rede social, que possibilitasse interconexão com um público expandido, de profissionais da educação aos colegas da graduação, passando pelos profissionais da assistência social e os responsáveis pela arquitetura e engenharia; estimulando o compartilhamento de informações, notícias, comentários, críticas, reclamações, dicas de material de estudo, entre outras produções multi linguagens referentes ao ambiente universitário.

Também houve o cuidado de não deixar a página muito carregada, facilitando seu acesso rápido em computadores, notebooks, tabletes e celulares. Ainda nesses equipamentos existe a possibilidade de ajustes para visão, audição, mídias e interação; já que essa tecnologia faz parte das abas “Configurações” e “Acessibilidade”; além do que, para estudante interessados “há também softwares de código aberto como os leitores de tela que oferecem acessibilidade a partir de um sintetizador de voz, como *NVA, DOSVOX, JAWS, VIRTUAL VISION*, etc.” (Cerqueira & Moreira, 2017, p. 408).

Mesmo com todos esses recursos para interação digital e comunicação, durante um bom tempo foram apenas dez inscritos, chegando a aproximadamente 150 pessoas em termos de público geral; sendo que desse total, 32 pessoas com deficiência, ao final de 2017. Na página ACESSAbilidade existem muitas “curtidas”, sendo que no ano de 2019 chegou a 522 seguidores. No entanto, a interação efetiva sobre os problemas educacionais e a inclusão, na rede social ACESSAbilidade ainda continua pequena.

Aos poucos entre 2018-19, o projeto ACESSAbilidade vem descobrindo o seu melhor formato, que incluiu sua inserção no instagram, twiter, whatsapp como grupo; assim como o acompanhamento dos acessos e das interações (Cerqueira & Moreira, 2018).



Figura 1: Print da tela do ACESSAabilidade. Fonte: Autoria própria, 2019, https://www.facebook.com/acesabilidade_ recuperado em 05, out., 2019.

Resultados/Reflexões

A busca de respostas para o tema inclusão no ensino superior impulsionou as várias tentativas de viabilizar o projeto ACESSAabilidade, tanto quanto um recurso educacional de interação digital, como uma habilidade das pessoas envolvidas para o enfrentamento desta discussão.

Enquanto a presencialidade dos alunos com deficiência nos grupos focais não fluía, a abertura para o ambiente virtual das redes sociais pelo ACESSAabilidade trouxe um novo fôlego ao projeto, a medida em que pessoas com deficiência e outras pessoas ligadas aos processos de graduação, passaram a acessar e se interconectar em torno da problemática coletiva, que é em última análise: como tornar possível “a inclusão e a permanência de alunos com deficiência no ensino superior”. Mesmo que poucas, as trocas de experiências proporcionadas pelo ACESSAabilidade ajudaram a repensar sobre as características, as especificidades e o trabalho na graduação.

Elucidar as formas de aprendizagem desse público, o que os facilita em termos de adaptações e tecnologias e principalmente entender como é possível lidar com as barreiras atitudinais, da apatia, do receio, do constrangimento, do preconceito que impedem e prejudicam a participação social das pessoas com deficiência em processo de inclusão foram algumas das lições aprendidas.

Muitas vezes medidas simples do docente como paciência e atitude de checar se o graduando está acompanhando a sala; ou ainda a preocupação nas explanações em aulas teóricas, de falar pausadamente e com boa articulação; de utilizar materiais audiovisuais com legendas destacando os conceitos-chave do determinado assunto em



múltiplas linguagens; disponibilizar material didático em pdf; permitir a substituição de avaliações tradicionais por outros suportes alternativos, como provas escritas por orais, ou preparar avaliações em libras com aplicativo de celular (*Vlibras, Hand talk, Giulia*, entre outros).

Além das reivindicações quanto ao oferecimento de cursos de sensibilização, atualização e formação para professores de nível superior para o trabalho com a inclusão no ensino superior; de cursos de alfabetização e domínio das competências informacionais para os estudantes com deficiência; a criação de núcleos de acolhimento nas IES com suporte de profissionais especializados; a disponibilização de equipamentos de tecnologia assistiva ou que permitam múltiplas formas de acessibilidade; entre outros (Coelho & Moreira, 2018; Cerqueira & Moreira, 2018).

O desenrolar do projeto contribuiu e ainda contribui no processo de formação de outros estudantes da graduação, já que propicia reflexões individuais e coletivas sobre como “incluir a acessibilidade” nas produções acadêmicas. Embora o ACESSAbilidade ainda tenha um longo caminho, o percurso requer grande resiliência e capacidade, habilidade e competência para superação; o que pode ser aprendido de fato, na convivência com as pessoas com algum tipo de necessidade individualizada ou deficiência.

Como considerações acredita-se que a ideia do ACESSAbilidade, aos poucos, venha representar uma forma de utilização das redes sociais e da tecnologia na educação, como um recurso comunicacional capaz de estabelecer trocas de experiências, interatividade e elementos de equiparação, que colaborem com o paradigma da inclusão nos vários níveis de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cerqueira, M.R.R. & Moreira, J.C.C. (2018). O "ACESSabilidade" um recurso para inclusão e permanência de estudantes com deficiência no ensino superior. *Colloquium Humanarum*, 15 (Especial 2), 406-412. DOI: 10.5747/ch.2018.v15.nesp2.001129

Coelho, S.O. & Moreira, J.C.C. (2018). Acessibilidade pedagógica no ensino superior: um relato indicativo para inclusão de graduandos com surdez. In XXIII ENEPE (Ed.). *Anais do Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão – ENEPE (1736)*. Presidente Prudente, SP, Brasil: UNOESTE. Recuperado: 05 out. 2019. Disponível:

<https://www.unoeste.br/site/enepe/2018/Anais/Humanas/Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (2001). [Coleção Saraiva de Legislação]. (21a ed.). São Paulo: Saraiva.

Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012 (2012). Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília. Recuperado: 05 out. 2019. Disponível:



http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm.

Duarte, E. R. *et al.* (2013). Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19 (2), 289-300. Recuperado: 05 out. 2019. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382013000200011&lng=en&nrm=iso.

Dussilek, C. & Moreira, J.C.C. (2017). Inclusão no ensino superior: uma revisão sistemática das condições apresentadas aos estudantes com deficiência. *Research, Society and Development*, 6 (4), 317-341. Recuperado: 05 out. 2019. Disponível em:

<https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/124/141>.

Esteves, A. (2017, agosto 31). IBGE estima crescimento populacional de 0,45%. *Imparcial*, 1. Recuperado: 05 out. 2019. Disponível em:

<http://www.imparcial.com.br/noticias/ibge-estima-crescimento-populacional-de-0-45,15111>.

Feminella, A.P. & Lopes, L.F. (2016). Disposições Gerais: da Igualdade e da não Discriminação e Cadastro-Inclusão. In Setúbal, J.M. & Fayan, R.A.C. (Orgs), *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada* (Cap. 1, pp. 09-32). Recuperado: 05 out. 2019. Disponível em: <https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Lei-brasileira-de-inclusao-comentada.pdf>

Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012 (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília. Recuperado: 05 out. 2019. Disponível:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12711-29-agosto-2012-774113-norma-pl.html>

Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015 (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. Recuperado: 05 out. 2019. Disponível:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Marian, A. L.; Ferrari, D. & Sekkel, M. C. (2007). Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicologia Ciência e Profissão*, 27 (4), 636-647.

Sasaki, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. (2009). *Revista Nacional de Reabilitação (Reação)*, a.XII, 10-16. Recuperado: 05 out. 2019. Disponível: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319.

UNESP. (2018). *Anuário Estatístico 2018*. Recuperado: 05 out. 2019. Disponível: https://ape.unesp.br/anuario/pdf/Anuario_2018.pdf.



DA EDUCAÇÃO ESCOLAR À APRENDIZAGEM PARA A INCLUSÃO: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

Lúcia Ferreira (Agrupamento Escolas Mealhada, Portugal, luciamealhada@gmail.com); Ana Cotovio (Agrupamento Escolas de Soure, Portugal, lc.anapaula@gmail.com)

RESUMO

O Fórum Mundial de Educação (2015) inspirado numa visão humanista da educação e do desenvolvimento, baseada nos direitos humanos e na dignidade, na justiça social, na inclusão, na diversidade cultural, linguística e étnica, na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas, fixou uma agenda para cumprir o ODS4 “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Em 2017, na cimeira de Gotemburgo, a Comissão Europeia proclama o Pilar Europeu dos Direitos Sociais, defendendo que «Todas as pessoas têm direito a uma educação inclusiva e de qualidade, a formação e aprendizagem ao longo da vida, a fim de manter e adquirir competências que lhes permitam participar plenamente na sociedade e gerir com êxito as transições no mercado de trabalho.». E em 2018, a mesma Comissão apresentou medidas que incidem nas competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, nas competências digitais, nos valores comuns e na educação inclusiva, assegurando uma educação de qualidade para todos os alunos.

Em Portugal, as recentes demandas legislativas [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), o Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018] concorrem na adoção de medidas internacionalmente aceites como respostas mais adequadas a uma educação para a inclusão. Apesar de já se terem alcançado metas importantes no acesso à frequência das crianças e jovens com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, será que as nossas escolas desenvolvem nos alunos o conjunto certo de aptidões e competências para que estes, posteriormente, possam manter um nível de vida digno, enfrentar o mundo do trabalho cada vez mais incerto e fomentar a coesão social à luz de uma sociedade inclusiva e solidária? Estarão as nossas escolas a preparar todos os alunos para a exigência das literacias digitais para a vida e para o trabalho, como a sociedade atual o exige? Estarão os nossos alunos a desenvolver, na e/ou fora da escola, competências de empreendedorismo, cívicas e sociais que lhes garantam níveis de resiliência e capacidade de adaptação à mudança?

Pretende-se aqui fazer uma análise reflexiva-comparativa entre as políticas educativas atuais para a inclusão e as práticas do que se vai fazendo e do que poderá vir a fazer-se nas nossas escolas.



Concluiu-se que é necessário providenciar mudanças: no currículo, através de uma abordagem global do desenvolvimento, investindo nas competências básicas (múltiplas literacias), na capacidade de resolução de problemas, no espírito crítico, na capacidade de cooperação, na criatividade, no pensamento computacional e autorregulação; na organização da escola, com a criação de ambientes de aprendizagem mais flexíveis, adaptados às necessidades individuais; e nas práticas educativas assentes na autonomia e responsabilidade dos alunos, no trabalho de e por projetos para a resolução de problemas reais, na formação na e fora da escola, no estreitar de laços com outras comunidades de aprendizagem europeias. E, assim, se ir concretizando, ao longo da vida, a inclusão de todos e de cada um, de modo a permitir a participação efetiva na vida cívica e democrática, o respeito pela diversidade de talentos, a solidariedade e a compreensão intercultural.

Palavras-chave: inclusão | aprendizagem baseada na resolução de problemas /PBL – problem-based-learning | empreendedorismo | literacia digital | autonomia e responsabilidade

ABSTRACT:

The World Education Forum (2015) inspired by a humanist vision of education and development, based on human rights and dignity, on social justice, on inclusion, on cultural, linguistic and ethnic diversity, on shared responsibility and accountability, set an agenda to obey the ODS4 “Ensure an inclusive and equitable quality education to promote lifelong learning opportunities for all”.

In 2017, at the Gothenburg Summit, the European Commission proclaims the European Pillar of Social Rights, arguing that «Everyone has the right to inclusive and quality education, to training and lifelong learning, in order to maintain and acquire skills that will enable them to participate fully in society and successfully manage labor market transitions.» And in 2018, the same Commission presented measures that focus on essential skills for lifelong learning, digital skills and common values and inclusive education, ensuring a quality education for all students.

In Portugal, the recent legislative demands [Students’ Profile when leaving compulsory education (2017), the Decree-Law No. 54/2018 and the Decree-Law No. 55/2018] concur in the adoption of internationally accepted measures as the most appropriate response to an education for inclusion. Although important goals have already been achieved in the attendance of children and young people with special educational needs in regular schools, do our schools develop in students the right set of skills so that they can subsequently maintain a decent level of life, tackle the increasingly uncertain world of work and foster social cohesion in an inclusive and supportive society? Are our schools preparing all students for the demand of digital literacy for life and work, as today's



society demands? Are our students developing, in and/or out of school, entrepreneurship skills, civic and social skills that will ensure them levels of resilience and the capacity to adapt to change?

The intention here is to make a reflective-comparative analysis between current educational policies for inclusion and the practices of what is being done and what may be done in our schools.

It was concluded that it is necessary to provide changes: in the curriculum, through a global approach to development, by investing in basic skills (multiple literacy), problem solving skills, critical thinking, cooperative ability, creativity, computational thinking and self-regulation; in the school organization, by creating more flexible learning environments, tailored to individual needs; and in educational practices by disseminating practices based on the autonomy and responsibility of the pupils, by working in projects to solve real problems, in and out of school training, to ensure closer ties with other European learning communities.

And thus, realizing, the inclusion of each and every one throughout life, so as to allow effective participation in civic and democratic life, to promote respect for the diversity of talents, solidarity and intercultural understanding.

Key-words: inclusion | problem-based learning | entrepreneurship | digital literacy | autonomy and responsibility

Introdução

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) refere-se que: *“A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.”* (artº26º). Após alguma estagnação do sonho da Europa em prol da defesa dos direitos humanos, do desenvolvimento democrático e da estabilidade político-social, delineado no pós-guerra nos idos anos de 60-70 do século XX, que universalizou o direito à educação para todos, pelo menos na Europa, um longo caminho foi percorrido até as organizações transnacionais apontarem as diretrizes para uma educação equitativa e de qualidade para todos.

Uma educação equitativa e de qualidade promove o desenvolvimento do conhecimento, criatividade, competências básicas em alfabetização e matemática, analíticas e de resolução de problemas, interpessoais e sociais, assim como atitudes e valores que possibilitem aos cidadãos viverem de forma saudável e plena, tomar decisões conscientes e responder a desafios locais e globais por meio da educação para



o desenvolvimento sustentável e da educação para a cidadania global. É, neste âmbito, que o Fórum Mundial de Educação (Unesco, 2015) veio reforçar uma Educação para Todos (Unesco, 1990) proclamada em Jomtien e renovada em Dakar (Unesco, 2000), centrada agora no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados de aprendizagem, no âmbito da educação ao longo da vida.

A Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (EASNIE, 2017) reforça ainda a ideia de que as escolas devem estar providas de recursos que lhes permitam: intervir o mais cedo possível para apoiar alunos com dificuldades, quaisquer que sejam as suas origens e alunos em situação de risco de abandono escolar; oferecer percursos personalizados e aprendizagens flexíveis, que permitam a continuidade e a progressão pelas fases da educação e garantir a relevância da aprendizagem para a vida e o trabalho.

Em Portugal as recentes demandas legislativas [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017), os Decreto-Lei n.º 54 e 55 (2018)] convergem na adoção de conceitos internacionalmente aceites como respostas mais adequadas, nomeadamente no que à educação inclusiva diz respeito. No Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória refere-se que *A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. (...) Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos.* Também o Decreto-Lei 54/2018 estabelece como prioridade 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.*

O Decreto-Lei 55/2018 veio reconhecer como prioridade a implementação de políticas educativas centradas nas pessoas que garantam a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades, contudo, este objetivo ainda não se encontra consumado.

Não obstante a maior parte dos alunos portugueses frequentarem a escola, ainda estamos longe de garantir o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo de cada um. Ademais, a sociedade enfrenta novos desafios e incertezas, o que complexifica significativamente a função da escola, que deve preparar os alunos para empregos e tecnologias que ainda não existem, para resolver problemas que ainda se desconhecem. Será, portanto, urgente realizar mudanças nas práticas educativas para a construção de uma escola inclusiva, equitativa, com aprendizagens de qualidade para o sucesso de todos e de cada um, assegurando a transição entre os níveis de ensino e a inserção na vida.

Aprendizagem baseada no desenvolvimento de competências



A articulação dos oito princípios que norteiam o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (base humanista; saber; aprendizagem; inclusão; coerência e flexibilidade; adaptabilidade e ousadia; sustentabilidade e estabilidade) com as áreas de competência consideradas, a saber: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico e consciência e domínio do corpo implicam alterações de práticas pedagógicas e didáticas determinantes para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos.

Estas alterações implicam: ¹a abordagem contextualizada dos conteúdos de cada área do saber a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados; ²a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes; ³a organização e desenvolvimento de atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes; a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares; ⁴a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação; ⁵a promoção de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, de atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores; ⁶a criação na escola de espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente e ⁷a valorização, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade (DGE, 2017: 31).

Contudo, em algumas das nossas escolas, a visão tradicional de um currículo quase exclusivamente académico continua a ter adeptos, e o que acontece é introduzirem-se novos conteúdos educativos em currículos já demasiado sobrecarregados, o que resulta em currículos excessivamente densos, mas superficiais, com aprendizagens pouco significativas, impedindo, assim, o desenvolvimento de competências profundas e o uso de uma pedagogia avançada. É difícil inserir novas disciplinas e dedicar-lhes o devido tempo, quando ainda subsiste o peso da preparação para os testes padronizados e, acima de tudo, para os exames nacionais (Fadel, Bialik, Trilling, 2015). Vence quase sempre a inércia histórica, a que se associa a cultura do manual escolar.

No ato complexo de ensinar e aprender, o manual escolar continua a ser o instrumento privilegiado de transmissão de conhecimentos, constituindo um porto seguro para professores, pais e alunos. Ainda hoje, nas nossas escolas, se parte dos textos do manual para transmitir conhecimentos, e os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem quase nunca se questionam sobre a escolha dos mesmos ou sobre os



princípios que veiculam, assumindo-os como verdades absolutas (Pereira, 2010). O sucesso educativo não passa apenas pela mera memorização e reprodução de conhecimentos para a realização do teste de avaliação ou para o exame nacional, mas pela aplicação desse conhecimento a novas situações e na resolução de problemas reais que vão surgindo.

Aprendizagem do currículo em trabalho de e por projetos

A conceção atual de educação assenta numa abordagem holística do desenvolvimento de cada ser humano, que se concretiza pela aquisição de competências básicas (múltiplas literacias), da capacidade de resolução de problemas, de forma criativa e inovadora, a partir de desafios ou problemas reais presentes no quotidiano escolar, e no meio sociocultural e geográfico em que os alunos estão inseridos.

É, pois, essencial que o currículo seja encarado como instrumento de trabalho, das escolas e dos professores, de modo a dar resposta às realidades locais e às necessidades dos alunos, de acordo com as competências mencionadas no Perfil dos Alunos. Neste âmbito, o trabalho dos professores e das escolas, em diálogo com os alunos, as famílias e a comunidade e a partir das aprendizagens essenciais definidas superiormente, num trabalho interdisciplinar, será o de delinear formas de as adequar, aprofundar, reforçar e enriquecer, dando resposta à diversidade de contextos onde são aplicadas. A flexibilização do currículo surge como a resposta a uma educação de qualidade para todos e para cada um, em que ninguém pode ser deixado para trás.

As escolas são, portanto, desafiadas a, partindo do currículo, proporcionarem situações de aprendizagem adequadas a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos; desenvolverem competências de pesquisa, reflexão, capacidade de comunicação, espírito crítico, com vista à resolução de problemas, através da dinamização de trabalho de projeto; promoverem o papel dos alunos como autores das suas próprias aprendizagens, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas (Decreto-Lei 55/2018).

Importa que o aluno parta dos problemas reais e os relacione com os diferentes conteúdos curriculares, numa abordagem multi, inter e transdisciplinar. Ao desenvolver um trabalho baseado na observação, análise, experimentação, reflexão crítica, em conjunto com os colegas, na sala de aula, em laboratórios e/ou fora da escola, encontre soluções inovadoras e criativas para os problemas com que se debate, assumindo a responsabilidade e a liderança nesse processo e poder, assim, ter uma participação ativa e empreendedora no meio escolar e/ou na comunidade. O aluno só aprende verdadeiramente quando constrói as suas próprias aprendizagens e não porque o professor ensina. Faria de Vasconcelos (1880–1939), um precursor da educação do futuro, defendia já que *“O papel do professor é apenas o de orientar os alunos, observar*



o desenvolvimento da experiência deles e não pensar e agir por eles.” (FV, 2015: 129). O professor será um mediador entre o aluno e as suas aprendizagens, orientando-o e proporcionando-lhe novas e diversas oportunidades para compreender o mundo que o rodeia.

Muitas das nossas escolas desenvolvem já aprendizagens baseadas em trabalho de e por projeto, outras há em que se continuam a desenvolver projetos inovadores, sobre temáticas atuais e de interesse público, mas como atividades extracurriculares, não tendo ainda conseguido dar-se o passo seguinte – introduzir o trabalho de projeto em contexto curricular, fazendo convergir os conteúdos curriculares das diferentes disciplinas para a construção de um produto concreto, o mais próximo possível do mundo real do trabalho.

Aprendizagem para a inserção no mundo do trabalho

A Comissão Europeia recomenda que

“Os Estados-Membros devem promover as competências empreendedoras por meio de formas novas e criativas de ensino e aprendizagem a partir da escola primária, associando a esse esforço uma ênfase, desde o ensino secundário ao ensino superior, na oportunidade de criação de empresas como uma opção de carreira. A experiência do mundo real, adquirida pela aprendizagem baseada na resolução de problemas e em ligações às empresas, deveria ser incorporada em todas as disciplinas e adaptada a todos os níveis de ensino. Todos os jovens deveriam poder beneficiar de pelo menos uma experiência prática em empresa antes do final da escolaridade obrigatória” (CE, 2012: 4).

Preconiza-se hoje que as escolas desenvolvam uma educação para o empreendedorismo, em todos os níveis e ciclos de ensino, enquanto contributo transversal, que se consubstancia em atividades ou projetos, desenvolvidos de forma participada pelos alunos, concorrendo para a mudança na sua área de atuação enquanto cidadãos, realçando-se deste modo o *“potencial dos jovens para lançar e desenvolver os seus próprios projetos comerciais ou sociais, assumindo desse modo o papel de inovadores nas regiões onde vivem e trabalham”* (CE/Eurydice, 2016:11).

Neste âmbito, o Perfil dos Alunos refere apenas a necessidade de desenvolver *“competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos”* sem nunca mencionar como o devem fazer nem focar explicitamente de que maneira se prepara a transição para a vida ativa.

Na realidade, o Decreto-Lei 54/2018 até considera a elaboração de um «Plano individual de transição», medida adicional, mas apenas para cada jovem que frequenta a escolaridade com adaptações significativas ao currículo, ou seja, alunos com



dificuldades acentuadas. Este plano é desenhado de acordo com os interesses, competências e expectativas do aluno e da sua família para *“promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional”* (artº 25.º - 1) e *“inicia -se três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória.”* (artº 25.º - 3). Já em 2006, a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva alertava para a necessidade dos países assegurarem o *desenvolvimento de planos de transição com a antecipação necessária na vida escolar do aluno e não somente no final da escolaridade obrigatória.*

No enquadramento do trabalho desenvolvido pela Agência sobre os Planos Individuais de Transição, *a transição para o emprego surge como parte de um longo e complexo processo, que cobre todas as fases da vida de uma pessoa e que necessita de ser orientada da forma mais apropriada. «Uma vida boa para todos» bem como «um bom trabalho para todos» são os fins últimos de um processo de transição bem-sucedido* (EASNIE, 2006: 8–9).

O Decreto-Lei 55/2018 reduz a dimensão do trabalho à *“dinamização do trabalho de projeto e no desenvolvimento de experiências de comunicação e expressão (...) valorizando o papel dos alunos enquanto autores, proporcionando-lhes situações de aprendizagens significativas”* sem prever a ligação ao mundo real e às empresas, considerando-a apenas para os cursos profissionais ou para os alunos que apresentem maiores dificuldades, e que, por isso, beneficiam de medidas de apoio e suporte à inclusão. E o plano individual de transição surge apenas para alunos com dificuldades mais acentuadas, que usufruem de adaptações significativas do currículo, não se prevendo para os restantes alunos (a esmagadora maioria) formas de experienciar o mundo real do trabalho.

Parece que, no nosso país, a aprendizagem para a inclusão no mundo do trabalho está destinada apenas a alunos portadores de deficiência e aos que são encaminhados para cursos profissionais, normalmente aqueles que são considerados mais fracos, e ainda só se concretiza na última etapa da escolaridade obrigatória.

Em Portugal, a preparação real para o trabalho, realizada na escola ou fora da escola, em empresas da comunidade local, ainda está longe de se concretizar. Será que o trabalho ainda é encarado apenas para os que não têm capacidade de prosseguir cursos no ensino superior?

O peso da herança liceal ainda não permite que coexista estudo e trabalho na escola, associando-se a preparação para o trabalho “manual” aos cursos técnico-profissionais anteriores à revolução de abril, frequentados por alunos social e economicamente mais desfavorecidos, apesar das orientações das organizações internacionais apontarem, desde as décadas 1970-1980 para a conjugação entre estudo e trabalho (COE, 1983, 1997; OCDE, 1989; Unesco, 1996; UE, 2000, 2008, 2010). Fica, assim, comprometida a



inclusão de cada ser humano no mundo complexo do trabalho e da tão proclamada inserção social.

Aprendizagem baseada no desenvolvimento de competências digitais

O Pilar Europeu dos Direitos Sociais (UE, 2017) consagra como primeiro princípio que todas as pessoas têm direito a uma educação, formação e aprendizagem ao longo da vida inclusivas e de qualidade, a fim de manter e adquirir competências que lhes permitam participar plenamente na sociedade e gerir com êxito as transições no mercado de trabalho. Hoje em dia, as competências necessárias são outras devido ao aumento da automatização dos postos de trabalho e à presença crescente das tecnologias em todas as áreas do trabalho e da vida.

A este propósito, a Comissão Europeia (CE, 2018) refere que os sistemas de educação e formação devem propiciar conhecimentos, aptidões e competências para a inovação e o empreendedorismo, para a criação de uma identidade europeia pautada pelo respeito da diversidade e de valores e caracterizada pela democracia, a solidariedade e a inclusão. As tecnologias digitais vêm favorecer e alargar múltiplas oportunidades de aprendizagem, acessíveis a todos, democratizando o acesso a um manancial de informação e recursos.

Em 2017, o Conselho Europeu apelou a que os sistemas de educação e formação se adequassem à era digital e, nesse mesmo ano, Portugal lança o programa INCoDe.2030 (PT, 2017) que, em cinco eixos de ação (inclusão, educação, qualificação, especialização e investigação), pretende responder a três grandes desafios: *1.º generalizar a literacia digital, com vista ao exercício pleno de cidadania e à inclusão; 2.º Estimular a especialização em tecnologias e aplicações digitais para a qualificação do emprego e uma economia de maior valor acrescentado; 3.º Garantir uma forte participação nas redes internacionais de I&D e de produção de novos conhecimentos nas áreas digitais.* Neste programa considera-se prioritário apoiar os estudantes na sua aprendizagem, desenvolvendo competências em tecnologias digitais que vão para além da sua mera utilização, o que pressupõe o desenvolvimento de capacidades de raciocínio científico, de trabalho colaborativo e de projeto, e mesmo, em muitas circunstâncias, de conhecimentos de programação. Para tanto é necessário, além de uma ação permanente e coordenada dos sistemas de educação e de formação profissional, a revisão dos conteúdos programáticos e processos de ensino; o desenvolvimento de recursos didáticos e educativos digitais; a formação contínua de docentes e de formadores. Para se atingirem estes objetivos, é necessário integrar nos processos pedagógicos, do quotidiano das escolas, as competências e os recursos digitais e assegurar a existência de uma adequada infraestrutura tecnológica.



A existência de uma rede europeia de escolas *eTwinning*, sustentada pelas tecnologias digitais, constitui um intercâmbio de boas práticas para a melhoria da aprendizagem entre pares, baseada no trabalho cooperativo e colaborativo e tem procurado responder ao desafio da construção de uma identidade coletiva, promovendo a partilha, a discussão e práticas inovadoras.

Nas nossas escolas coexistem, hoje, diferentes realidades quanto ao desenvolvimento das competências digitais. Uma dispõem de infraestrutura tecnológica adequada e *know how* humano para poderem efetivamente responder a estes desafios, noutras parece existir um fosso entre as competências digitais, que é necessário desenvolver (sobretudo nos professores), e a falta de infraestruturas, que dificultam o crescimento inclusivo, nomeadamente nos grupos vulneráveis.

Quando na escola não se aproveita o potencial da tecnologia corre-se o risco de não se preparar os alunos para o futuro e, conseqüentemente, virem a ser excluídos social e profissionalmente.

Aprendizagem para a autonomia e responsabilidade

Atualmente, o mundo valoriza as pessoas não pelo seu conhecimento factual (pois os motores de busca da internet são acessíveis e muito mais rápidos e eficientes), mas pelo que elas podem fazer com o que sabem, como se comportam no mundo e como se adaptam colaborando com os outros. A capacidade de colaborar com os outros exige autonomia e responsabilidade de cada um e tem vantagens distintas em relação à resolução individual de problemas, porque envolve a divisão eficaz do trabalho, incorpora informações de múltiplas fontes de conhecimento, perspectivas e experiências, ao mesmo tempo que promove maior criatividade e qualidade de soluções.

Na década passada, as recomendações da União Europeia (UE, 2008) apontavam para a organização dos sistemas educativos em oito níveis de conhecimento, aptidões e competências, baseadas na autonomia e na responsabilidade, que se desenvolvem ao trabalhar e/ou estudar, desde os primeiros anos da escolarização, dando continuidade a um processo que se inicia no seio familiar. Um aluno desenvolve a autonomia e a responsabilidade quando constrói a sua própria aprendizagem, em conjunto com os colegas e orientado e auxiliado pelo professor, participando na sua avaliação e na dos colegas de forma consciente e crítica.

Este paradigma de educação, desenvolvido de forma pioneira por Faria de Vasconcelos (1915), ainda não se concretiza plenamente nas nossas escolas. Ainda predomina a tendência para ser o professor a decidir, planificar e organizar as atividades (visitas de estudo, exposições, matérias a lecionar...) de modo a que este possa ter sob controlo todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, diminui a margem de risco o que



“impede” os alunos de: cometer erros e refletir sobre eles, o que poderia constituir uma nova oportunidade de aprendizagem; desenvolver o espírito empreendedor que lhes permite transformar as suas ideias em ações concretas ao resolver problemas, e construir progressivamente a sua autonomia e responsabilidade. Ora, um ensino centrado no saber e no ritmo do professor, na simples transmissão de conteúdos e na exploração quase exclusiva do manual cria alunos heterónomos e irresponsáveis na escola e ao longo da vida.

Conclusão

O caminho rumo a uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade é longo, mas parece haver finalmente, no nosso país, uma moldura legal, convergente com as políticas europeias. Não obstante, ainda há uma grande parte do percurso por trilhar e nem todos seguem à mesma velocidade. Desde logo, o corpo docente, um grupo algo envelhecido, com pouca afinidade com as tecnologias digitais, nem sempre se disponibiliza para assumir com autonomia as opções em matéria de flexibilidade curricular para que cada aluno desenvolva as competências necessárias. Não menos importante é a dotação de infraestruturas digitais nas escolas e a criação de espaços que promovam ambientes de aprendizagem interativos. O importante é promover o espírito crítico e criativo, o empreendedorismo, a capacidade de cooperação e a solidariedade, o pensamento computacional e a autorregulação, com base no trabalho de e por projetos, resolvendo problemas reais com autonomia e responsabilidade. Ademais, a escola terá também de integrar uma componente de preparação real para o trabalho, em todos os níveis de ensino, para todos e cada um dos alunos, com vista à sua inclusão social e profissional. Assim, a escola cumprirá a sua função: formar seres humanos solidários e produtivos, capazes de participar com dignidade na vida cívica e democrática, com respeito pela diversidade de talentos e a compreensão intercultural.

BIBLIOGRAFIA

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (EASNIE) (2006). Planos Individuais de Transição: Apoiar a Transição da Escola para o Emprego. Odense, Dinamarca: EASNIE.

Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (EASNIE) (2017). Aumentando o sucesso de todos os alunos no contexto de uma Educação Inclusiva: Relatório Síntese Final. (V.J. Donnelly e A. Kefallinou, eds.). Odense, Dinamarca: EASNIE.

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2016. Educação para o Empreendedorismo nas Escolas Europeias. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.



Comissão Europeia (CE) (2018). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das regiões relativa ao Plano de Ação para a Educação Digital. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/ALL/?uri=CELEX:52018DC0022>

COE (1983). Statement on the compulsory secondary school adolescents and the curriculum. 13th session, Dublin, Ireland, 10-12 May 1983.

COE (1997). Education 2000: Tendances, convergences et priorités pour la coopération paneuropéenne. 19.e Conférence Permanente des Ministres de l'Éducation. Kristiansand, Norvège, 22-24 juin 1997.

Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho. Diário da República nº n.º 129/2018, Série I. Lisboa: Ministério da Educação

Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho. Diário da República nº n.º 129/2018, Série I. Lisboa: Ministério da Educação

DGE (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

FADEL, C.; BIALIK, M.; TRILLING, B. (2015). Educação em Quatro Dimensões: As competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso. Instituto Península / Instituto Ayrton Senna. Brasil. <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/Educacao-em-quatro-dimensoes-Portuguese.pdf>

PEREIRA, Ana Bela (2010). Manuais escolares: estatuto e funções. Rev. Lusófona de Educação [online]. 2010 n.15. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1533>

PT (2019). Quadro Dinâmico de Referência de competência Digital para Portugal. Portugal INCoDe.2030. https://ww.incode2030.gov.pt/sites/default/files/uploads/attachments/incode2030_final_28mar17.pdf

OCDE (1989). L'éducation et le changement structurel : Exposé du Comité de L'éducation. Paris: OCDE.

OCDE (2011). PISA in Focus. Improving Performance: Leading from the Bottom. Paris: OCDE

ONU (1948). Declaração universal dos direitos humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948

ONU (2000). Declaração do Milénio. Cimeira do Milénio Nova Iorque, 6-8 de Setembro. <https://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>



UE (2000). Conclusões da presidência: Conselho Europeu de Lisboa, 23-24 de março de 2000 («Estratégia de Lisboa»):

http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.p0.htm

UE (2008). The European Qualifications Framework (EQF) / Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ):

<http://eur->

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:PT:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:PT:PDF)

UE (2010). Comunicação da Comissão: Europa 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:PT:PDF>

UE (2012). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões: Repensar a educação - investir nas competências para melhores resultados socioeconómicos. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=pt>

UE (2017). Pilar Europeu dos Direitos Sociais. Parlamento Europeu/Conselho da União Europeia/Comissão Europeia:

https://ec.europa.eu/commission/publications/european-pillar-social-rights-booklet_en

UE (2018). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões relativa ao Plano de Ação para a Educação Digital:

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM:2018:22:FIN>

UNESCO (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

UNESCO (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Paris: Unesco. Rio Tinto: Asa, 1996.

UNESCO (2015). Declaração de Incheon. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa à educação ao longo da vida para todos:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por

VASCONCELLOS, A. F. (2015). Uma escola nova na Bélgica. Prefácio de A. Ferrière. (Tradução de C. Meireles-Coelho, A. Cotovio, L. Ferreira.) Aveiro: UA Editora, 2015. (Trad. de: Une école nouvelle en Belgique.) ISBN: 978-972-789-454-3.



100 DIFERENÇAS: GRUPO DE SUPORTE PARA PAIS E FAMILIARES DE CRIANÇAS E JOVENS COM DEFICIÊNCIA OU INCAPACIDADE

Patrícia Marques, CERCITOP, CrI.; Joana Catarino, CERCITOP, CrI.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; família; crianças; recursos; comunidade

RELATO DE EXPERIÊNCIA

RESUMO

No âmbito do protocolo de colaboração estabelecido entre o CRI da Cercitop, CrI. e o AE Lapiás, desenvolvemos um projeto com pais, familiares e/ou cuidadores de crianças ou jovens que frequentam ou frequentaram o AE Lapiás. Este projeto, designado “100 DIFERENÇAS”, surgiu como resposta a uma necessidade identificada ao longo dos vários contactos efetuados com os pais dos alunos apoiados pelo CRI, que, pelo grau de complexidade das dificuldades e potencialidades associadas a cada situação, colocam um conjunto de desafios, tanto no acesso como na participação por parte destes alunos aos diversos contextos de vida, e teve, assim, como objetivo apoiar e intensificar a capacidade da escola na inclusão de todos os alunos através da criação de uma rede de suporte social que capacitasse e fortalecesse as famílias com crianças e/ou jovens com necessidades específicas de aprendizagem. De uma forma mais específica, tivemos como objetivos: facilitar a manutenção de uma rede social de apoio na comunidade; melhorar o conhecimento e partilhar dúvidas acerca da educação inclusiva e recursos existentes na comunidade; integrar a família no processo educativo; promover estratégias de prevenção do stress e processos de burnout nas famílias; ajudar os pais nas transições ao longo do percurso escolar; capacitar as famílias para a promoção da autonomia e inclusão das crianças e jovens; promover e facilitar a transição para a vida pós-escolar; e dar a conhecer oportunidades e respostas da comunidade que proporcionem a participação na vida ativa.

Foram tidos em consideração como modelos explicativos fundamentais os modelos relacional e ecológico, uma vez que os princípios e referências teóricas subjacentes ao modelo de atuação dos CRI's se operacionalizam numa compreensão relacional assente numa abordagem ecológica e sistémica. Assim, a ideia consistiu em deixar emergir, a partir de sessões de grupo dinamizadas pela psicóloga e pela terapeuta ocupacional, as



representações, questões, dúvidas, e estratégias usadas pelos pais/cuidadores acerca das vivências, sentimentos, esperanças, e medos que experienciam. As sessões decorreram mensalmente entre outubro de 2018 e maio de 2019, das 18:00 às 20:00, na última sexta-feira de cada mês, na escola-sede do Agrupamento.

Para a avaliação do projeto construímos um questionário de satisfação, e um questionário de atitudes face ao bem-estar. Os resultados da avaliação da satisfação indicam que, maioritariamente, os participantes se sentem muito satisfeitos quanto à estrutura do projeto e quanto à metodologia usada, e satisfeitos quanto à relação das técnicas com os participantes e quanto à utilidade destes encontros. Apenas a duração do projeto reúne respostas menos satisfatórias relacionadas com a frequência dos encontros, uma vez que os participantes revelaram pretender mais encontros ao longo do ano letivo. Relativamente às atitudes, todos os participantes consideraram muito importante o estabelecimento de parcerias entre a Escola/CRI/Famílias, e sentem-se muito motivados para participar e/ou manter o grupo de suporte criado. Da mesma forma, todos os participantes consideraram que o bem-estar dos pais e das famílias contribui para o desenvolvimento dos seus filhos, e a grande maioria considera que adquiriu conhecimentos/informações relevantes para a tomada de decisões acerca do seu educando.

Contexto da experiência

Os Centros de Recursos para a Inclusão estabelecem-se como um serviço da comunidade, para a comunidade e com a comunidade, sendo um dos seus princípios estruturantes a prestação de um serviço de proximidade. Assim, com vista ao cumprimento do objetivo de contribuir para apoiar e intensificar a capacidade da escola na promoção do sucesso educativo de todos os alunos, foi proposta à Direção do Agrupamento de Escolas de Lapiás a implementação de um Projeto de Intervenção Com Pais e Famílias no âmbito da parceria existente entre o Centro de Recursos para a Inclusão da Cercitop, Crl. e este Agrupamento.

O projeto, fortemente alimentado pela proximidade relacional existente entre os técnicos do CRI e a comunidade escolar, surgiu como resposta à necessidade identificada ao longo de vários contactos efetuados com pais e encarregados de educação de alunos apoiados pelo CRI, que, pelo grau de complexidade das dificuldades e potencialidades associadas a cada caso, colocam um conjunto de desafios no acesso e participação por parte destes alunos aos diversos contextos de vida (ensino, formação, trabalho, lazer, participação social, vida autónoma, etc.). Foram, então, delineadas sessões de grupo na escola-sede do AE, para as quais foram convidados os pais, familiares e encarregados de educação, tendo como objetivo primordial apoiar e intensificar a capacidade da escola na inclusão de todos os alunos através da criação de



uma rede de suporte social que capacitasse e fortalecesse as famílias com crianças e/ou jovens com necessidades especiais.

Foram tidos em consideração como modelos explicativos fundamentais os modelos relacional e ecológico, uma vez que os princípios e referências teóricas subjacentes ao modelo de atuação dos CRI's se operacionalizam numa compreensão relacional assente numa abordagem ecológica e sistémica. Assim, a ideia consistiu em deixar emergir, a partir de sessões de grupo dinamizadas pela psicóloga e pela terapeuta ocupacional, as representações, questões, dúvidas, e estratégias usadas pelos pais/cuidadores acerca, não exclusivamente de questões relacionadas com as dificuldades, patologia e/ou quadro clínico dos seus filhos/educandos, mas principalmente acerca das vivências, sentimentos, esperanças, desejos, medos que experienciam, entre outros temas, procurando sempre dar significado, apoiar e capacitar as famílias e pessoas que cuidam destas crianças e jovens. As sessões decorreram mensalmente entre outubro de 2018 e maio de 2019, das 18:00 às 20:00, na última sexta-feira de cada mês, na escola-sede do Agrupamento.

Objetivos

O Projeto teve como objetivo geral apoiar e intensificar a capacidade da escola na inclusão de todos os alunos através da criação de uma rede de suporte social que capacitasse e fortalecesse as famílias com crianças e/ou jovens com necessidades específicas de aprendizagem. De uma forma mais específica, foram traçados como objetivos: facilitar a manutenção de uma rede social de apoio na comunidade; melhorar o conhecimento e partilhar dúvidas acerca da educação inclusiva e recursos existentes na comunidade; integrar a família no processo educativo; promover estratégias de prevenção do stress e processos de burnout nas famílias; ajudar os pais nas transições ao longo do percurso escolar; capacitar as famílias para a promoção da autonomia e inclusão das crianças e jovens; promover e facilitar a transição para a vida pós-escolar; e dar a conhecer oportunidades e respostas da comunidade que proporcionassem a participação na vida ativa.

Projeto

O Projeto ao qual se decidiu, simbolicamente, designar “100 Diferenças”, consistiu essencialmente na realização de encontros realizados entre Outubro de 2018 e Maio de 2019, com frequência mensal e duração de 120 minutos, na EB2,3 Dr. Rui Grácio, escola-sede do Agrupamento de Escolas de Lapiás, numa sala situada no piso térreo do pavilhão mais próximo e acessível a partir da entrada principal da escola. Esta sala foi escolhida por ser aquela onde se podiam criar as condições para que os participantes pudessem estar reunidos num ambiente mais informal e acolhedor que potenciasse o envolvimento de todos, uma vez tinha espaço e condições físicas para organizar as



cadeiras em círculo, e para que se servisse um pequeno coffee break com café e biscoitos. Ao longo destas sessões, realizadas entre as 18 horas e as 20 horas, tendencialmente na última sexta-feira de cada mês foi sendo contruída uma relação de identificação intragrupal da qual nasceu, mais tarde, um grupo de partilha privado na rede social whatsapp, grupo este que contribuiu positivamente para a manutenção de um contacto regular, e para a criação de um sentimento de pertença.

Os destinatários/participantes no projeto foram os pais, familiares, cuidadores, e/ou encarregados de educação de alunos que frequentam ou frequentaram o Agrupamento de Escolas de Lapiás, e que, de alguma forma, se identificaram com os desafios da inclusão; fosse porque os seus filhos ou educandos apresentam necessidades educativas específicas, fosse porque os seus filhos ou educandos têm colegas de turma com deficiência e/ou necessidades educativas específicas.

Resultados e reflexões

Para a avaliação do projeto construímos um questionário de satisfação, e um questionário de atitudes face ao bem-estar. Os resultados da avaliação da satisfação indicam que, maioritariamente, os participantes se sentem muito satisfeitos quanto à estrutura do projeto, e quanto à metodologia usada, e satisfeitos quanto à relação das técnicas com os participantes, e quanto à utilidade destes encontros. Apenas a duração do projeto reúne respostas menos satisfatórias relacionadas com a frequência dos encontros, uma vez que os participantes revelaram pretender mais encontros ao longo do ano letivo.

	Insatisfeito		Pouco satisfeito		Satisfeito		Muito satisfeito		Total	
Estrutura	0	0 %	0	0,0 %	2	40,0 %	3	60,0 %	5	100 %
Metodologia	0	0 %	0	0,0 %	2	40,0 %	3	60,0 %	5	100 %
Duração	0	0 %	1	20,0 %	3	60,0 %	1	20,0 %	5	100 %
Relação	0	0 %	0	0,0 %	1	20,0 %	4	80,0 %	5	100 %
Utilidade	0	0 %	0	0,0 %	1	20,0 %	4	80,0 %	5	100 %

Quadro 1 – Resultados do questionário de satisfação

Relativamente às atitudes, todos os participantes consideram muito importante o estabelecimento de parcerias entre a escola - CRI - Famílias, e sentem-se muito motivados para participar e/ou manter o grupo de suporte criado, o que nos indica que



os objetivos relacionados com a “manutenção ou a construção de uma rede social de apoio na comunidade”, e a integração da família no processo educativo” foram alcançados com sucesso. Da mesma forma, todos os participantes consideram que o bem-estar dos pais e das famílias contribui para o desenvolvimento dos seus filhos, embora em graus diferentes (60% considera muito importante; e 40% considera importante), pelo que é fundamental operacionalizar estratégias que permitam “promover o desenvolvimento de estratégias de coping que facilitem a prevenção do stress e processos de burnout nas famílias”.

Acerca da aquisição de conhecimentos, 80% dos participantes considera que adquiriu conhecimentos/informações relevantes para a tomada de decisões acerca do seu educando, e um dos participantes não tem a certeza se adquiriu conhecimentos. Desta forma, consideramos que os objetivos relacionados com a “melhoria do conhecimento e partilha de dúvidas acerca de questões relacionadas com a deficiência e incapacidade; e a “melhoria do conhecimento e partilhar dúvidas sobre os recursos existentes nesta área” foram globalmente alcançados

	Não		Não sei		Talvez		Sim		Sim, muito		Não Responde		Total	
Adquiriu conhecimentos/informações relevantes para a tomada de decisões acerca do seu educando	0	0%	0	0%	1	20%	0	0%	4	80%	0	0%	5	100%
Sente-se motivado para participar e/ou manter o grupo de suporte criado	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	5	100%	0	0%	5	100%
O bem estar dos pais e das famílias contribui para o desenvolvimento dos seus filhos	0	0%	0	0%	0	0%	2	40%	3	60%	0	0%	5	100%
O estabelecimento de parcerias entre escola-cri-famílias é importante	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	5	100%	0	0%	5	100%

Quadro 2 – Resultados do questionário de atitudes face ao bem-estar

Acreditamos que o contacto com o contexto educativo/escolar e comunitário representa um contexto privilegiado para o desenvolvimento e aplicação dos conhecimentos, métodos, estratégias e técnicas provenientes do modelo ecológico, o que nos permitiu contribuir para a promoção do bem estar daqueles que usufruíram das atividades realizadas (os pais que participaram no projeto), mas, sobretudo, das crianças



e jovens com deficiência e incapacidade que frequentam e frequentaram o Agrupamento, e cujos casos específicos, pelo seu grau de severidade e complexidade, acarretam dificuldades acrescidas em todos os domínios, condicionam a sua plena e livre participação nos diversos contextos, e conseqüentemente, comprometem a capacidade de escolha e de ser feliz.

Acreditamos também, que as sessões realizadas, ao abrirem as portas da escola à comunidade, abriram os braços da comunidade à escola, permitiram que os pais se conhecessem entre si e em si, numa escola que, pela sua capacidade de acolher a pluralidade da diferença se tornou singular na inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Clifford, T., Minnes, P. (2012). Who participates in support groups for parents of children with autism spectrum disorders? The role of beliefs and coping style. *Journal of autism & developmental disorders*. 43:179–187.

Cole, L., Kharwa, Y., Khumalo, N., Reinke, J., Karrim, S. (2017). Caregivers of School-aged Children with Autism: Social Media as a Source of Support. *Journal of Child & Family Studies*, 26, 3464–3475.

CRPG - Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (2015). *Necessidades Especiais de Educação O Psicólogo do CRI em Contexto Escolar*. Estoril, Portugal: DGE – Direção-Geral da Educação.

Decreto-Lei n.º54/2018 de de 6 de julho, Diário da República n.º 129/2018, Série I. Ministério da Educação. Lisboa.

Jackson, J., Steward, S. Roper, S., Muruthi, B. (2018). Support group value and design for parents of children with severe or profound intellectual and developmental disabilities. *Journal of autism & developmental disorders*. 48 (12), 4207-4221.

Mirza, M. Krischer, A. Stolley, M. Magaña, S. Martin, M. (2018). Review of parental activation interventions for parents of children with special health care needs, *Child: Care, Health & Development*. vol. 44 (3), 401-426.

Smith, K., Gabard, D., Dale, D., Drucker, A. (1994). Parental opinions about attending parent support groups. *Children's health care*, 23(2), 127-136.

Vandrick, S. (2000). A school parent group which supports families, education and community. *Education*, 120 (2), 249-253.



O PROJETO “PROMOVER A LEITURA E A ESCRITA”

COMO PROMOTOR DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Paula Marisa Fortunato Vaz, Centro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, paulavaz@ipb.pt; Carlos Manuel da Costa Teixeira-Instituto Politécnico de Bragança, ccteixeira@ipb.pt

Projeto desenvolvido no âmbito do Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar da Comunidade Intermunicipal de Terras de Trás-os-Montes

RESUMO

O presente poster dá a conhecer o projeto "Promover a Leitura e a Escrita", iniciado no ano letivo 2018/2019, incluído no Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar, que está a ser implementado nos onze agrupamentos de escolas da Comunidade Intermunicipal de Terras de Trás-os-Montes. Trata-se de um projeto de capacitação de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico com vista à promoção e desenvolvimento das suas práticas educacionais, ao desenvolvimento de competências de leitura e escrita das crianças envolvidas e à promoção do seu sucesso escolar. O poster explicita os objetivos do projeto e apresenta a metodologia seguida, insistindo na valorização do trabalho colaborativo entre e com os profissionais dos vários agrupamentos envolvidos. Neste poster, faz-se ainda referência aos resultados que se esperam obter, problematizando a questão do impacto do projeto de capacitação.

PALAVRAS-CHAVE: competências fonológicas, leitura, escrita, projeto, investigação-ação

ABSTRACT

This poster presents the project "Promoting Reading and Writing", started in the academic year 2018/2019, included in the Integrated and Innovative Plan to Combat School Failure, which is being implemented in the eleven school clusters of the Intermunicipal Community of Trás-os-Montes. This is a training project for Early Childhood Educators and Primary School Teachers with a view to promoting and developing their educational practices, developing reading and writing skills of the children involved and promoting their School success. The poster spells out the project objectives and presents the methodology followed, insisting on valuing collaborative



work between and with professionals from the various groupings involved. In this poster, reference is also made to the expected results, problematizing the impact of the training project.

1. Contexto do projeto

“Erradicar a pobreza extrema e a fome” é o primeiro dos *Objectivos de Desenvolvimento do Milénio*, definidos em 2000. Por sinal, dos *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável* (2015), apresentados como sendo as prioridades e aspirações globais para 2030, o primeiro reitera o desejo de “Erradicação da pobreza: acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares”. O valor da educação enquanto agente de mobilidade social e, dessa forma, como condição fundamental para a saída dos ciclos de pobreza está atestado por uma plêiade de estudos e relatórios.

Na senda de outros projetos, também para nós, equipa técnica, bem como para os restantes profissionais envolvidos, nomeadamente educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) dos onze agrupamentos de escolas da Comunidade Intermunicipal de Terras de Trás-os-Montes (CIM-TTM), envolvidos no Projeto “Promover a Leitura e a Escrita” (PLE), e ainda para os promotores, a palavra de ordem é prevenir. Importa reconhecer que o desenvolvimento de competências de leitura e escrita é fator decisivo na formação das crianças tanto no que diz respeito à sua realização pessoal e social, como em termos de sucesso académico e profissional. A valorização das crianças/alunos, pelo desenvolvimento de competências literácitas, só se poderá efetivar a partir de um compromisso ético dos profissionais envolvidos, capazes de trabalharem em cooperação, empenhados na reflexão séria acerca das suas práticas e abertos à concepção e operacionalização de metodologias inovadoras.

Assim, o PLE tem como finalidade última a de desenvolver competências de leitura e escrita das crianças envolvidas, numa perspetiva que tem em vista a promoção do seu sucesso escolar e da sua Inclusão. Um olhar especial será dado às que pelas suas especificidades evidenciarem risco na aprendizagem da leitura e da escrita. Recorde-se que, toda a criança tem o direito de encontrar na escola aquilo de que necessita para se desenvolver, devendo esta estar preparada para responder às necessidades de todos e de cada um (UNESCO, 1994). Pretendemos, pois, contribuir para que todos os envolvidos neste projeto estejam cada vez mais preparados para assim atuarem e contribuírem para uma escola e uma educação cada vez mais inclusivas.

2. Objetivos

O PLE orienta-se, portanto, pelos seguintes objetivos:



1. Desenvolver uma ação pedagógica diferenciada, no âmbito das competências de leitura e escrita, capaz de promover o sucesso escolar de Todos os alunos; [1] [SEF]
2. Detetar precocemente problemas de leitura e escrita e intervir com eficácia nestes problemas; [1] [SEF]
3. Conceber e realizar ações promotoras do desenvolvimento de competências de leitura e escrita, com recurso a suportes analógicos e digitais;
4. Trabalhar colaborativamente nos processos de construção de saberes e práticas promotores do sucesso escolar;
5. Refletir acerca dos processos pedagógicos desenvolvidos, promovendo abertura à inovação e à mudança de práticas, numa perspetiva de desenvolvimento profissional e de promoção de uma ação que vá ao encontro de Todos os alunos, ou seja de uma Educação Inclusiva.

3. Projeto/Prática

Este projeto assenta num trabalho de diagnóstico com vista à avaliação das competências fonológicas das crianças que estão a terminar a educação pré-escolar e das competências de leitura e de escrita das crianças do 1.º CEB.

Assim, mais concretamente, no primeiro ano de implementação do projeto, nos onze agrupamentos de escolas da CIM-TTM, foram avaliadas as competências fonológicas das crianças que frequentam o último ano da educação pré-escolar e que no ano letivo seguinte ingressam no 1.º CEB, bem como as competências de leitura e de escrita dos alunos que frequentam o 1.º e o 2.º anos, e que no ano letivo seguinte frequentam, respetivamente, o 2.º e o 3.º anos de escolaridade.

Para a avaliação das competências fonológicas recorreu-se à Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2008), mais concretamente a quatro das suas subprovas (classificação com base na sílaba inicial, classificação com base no fonema inicial, supressão da sílaba inicial, análise silábica). Esta prova foi aplicada pelo educador(a), individualmente junto de cada criança, após uma sessão de capacitação para a aplicação das mesmas conduzida pela equipa técnica do projeto. Para a avaliação de competências de leitura e escrita nos 1.º e 2.º anos de escolaridade recorreu-se às provas “Conhecer, Atuar e Mudar” (Viana, Santos, Ribeiro, Cadime, Morgado & Baptista, 2018). Esta prova foi aplicada em conjunto com toda a turma, pelo professor também após capacitação prévia por parte da equipa técnica do projeto. A aplicação das provas, em ambos os contextos, decorreu após os necessários procedimentos para se obter o consentimento informado dos encarregados de educação das crianças e dos alunos envolvidos.



O projeto prevê o acompanhamento deste grupo de crianças durante mais dois anos, perfazendo no total três anos. Assim, as crianças que terminaram a educação pré-escolar estarão no projeto até ao 2.º ano, as que terminaram o 1.º ano, estarão no projeto até ao 3.º ano e as que terminaram o 2.º ano estarão no projeto até ao 4.º ano de escolaridade.

No âmbito do trabalho de diagnóstico já realizado, os dados recolhidos através das provas foram cruzados com as concepções dos educadores e professores. Este cruzamento de dados permitiu-nos perceber a existência de múltiplas situações de insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Em resposta a este cenário, o projeto, assentando numa perspetiva de trabalho colaborativo, pretende prestar uma especial atenção às crianças em (potencial) risco na aprendizagem da leitura e da escrita. Nesta linha, uma ação concreta já em curso reporta-se ao apoio tutorial (realizado em curtos períodos de tempo, mas de forma sistemática – isto é, tanto quanto possível, diariamente) às crianças em risco. Acresce que, no âmbito deste projeto, foi concedido igual acesso a todas as crianças a uma plataforma digital com conteúdos didáticos devidamente validados e um conjunto de tablets, por agrupamento, com software relevante para a aprendizagem da leitura e da escrita e, também, de outras áreas de conteúdo.

Como acima sugerido, o projeto «Promover a Leitura e a Escrita» pretende desenvolver-se num ambiente de trabalho colaborativo envolvendo, não apenas a equipa técnica e os educadores e professores dos agrupamentos, mas também outros profissionais destes agrupamentos, como as equipas das bibliotecas escolares, as famílias e as equipas multidisciplinares. Com estas últimas, pretende-se criar processos de colaboração que sejam efetivos no apoio às crianças e às famílias mais desfavorecidas que não podem oferecer às suas crianças iguais condições de acesso a bens culturais e escolares.

A ação a desenvolver promoverá a articulação entre o trabalho em sessões presenciais e o apoio à distância pelo recurso a uma plataforma digital, havendo uma valorização da partilha de experiências pedagógicas e de materiais produzidos pelos profissionais envolvidos.

Ao longo do plano de atuação para os próximos dois anos, seguir-se-á um modelo com características de investigação-ação, conducente à criação de uma dinâmica de trabalho prático e reflexivo acerca do desenvolvimento de um conjunto de estratégias que serão implementadas em contexto, entre cada uma das sessões presenciais e, posteriormente, analisadas pelos grupos de capacitação, quer nas referidas sessões presenciais, quer pela partilha numa plataforma virtual.

Em termos científicos e metodológicos, ter-se-á em consideração os projetos educativos dos Agrupamentos de forma a contextualizar adequadamente a capacitação e as



práticas que dela decorrerão. Reitera-se, portanto, a intenção de promover um trabalho colaborativo com os profissionais dos agrupamentos e as equipas multidisciplinares, com vista ao sucesso escolar dos alunos.

Ao longo da atuação, a equipa técnica, fundamentando-se em saberes científico-pedagógicos válidos e atuais, pretende implementar metodologias ativas, posicionando-se como monitorizadora das atividades científico-pedagógicas a desenvolver pelos profissionais, apoiando-os na reconstrução dos seus saberes e das suas práticas. Privilegiando o conhecimento pedagógico dos conteúdos a abordar, os profissionais/docentes serão sujeitos ativos dos processos de aprendizagem e pretende-se que assumam um inequívoco empenho na melhoria das práticas que se realizam em contextos educativos. Eles irão conceber e desenvolver recursos e implementar estratégias de acordo com os conteúdos e com as ferramentas (analógicas e digitais) apresentadas, criando uma dinâmica de partilha e de reflexão conjunta acerca da sua eficácia.

O projeto desenvolver-se-á em três fases:

1. Avaliação das competências fonológicas das crianças que frequentam o último ano da educação pré-escolar e das competências de leitura e escrita de alunos do 1.º ciclo do ensino básico dos agrupamentos de escolas dos concelhos da CIM-TTM;
2. Realização de ações pedagógicas promotoras da aquisição e desenvolvimento de competências de leitura e escrita;
3. Avaliação e divulgação dos resultados.

Assim, partir-se-á de um trabalho de diagnóstico, realçando a importância de se conhecer em profundidade os contextos pedagógicos em que se pretende intervir. A segunda fase – a de intervenção – desenvolver-se-á no âmbito de um trabalho cooperativo, na medida em que a voz dos profissionais dos contextos será valorizada. A terceira e última fase permitirá concluir sobre o sucesso da formação e acentuará a divulgação deste projeto.

Espera-se que este projeto tenha impacto, ao nível do sucesso escolar das crianças envolvidas, nomeadamente das crianças detetadas como estando em potencial risco na aprendizagem da leitura e da escrita, e também ao nível da capacidade de os educadores/professores detetarem precocemente problemas de leitura e escrita e intervirem atempadamente nesses problemas.

4. Resultados/Reflexões

Como referido anteriormente, do trabalho de diagnóstico já realizado e das reuniões com todos os educadores e professores envolvidos, realizadas posteriormente para análise desse mesmo diagnóstico, percebeu-se a existência de múltiplas situações de insucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, por vezes associadas a um baixo nível



socioeconómico das respetivas famílias. Tais situações passaram de imediato a ser objeto de intervenção por parte do professor, após uma sessão prévia de capacitação conduzida pela equipa técnica, e objeto de um olhar mais atento dos técnicos das equipas multidisciplinares. Um outro dado que merece ser salientado e que também emergiu do diagnóstico realizado, reporta-se a um já considerável grupo de crianças que vivem (em permanência ou esporadicamente) na região e cuja língua materna não é o português. Além das dificuldades económicas, estas crianças experienciam acrescidas dificuldades de inclusão que deverão merecer continuamente a nossa particular atenção.

Este projeto, centrando-se no apoio a crianças em risco na aprendizagem da leitura e da escrita, não deixa de ter como preocupação mais ampla, a melhoria dos múltiplos processos educativos e, nesse sentido, procura alavancar as competências dos alunos. Estamos igualmente focados em mobilizar e capacitar os professores para o sucesso (o seu e o dos seus alunos).

Refira-se, por fim, que a relevância das competências de leitura e escrita para a formação das crianças é tal que, sem que nelas haja um claro investimento, dificilmente se construirão caminhos que permitam a melhoria das condições de vida de tantas e tantas crianças presas em ciclo de pobreza. A propósito desta questão, a célebre frase de [Malala Yousafzai, prémio Nobel da Paz em 2014](#), com a simplicidade e clareza que se encerra nas asserções de uma profunda sabedoria (independentemente da idade de quem as profere), é lapidar: “Uma criança, um professor, uma caneta e um livro podem mudar o mundo”. Indiscutivelmente, formar-se como leitor fluente, autónomo e crítico é fundamental para a dignificação de cada criança como ser humano, e como cidadão do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Organização das Nações Unidas (2010). *Relatório sobre os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio 2010*. Lisboa: IED – Instituto de Estudos para o Desenvolvimento. Disponível em https://www.unric.org/html/portuguese/pdf/2010/Relatorio_ODM_2010.pdf

Organização das Nações Unidas (2015). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*. Disponível em <https://www.unric.org/pt/17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel...>

Silva, A. C. (2008). *Bateria de Provas Fonológicas*. Lisboa: ISPA.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Unesco.

Viana, F., Santos, S., Ribeiro, I., Cadime, I., Morgado, C., & Baptista, A. (2018). *Projeto CAM: Conhecer, atura e mudar*. Porto: Lusoinfo Multimédia Editora.



INCLUSÃO E ACOLHIMENTO DOCENTE DA PESSOA EM CONDIÇÃO DE INCONGRUÊNCIA DE GÊNERO

Vânia Gomes (IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Salto)

RESUMO:

Relatamos a atividade educativa de inclusão de estudantes em condição de incongruência de gênero por uma docente nessa condição junto aos seus pares numa instituição de ensino. A incongruência de gênero é uma condição definida em 2018 na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11) da Organização Mundial da Saúde, caracterizada por marcante incongruência entre o gênero atribuído no nascimento, relativo à morfologia sexual e o gênero vivenciado e expresso pela pessoa. Tal condição também é denominada socialmente por transgênero e, para um grupo mais específico no Brasil, usa-se a denominação travesti. Em razão da criação de um Núcleo de Gênero e Sexualidade na instituição escolar, diversos grupos de docentes em diferentes campi da instituição solicitaram orientação quanto à crescente presença de estudantes transgênero e de diversas orientações sexuais. As dificuldades docentes foram categorizadas em dois segmentos: conceituais e sociais. No âmbito conceitual, evidenciou-se a necessidade de compreender as identidades de gênero, a rejeição sociojurídica das pessoas intersexo, o reconhecimento da condição de incongruência de gênero, a diversidade de orientações sexuais e a distinção entre todas essas condições. No âmbito prático, a necessidade de reconstruir a presença docente diante de uma trajetória social e escolar de discriminação já sofrida por essas pessoas, na direção de um agir educativo que considere as violências vivenciadas pelas pessoas transgênero antes de seu ingresso na vida escolar e em sua trajetória escolar anterior ao ensino médio, técnico e superior. A oportunidade dada aos docentes de dialogar com uma pessoa transgênero que apresenta um elemento comum de identidade, qual seja, a vivência docente escolar, permitiu a externalização e reconhecimento de dificuldades, conscientização do conjunto de preconceitos que carregam em função de práticas culturais, notadamente as de negação e de apagamento da condição de incongruência de gênero e a desmistificação dessas mesmas dificuldades resultando na percepção de que a educação é um processo de interação entre pessoas, situadas em diferentes condições, mas não a elas confinadas. Resultam orientações práticas de acolher a pessoa em seu comportamento defensivo – face ao histórico de violências sofridas – e de orientar a prática pedagógica para o amadurecimento social –



pela abertura de novas possibilidades de inclusão social em relacionamentos centrados na pessoa e no seu desenvolvimento e não apenas na sua condição.

PALAVRAS-CHAVE: educação; inclusão; gênero; formação docente; incongruência de gênero.

ABSTRACT:

We report on the educational activity of including students in a condition of gender incongruence by a teacher in this condition amongst her peers in a teaching institution. Gender incongruence was defined as a condition in 2018 in the World Health Organization's International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-11), being characterized as a marked incongruence between an individual's sex assigned at birth and related to sexual morphology and experience gender expressed by the person. This condition is socially known as transgender and for a more specific Brazilian group the name "travesti" is used. With the creation of a Center of Gender and Sexuality in the school institution, several groups of teachers from different campi of the institution have requested guidance due to the increase in numbers of transgendered students and students of different sexual orientations. The teachers' difficulties were separated into two categories: conceptual and social. In conceptual sphere, what became apparent was a need to understand gender identities, socio-legal rejection of intersex people, recognition of the gender incongruence condition, diversity of sexual orientations, and the distinction between all these conditions. In the practical sphere, there is a need to rebuild the teachers' presence before a social and school trajectory of discrimination that has already been experienced by these people towards educational practices that consider the violence these transgender individuals have already experienced before starting their school life and during this trajectory before middle-school, technical education, and higher education. The opportunity extended to the teachers of talking to a transgender person they share a common identity element with, the experience of school teaching, has allowed for the externalization and recognition of challenges, the awareness of a set of prejudices they carry because of cultural practices, notably denial and erasure of the condition of gender incongruence and debunking these same difficulties, which resulted in the perception that education is a process of interaction between people in different conditions, but not confined to these conditions. Results include practical orientations for welcoming a person in their defensive behavior - caused by a history of violence - and guiding the teaching practice for maturing socially by opening up to new possibilities of social inclusion in relationships centered in the person and in their development instead of only in their condition.

KEYWORDS: education; inclusion; gender; teacher training; gender incongruence.



1 Proposta

Este artigo relata a experiência da atuação de uma docente na condição de incongruência de gênero numa instituição de ensino pública orientada para o ensino profissional junto aos seus pares docentes, aos demais servidores públicos da instituição, ao corpo discente e à comunidade em geral no que se refere às práticas de acolhimento e inclusão escolar das pessoas em condição de incongruência de gênero.

2 Contexto da experiência

2.1 Incongruência de gênero como uma condição da pessoa

A CID-11 modifica a denominação para o caso em que a identidade de gênero da pessoa se refere a uma morfologia sexual e normas de gênero diferentes das atribuídas por ocasião de seu nascimento e previstas pela cultura na qual a pessoa está inserida socialmente. Até a CID-10, essa condição era classificada como um dos transtornos mentais, com o nome de "Transtorno de Identidade Sexual" e, agora, a CID-11 a introduz a denominação **incongruência de gênero**, como uma **condição** da pessoa, não mais sendo caracterizada como um transtorno, nos seguintes termos:

"Incongruência de gênero:

Descrição

A incongruência de gênero é caracterizada por uma marcante e persistente incongruência entre o gênero vivenciado pela pessoa e o sexo atribuído no nascimento. Comportamentos variantes de gênero e preferências isoladas não são uma base para atribuição de diagnóstico neste grupo." (World Health Organization, 2018, nossa tradução)

A condição foi descrita para a infância e para o grupo de adolescentes e adultos, por meio de duas caracterizações distintas:

"HA60 Incongruência de gênero da adolescência ou da vida adulta.

Descrição

A incongruência de gênero da adolescência ou da vida adulta é caracterizada por uma marcante e persistente incongruência entre o gênero vivenciado pela pessoa e o sexo atribuído no nascimento, manifestada por pelo menos duas das seguintes características:

1) forte rejeição ou desconforto com as próprias características sexuais primárias ou secundárias (em adolescentes,



características sexuais secundárias precoces) devido à sua incongruência com o gênero vivenciado;

2) forte desejo de se livrar de algumas ou todas as suas características sexuais primárias ou secundárias (em adolescentes, características sexuais secundárias precoces) devido à sua incongruência com o gênero vivenciado;

3) forte desejo de possuir as características primárias ou secundárias do gênero vivenciado.

A pessoa experimenta um forte desejo de ser tratada (de viver e ser aceita) como uma pessoa do gênero vivenciado. A experiência de incongruência de gênero deve estar continuamente presente por ao menos diversos meses. O diagnóstico não pode ser atribuído antes do início da puberdade. Comportamento variante de gênero e preferências isoladas não são uma base para atribuir o diagnóstico.

Exclui:

Transtornos parafílicos (6D30-6D3Z)

HA61 Incongruência de gênero da infância

Descrição

A incongruência de gênero da infância é caracterizada por uma marcante incongruência entre o gênero vivenciado/expresso pela pessoa e o sexo atribuído no nascimento em crianças pré-púberes. Ela inclui um forte desejo de um gênero diferente do sexo atribuído no nascimento; uma forte rejeição por parte da criança de sua anatomia sexual ou características sexuais secundárias precoces e/ou um forte desejo pelas características sexuais primárias ou secundárias precoces que são adequadas ao gênero vivenciado; e faz-de-conta ou jogos de fantasia, brinquedos, jogos ou atividades e parceiros que são típicos do gênero vivenciado em relação ao sexo atribuído no nascimento. A incongruência deve persistir por pelo menos dois anos. Comportamento variante de gênero e preferências isoladas não são uma base para atribuir o diagnóstico.

Exclui:

Transtornos parafílicos (6D30-6D3Z).” (World Health Organization, 2018, nossa tradução)



Enquanto um transtorno se refere a uma ruptura ou comprometimento de algum aspecto da pessoa – por exemplo, mental, emocional, comportamental, genético – a condição se refere a uma situação ou estado, permanente ou transitório, que pode afetar a qualidade de vida da pessoa.

No caso da incongruência de gênero, essa condição afeta tanto a vivência da pessoa em relação ao seu corpo – por uma rejeição permanente de algumas ou de todas as características sexuais – como em suas relações sociais, já que pelas relações de gênero, a sociedade passa a ter expectativas sobre seu comportamento a partir da morfologia sexual visível.

2.2 Histórico da prática descrita

Em 2016, o governo federal brasileiro emitiu o decreto 8727 (2016, 28 de abril) regulamentando o uso do **nome social** nas repartições públicas federais, entre elas, as instituições escolares.

Naquele momento, havia uma dificuldade burocrática em se fazer uma mudança de nome e gênero nos documentos pessoais no Brasil e as pessoas com incongruência de gênero normalmente enfrentavam – como ainda enfrentam – o constrangimento de possuir documentos com o nome e gênero atribuídos por ocasião do nascimento, o seu **nome civil** – definido a partir do registro civil de nascimento – e o nome informal pelo qual eram conhecidas e identificadas em suas relações sociais pelo seu gênero vivenciado, denominado na lei por **nome social**.

Ao mesmo tempo, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), por meio de um Regulamento (2016, 6 de maio) , buscava organizar um Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade (NUGS) , com o objetivo de realizar ações educativas e extensionistas de inclusão da população feminina, no ambiente de uma sociedade machista e de uma população discriminada em virtude de suas variações e vivências de gênero e orientação sexual.

Pessoalmente, entendi ser o momento de dar visibilidade no ambiente educacional e profissional do IFSP à minha vivência de gênero, como pessoa em condição de incongruência de gênero, de modo que participei do primeiro grupo que compôs o Núcleo de Gênero e Sexualidade e, após a primeira reunião presencial, em outubro de 2016, solicitei à direção do campus o uso do **nome social**.

Fui informada pela Reitoria que havia sido a primeira pessoa no IFSP a fazer tal solicitação e o setor de Comunicação me solicitou a participação em um vídeo, para falar de minha condição e da importância do nome social para as travestis e demais grupos em condição de incongruência de gênero.



A partir daí, seja por meio do NUGS, seja por contato direto das equipes dos diversos campi do IFSP no Estado de São Paulo, fui convidada a falar e ouvir a comunidade sobre a diversidade e a inclusão das mulheres, das pessoas em incongruência de gênero e da diversidade sexual no ambiente escolar.

Exerci essa atividade de forma ativa até o final de 2018, com uma pausa no ano de 2019, em razão de problemas de saúde, que me impediram de ter uma maior disponibilidade de tempo para estar nos diferentes campi do Estado de São Paulo, permanecendo, porém, como atuante do NUGS.

3 Objetivos

Os objetivos dessa prática educativa foram:

- a) Informar a comunidade escolar sobre o estado atual de compreensão científica sobre a incongruência de gênero;
- b) Discutir as implicações sociais de conflitos e preconceitos já vividos por pessoas nessa condição que afetam sua inclusão escolar;
- c) Propor reflexão e ação sobre práticas inclusivas no contexto escolar, social e profissional.

4 Projeto e prática

A demanda ficou aberta para os diversos campi do IFSP, abrangendo em torno de trinta cidades, tendo sido realizada pelo menos uma atuação educativa nos campi de Boituva, Sorocaba, Jacareí, Campos do Jordão, Avaré, Sertãozinho, Campinas, Hortolândia e São Paulo, além de uma escola estadual na cidade de Salto-SP.

A demanda diversificada dos campi se concentrou entre os polos da inclusão e da prevenção de violência, resultando num conjunto de temas como se segue:

- a) Identidade de gênero, orientação sexual e inclusão social.
- b) Inclusão da pessoa transgênero: educação e sociedade.
- c) Convivência e diversidade sexual e de gênero.
- d) Homofobia e transfobia: prevenção.
- e) Diversidade de gênero e de orientação sexual na educação profissional.
- f) Dimensão afetiva da educação e o crime de assédio sexual.
- g) Diversidade e inclusão: condições transgênero e condições intersexo.
- h) Transgênero como condição sexual: a incongruência de gênero.

A metodologia consistiu numa interlocução com a equipe local que demandava a conferência ou diálogo a fim de compreender o contexto já vivenciado pela unidade escolar: em que tópicos se situavam as principais dúvidas, os eventuais conflitos já



existentes no ambiente escolar, as práticas já em curso que mostravam resultados de inclusão.

Em alguns casos, a equipe local se posicionou por nos dar total liberdade de escolher e conduzir o tema, sem indicar maiores detalhes da situação local, pois entendia que uma orientação local poderia, de algum modo, invalidar a prática junto ao público participante. Tal postura se revelou interessante, sobretudo nos casos em que já havia um cenário de conflito estabelecido, pois pudemos atuar sem ter a atuação ligada a uma parte do conflito.

Compreendidos os aspectos básicos da demanda local, estabelecemos um roteiro que envolvia uma fala inicial – de modo a estabelecer um conjunto comum de categorias para discutir as possíveis práticas – e um diálogo, sob a forma de debate ou de interlocução, no qual os participantes tinham a oportunidade de apresentar suas dúvidas, conflitos e propostas.

Essa fala inicial seguia, com variação em alguns casos, nas seguintes etapas:

- a) apresentação das categorias básicas de morfologia sexual, sexo, gênero, identidade sexual, identidade de gênero, orientação sexual;
- b) questionamento sobre a necessidade de classificar as diversidades sexuais e de gênero;
- c) compreensão do cenário social de preconceitos e discriminação face a essa diversidade;
- d) sugestão e discussão sobre práticas escolares inclusivas.

As duas primeiras etapas consumiram, em geral, maior parte do tempo, pois sobre elas se instalam a maioria dos preconceitos - sobretudo por uma compreensão equivocada do desenvolvimento da sexualidade na pessoa humana e sobre as vivências de sexualidade diversas daquela que o próprio sujeito vivencia.

As fontes de informação para a elaboração dessas apresentações são todas inter e transdisciplinares, pois temos inicialmente uma estrutura natural, qual seja, a morfologia do corpo humano que, no campo da sexualidade, já apresenta uma grande diversidade, pois além das morfologias mais frequentes, feminina e masculina, há mais de quarenta morfologias inseridas na polêmica categoria de intersexo. Polêmica, pois são outras categorias e não somente uma inserção “entre” a feminina e a masculina. Sobre essa estrutura natural da morfologia sexual, a cultura elabora uma outra estrutura complexa de funções e papéis sociais, que no campo da educação se tornam um misto de expectativas e prescrições comportamentais e a essa estrutura denominamos por gênero.

Dois posturas educacionais comprometem a possibilidade de inclusão escolar e social das pessoas com incongruência de gênero e ambas têm em comum a tentativa de reduzir uma estrutura à outra:



- **reduzir a estrutura cultural à estrutura natural**: pela naturalização do gênero, por entender que a morfologia sexual natural já determina o futuro psicossocial da pessoa. Por tal redução, por exemplo, a mulher, por uma morfologia sexual naturalmente apropriada para a gestação, já tem por inatos todos **valores** que uma determinada visão cultural **atribui** para a maternidade. Do mesmo modo, a morfologia sexual masculina passa a ser determinada pelos **valores** atribuídos à paternidade.

- **reduzir a estrutura natural à estrutura cultural**: pela proposta de uma terceira categoria, transcendental, denominada às vezes por **essência**. Desse modo, a morfologia sexual não é um dado da natureza, mas a expressão de uma “essência”, com toda a herança de idealismo filosófico contido nessa expressão. Desse modo, novamente os elementos biológicos são unidos essencialmente aos elementos culturais, pois ambos são expressão de uma mesma essência. Deve-se educar a criança para o desenvolvimento de sua essência e, caso o educando não aja de acordo com essa essência, deve ser corrigido.

Essas reduções, em qualquer direção, são produtoras culturais de preconceitos, o que não é uma novidade, pois diferentes formas de racismo apelam, ou à uma suposta vantagem natural de um grupo sobre outro, ou a uma essência superior, que torna a uns mais dignos e a outros menos dignos de respeito à sua humanidade.

Temos, assim, que lidar com uma complexidade de saberes que envolvem a biologia, as ciências da saúde, a sociologia, a história, a filosofia, os estudos da linguagem e, ao mesmo tempo, recolocar essa complexidade numa linguagem orientada à prática de inclusão escolar, pois o corpo docente e a comunidade escolar seguem com a necessidade de incluir a população que apresenta diversidade sexual e de gênero.

Resultados e reflexões

Vamos enumerar algumas observações e reflexões vivenciadas na diversidade de grupos, idades e contextos escolares que encontramos, em que pese a homogeneidade de estar, a maior parte do tempo, dentro de uma mesma instituição.

Preconceitos sustentados involuntariamente como crenças.

Numa das primeiras interlocuções, ouvimos de mais de uma pessoa participante: “Hoje descobri que sou uma pessoa preconceituosa!”.

Distinguimos “crença” e “fé” em nossas reflexões da seguinte maneira:

- fé: uma verdade que sustentamos explicitamente sem outra prova, apenas por nossa convicção interior;
- crença: convicção implícita e mesmo inconsciente, que adotamos para nos conduzir em nosso cotidiano.



Desse modo, uma pessoa cristã precisa de fé para afirmar que há um deus uno e trino e, por outra parte, em seu cotidiano a pessoa olha o calendário e copia a data sem se questionar se aquele calendário está certo ou não. Ela tem uma crença de que as pessoas que montam calendários são suficientemente honestas em seu trabalho, mas sequer cogita sobre isso.

A título de exemplo de crenças, recordo de uma pessoa participante que, com idade próxima à minha, num momento de espontaneidade, perguntou-me se eu me prostituía. É comum, no Brasil, a crença de associar a travesti ao trabalho com a prostituição – que no Brasil é uma profissão reconhecida, porém não regulamentada. Tal como eu, o participante era docente em regime de dedicação exclusiva, de modo que não podemos ter outra atuação profissional senão a docência e, para casos excepcionais, precisamos fazer uma solicitação específica, preenchendo diversos formulários. Recordei a ela o enorme trabalho burocrático que eu teria se quisesse ter esse outro exercício profissional e, então, ela se deu conta de seu duplo preconceito: por associar diretamente a condição de travesti à profissão de prostituta e do preconceito com o trabalho profissional da prostituta.

É comum a pessoa dizer-se não preconceituosa quando questionada diretamente, ocorre que ela vive em uma cultura povoada – quando não, poluída – de crenças que conduzem a preconceitos. Desse modo, a prevenção e a remoção dos preconceitos e suas práticas discriminatórias passa por uma atenta observação não apenas do preconceito falado, mas das ações preconceituosas, que evidenciam o funcionamento social das crenças que os sustentam.

Outra pessoa participante relatou, como uma dúvida, de que um grupo de alunos mencionava reiteradamente o fato de um colega ser gay diante do próprio estudante. A pessoa admoestou os alunos, mas eles responderam que o colega não se importava, ao que o jovem disse ao professor que, realmente, não se importava com a “zoeira” dos colegas. No Brasil, entre os jovens, “zoar” é uma atividade que fica no limiar entre a brincadeira e a ofensa e, muitas vezes, é reconhecido como um sinal de amizade, pois a “zoeira” só é permitida aos amigos. No entanto, por ser próxima e confundir-se com o *bullying*, não é incentivada ou aceita pelos educadores. O docente relatou que ficou um pouco perdido com a situação, se tinha havido preconceito *de sua parte*, em tentar uma defesa do aluno. Refletindo juntos, observamos que *mesmo* que para o aluno aquilo entrasse na conta da “zoeira”, tanto para o docente como para o ambiente escolar a admoestação era cabível: a zoeira, ainda que negativa, pode ter um contexto na relação privada, mas a escola é um ambiente público, portanto, se incômoda ao professor e aos demais colegas, era cabível a intervenção.

Distinção entre gênero, identidade de gênero e orientação sexual.



A prática nos ensinou que facilita muito às pessoas falar em forma do corpo, ou morfologia sexual, do que tentar tornar unívoco o termo equívoco *sexo*.

Para isso, mostramos que nas pessoas de condição intersexo, a medicina acaba por investigar três *sexos*: o sexo fenotípico, e, se ele é indistinguível, o sexo gonadal e o sexo genotípico. Desse exame resultam mais de quarenta variedades morfológicas para a pessoa humana.

Temos um momento cultural em que mais pessoas estão prontas a compreender que a morfologia sexual não precisa determinar o futuro social da pessoa. Entendemos que as diferentes conquistas com pessoas em outras condições de diversidade, como a diversidade física de necessidades especiais, levou a um reconhecimento de que o corpo, em que pese sua importância para a qualidade de vida da pessoa, não é o único fator determinante de suas vivências.

De modo análogo, podemos concluir que o esforço das pessoas atuantes em educação em favor da inclusão escolar vem resultando, efetivamente, numa dissolução de preconceitos sobre a determinação da condição física em relação às possibilidades de realização social e psicológica da pessoa. Os grupos com os quais conversamos, independentemente de seu conjunto de valores, estiveram sempre prontos a evitar a redução do futuro psicossocial à condição do corpo.

Outra crença muito ligada aos papéis de gênero é a confusão entre identidade de gênero e orientação sexual, como se uma determinasse a outra.

Não raro, para uma orientação sexual homossexual, pergunta-se “quem é a mulher e quem é o homem da relação”. Essa crença gera a expectativa de que, mesmo numa relação homossexual ainda haja “uma mulher e um homem” na relação. Essa crença gera confusões como o fato de um homem que se relaciona com homens no “papel de homem”, entender que não é homossexual, apesar de ser predominantemente atraído por homens.

O que é uma confusão que pode ser inócua na vida privada, pode causar problemas para a inclusão escolar na vida pública, pois a escola pode tentar corrigir “o homem que se comporta como mulher” ou “a mulher que se comporta como homem” por meio de uma condenação moral da homossexualidade, sem sequer notar que essa dinâmica *não* caracteriza a orientação sexual, mas pode indicar uma caracterização da identidade de gênero, como vimos nas descrições da incongruência de gênero.

Adentramos ao problema da condenação moral das características de personalidade, a identidade de gênero e a orientação sexual, acrescida de uma negação da existência da identidade de gênero por sua redução à orientação sexual e por mais uma redução, a da orientação sexual ao papel desempenhado pela pessoa no ato sexual.

Deste modo, a pessoa em condição de incongruência de gênero passa pelo apagamento de sua condição e por um juízo moral realizado após uma dupla redução que distorce a



categoria de orientação sexual. Não condições que justifiquem eticamente essa manobra conceitual de modo a querer corrigir uma condição.

Isso nos faz recordar os tempos em que, na educação fundamental, o fato de uma criança ter a predominância do lado esquerdo – ser canhota – era visto como uma deficiência a ser corrigida. A predominância do lado esquerdo era um vício que deveria ser corrigido, ao custo do desenvolvimento motor, emocional e intelectual da criança.

Interessante como, mesmo confusos num primeiro momento ao serem apresentados a essa distinção entre orientação sexual e identidade de gênero, rapidamente os participantes percebiam em si mesmos ou em pessoas conhecidas o funcionamento independente das duas características. Diríamos que em boa parte das pessoas há uma prontidão em dispensar preconceitos e crenças, quando elas facilitam sua dinâmica social, que, no caso, é uma melhor interação com seus alunos, num ambiente de menor conflito.

1.1 Compreensão do histórico das pessoas transgênero

Outro ponto comum, trazido pelos participantes, é o processo de vitimização, que se define cotidianamente como a recusa de realizar tarefas ou de aceitar as orientações escolares por considerá-las mais uma agressão em virtude de sua condição, no caso, de incongruência de gênero ou de orientação sexual diversa da norma social. Dito de forma popular, a pessoa “se sente perseguida” de modo permanente.

Embora agentes sociais, como Thais Azevedo (2015), relatem a existência da vitimização entre travestis em função da violência sofrida, nossa abordagem de reflexão foi em outra direção. Em vez de tentar distinguir o que é e o que não é vitimização, o que seria uma discussão sempre *a priori* ante a situação individual de cada sujeito, procuramos refletir como é socialmente construída a vitimização.

As pessoas na condição de incongruência de gênero ou fora da norma cultural para a sexualidade passam por conflitos pessoais e sociais, pagando continuamente um preço por seu comportamento visto como transgressor. Deste modo, se aos olhos, mesmo sinceros, da escola e das pessoas que acompanham o processo educativo, todos os estudantes são iguais, esses estudantes, em particular, foram ensinados a serem desiguais, seja pelo *bullying*, pelas penas morais que receberam no ambiente escolar, pela demora ou pelo simples não reconhecimento de sua condição. Sendo assim, mesmo ingressando numa nova escola, o estudante traz em sua vivência um possível histórico de conflito escolar.

Estabelece-se, assim, uma comunicação com ruptura: o educador, que desconhece esse histórico, apresenta-se supostamente desarmado e recebe em resposta, uma rejeição ou uma oposição do educando. Isso acontece, pois ambos lidam com elementos de realidade e fantasia em suas hipóteses sobre o contexto escolar.



O conjunto de crenças do educando faz ele supor que ele está sempre diante da *mesma* escola e do *mesmo* contexto de conflito, pois sua aprendizagem social foi a de ser continuamente questionado, condenado e até agredido por sua sua condição. Desse modo, não é capaz de ler os dados concretos de uma nova realidade que se apresenta: uma escola mais inclusiva, um corpo docente mais compreensivo, uma abordagem pedagógica que está aberta a auxiliar.

De outra parte, o conjunto de crenças dos educadores faz supor que está sempre diante do mesmo aluno e do mesmo contexto de aprendizagem, pois a escola planeja seu currículo, sua atuação e seu modo de ser para um *aluno hipotético* que é sempre o mesmo, com boa vontade de aprender, com uma vida equilibrada, com habilidades sociais e intelectuais adequadas para o processo pedagógico. Desse modo, os educadores não são capazes de ler a manifestação agressiva do aluno como uma *resposta social generalizada*, mas como uma rejeição à instituição, quando não, rejeição pessoal ao próprio educador.

É literalmente uma “conversa de loucos”, que precisa ser interrompida pelo lado supostamente mais maduro da relação – o lado dos educadores. A instituição tem que se assegurar de que quer construir uma postura efetivamente inclusiva, inclusive pelo contínuo exame de suas *crenças*, pois só aí pode assegurar ao educando que há uma oportunidade do passado de conflitos *não se repetir*. É preciso cuidado, porque a tradicional hipocrisia no campo da educação – em que se troca o discurso idealista pela violência muda da prática burocrática – é facilmente percebida por educandos treinados para reconhecer quem quer lhes impor mentiras.

1.2 Visibilidade de quem abre o diálogo

Foi um processo pessoal longo e difícil para que eu chegasse à decisão de que deveria me apresentar como a travesti que sou para meus alunos adolescentes.

As educadoras e educadores que trabalham com adolescentes sabem que, às vezes, na busca de uma identidade, os alunos ou se rebelam ou copiam a nossa imagem. Em qualquer caso, ao lado dos pais ou responsáveis, somos também uma referência.

O fato de haver uma disposição de inclusão por parte da minha instituição, ainda que na fragilidade dos processos institucionais, sociais e políticos, me ajudou a superar essa barreira.

Até aquele momento, tudo estava confortável: eu não tinha que enfrentar o conflito de ser vista como travesti no ambiente de trabalho, meus alunos e a comunidade escolar podiam simplesmente ignorar a vivência e até mesmo a existência das travestis, pois elas dificilmente chegam ao ensino médio, entre os quinze e dezessete anos no Brasil, pois essa idade, já foram expulsas da escola, já estão em sua maioria trabalhando, na maior parte das vezes, na prostituição, com uma expectativa de vida de trinta e cinco anos.



Com a possibilidade mínima de não perder meu trabalho por ser travesti, pude romper o esquema adequado a manter “tudo como estava” e permitir que meus alunos convivam comigo. Como disse a eles, por conviver com uma travesti num contexto social mais pacífico que as ruas brasileiras à noite, eu tenho a esperança de que não venham a achar divertido jogar uma pedra numa travesti que trabalha na esquina. Nós humanos temos o hábito de não considerar humana a vivência que nos é estranha. Transformamos todas as diferenças em motivos para a violência: se a pessoa é de outro gênero, se a pessoa é de outra cor de pele, se a pessoa fala outra língua, se a pessoa fala um dialeto da nossa língua, se a pessoa acredita em algo que não acreditamos, tudo vira motivo para oprimir, senão, matar.

Nessa prática, pude conviver com colegas docentes, estudantes, servidoras e servidores públicos, comunidade escolar e muitas vezes ouvi que eu era a *primeira* travesti com quem a pessoa conversava; ouvi histórias de familiares que têm a condição de incongruência de gênero e vivem reclusos; recebi pessoas que se diziam, até ali, avessas às questões de gênero, satisfeitas por verem uma pessoa de mais idade, que vive um pouco da realidade escolar, poder conversar sobre o que fazer. Também ouvi uma ou outra afirmação sarcástica que, aos poucos, foi se transformando num diálogo. Entre as diferentes crenças, há quem não acredite que existam travestis ou pessoas com incongruência de gênero, nesses casos, fui um choque de realidade, para melhor.

Não sei dizer se houve grandes mudanças, mas aprendi com esses grupos que a inclusão escolar das pessoas com incongruência de gênero não é um “conjunto de práticas” ou uma “lista de prescrições”, a inclusão é uma *presença da pessoa* no processo de educação escolar, para que ela cresça e se desenvolva, na condição em que se encontra. Fui muito feliz em me incluir e ser incluída em todos esses grupos, do que me sinto muito agradecida a todos eles.

REFERÊNCIAS

Azevedo, T. (2015). Entrevista com Thais Azevedo. Acesso em <https://youtu.be/dbAA3w8uJns>.

Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016. (2016, 28 de abril). Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Diário Oficial da União. Brasília.

Portaria IFSP/GR nº 1861, de 6 de maio de 2016. (2016, 6 de maio). Aprovar o Regulamento Interno que disciplina os aspectos de organização e funcionamento do Núcleo de Estudos sobre Gênero e Sexualidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo-IFSP. Acesso em <http://tiny.cc/oj6xdz>



World Health Organization. (2018). International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th Revision). Acesso em <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>