

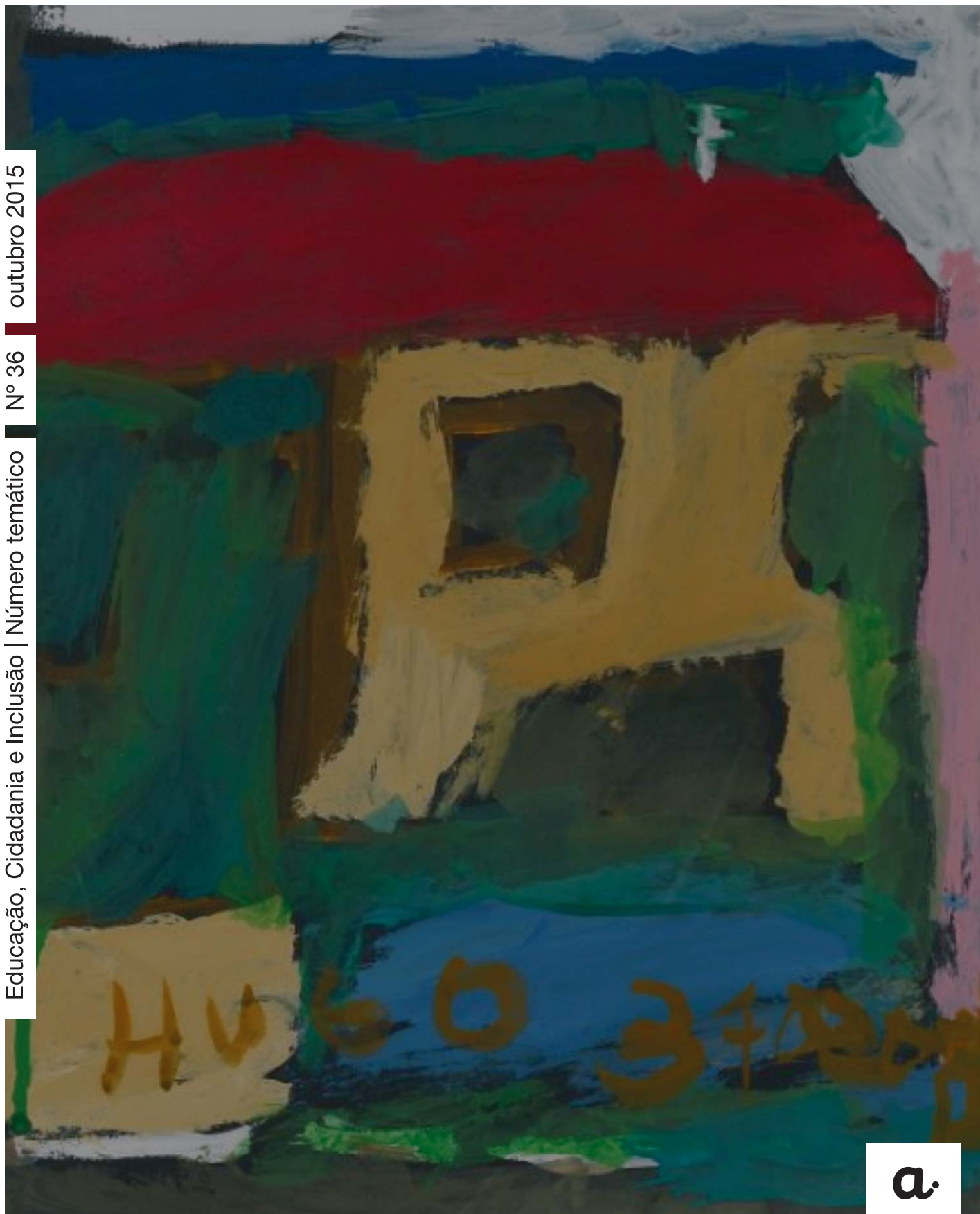
# Aprender.

Revista da Escola Superior de Educação  
Instituto Politécnico de Portalegre

outubro 2015

Nº 36

Educação, Cidadania e Inclusão | Número temático



a.



**Ficha Técnica**

ISSN 0871-1267

APRENDER

N.º 36

outubro de 2015

**Diretor:**

Abílio Amiguinho

**Diretor Adjunto:**

Fernando Oliveira

**Coordenação do Número Temático:**

Amélia Marchão e Elisabete Mendes

**Revisão:**

António Sérgio Silva, Luís Henriques, Teresa Mendes, Teresa Oliveira

**Capa:**

Catarina Matos e Conceição Cordeiro

**Ilustração:**

Hugo M. Branquinho, 2014, *A minha escola e a minha tileira*, 50x35cm, guache s/ cartolina, APPACDM Portalegre

**Conselho Consultivo:**

António José Campesino Fernández, Clara Ferrão Tavares, Fernanda Mota Alves, Inês Amaro, Inês Sim-Sim, Júlia Serpa Pimentel, Lucília Valente, Manuel António Brites Salgado, Marcelino Santos Lopes, Margarida Morgado, Maria de Fátima Mendes, Maria João Cardona, Maria Margarida Afonso, Marta Campos Quadros, Rui Canário, Soledad Ruano López

**Conselho Editorial:**

Abílio Amiguinho, Alexandre Martins, Carlos Alves, Cordélia Santiño, Elisabete Mendes, Eva Milheiro, Fernando Oliveira, Francisco Cid, Luís Bonixe, Teresa Oliveira

**Colaboram neste Número:**

Amélia Marchão, António Fernández, Conceição Vasconcelos, Domingos Santos, Elisabete Mendes, Fernando Martinez, Hélder Henriques, Isabel Silva Ferreira, Joaquim Passarudo, Luísa Carvalho, Margarida Morgado, Maria Fonseca da Silva, Maria João Cardona, Maria José Martins, Maria Luísa Panaças, Maria Mendes, Mariano Almenara, Mónica Prates, Osvaldo Silva Pedro Matos Gonçalves, Susana Botelho, Suzana Caldeira

**Composição:**

Cláudia Lopes

**Edição e Propriedade:**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre  
Praça da República, Apartado 125  
7301-957 PORTALEGRE

**Depósito Legal:**

14 293/86

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.  
Não nos comprometemos a publicar colaboração não solicitada.

## Índice

<b>Editorial .....</b>	<b>1</b>
<b>Passado, Presente e Futuro da Educação Inclusiva.....</b>	<b>2</b>
<b>Educação Parental e Intervenção Precoce – duas dinâmicas na redução de riscos</b>	
<i>Isabel Silva Ferreira, Conceição Vasconcelos .....</i>	<i>8</i>
<b>Comunidades de aprendizagem sobre o abandono escolar precoce: o projeto <i>School Safety Net</i></b>	
<i>Margarida Morgado, Isabel Ferreira, Domingos Santos, Maria Luísa Panaças, Maria José Martins.....</i>	<i>29</i>
<b>Envolver os alunos na prevenção da indisciplina e do <i>bullying</i> na escola</b>	
<i>Maria José D. Martins .....</i>	<i>39</i>
<b>Universidades da Terceira Idade: dimensão educativa e social</b>	
<i>Luísa Carvalho, Maria Fonseca da Silva .....</i>	<i>48</i>
<b>Trabalhar as questões de género numa perspetiva de educação para a cidadania no jardim-de-infância e na escola</b>	
<i>Maria João Cardona .....</i>	<i>63</i>
<b>Educação, Cidadania e Igualdade de Oportunidades: Olhares sobre a Educação de Infância</b>	
<i>Amélia Marchão, Hélder Henriques .....</i>	<i>72</i>
<b>Estudo das conceções de género presentes num jardim-de-infância da cidade da Ponte de Sor: as conceções das crianças, das educadoras e dos/as encarregados/as de educação</b>	
<i>Mónica Prates, Amélia de Jesus Marchão.....</i>	<i>86</i>
<b>Praxe Académica: meio de integração ou ações de humilhação?</b>	
<i>Suzana Caldeira, Osvaldo Silva, Maria Mendes, Susana Botelho .....</i>	<i>102</i>
<b>Recursos digitais para una educación inclusiva. Implantación de sistemas táctiles y material digital en el alumnado con trastornos del espectro autista</b>	
<i>Antonio Hernández Fernández, Fernando Peñafiel Martínez, Mariano Fernández Almenara .....</i>	<i>113</i>
<b>Educação inclusiva e liderança: o papel do diretor de agrupamento de escolas</b>	
<i>Joaquim Passarudo, Luísa Carvalho, Maria Luísa Panaças .....</i>	<i>130</i>
<b>À Procura da Pessoa na Legalidade das Necessidades Educativas Especiais</b>	
<i>Pedro de Matos Gonçalves.....</i>	<i>146</i>
<b>Rede Novos Caminhos para a Inclusão</b>	
<i>Elisabete Mendes .....</i>	<i>159</i>

## Editorial

### Educação, Cidadania e Inclusão

A Escola deve permitir que todos os/as cidadãos/ãs beneficiem de uma educação de qualidade, promovendo a aquisição de conhecimentos e competências necessárias para a inclusão, cidadania ativa e realização pessoal. Contudo, as desigualdades na educação persistem, sobretudo para os alunos provenientes de contextos socioeconómicos pobres, famílias imigrantes ou minorias étnicas, sendo que as crianças e jovens com deficiência estão entre os grupos mais vulneráveis. Neste contexto, precisamos de sistemas educativos mais inclusivos e equitativos, mais eficientes e, simultaneamente, com uma oferta educativa de qualidade.

O postulado nas Declarações dos Direitos Humanos, dos Direitos da Criança e dos Direitos das Pessoas com Deficiência implica o compromisso de não se excluírem crianças, jovens ou adultos porque são diferentes ou porque têm dificuldades; implica antes superar essas dificuldades por meio de práticas baseadas na evidência, tendo as Instituições de Ensino Superior um papel de relevo na sua disseminação, criando dinâmicas de partilha de conhecimento que promovam a sensibilização para estas matérias. A ESE-IPP tem, desde sempre, investido na formação inicial, contínua e especializada de profissionais de educação e de intervenção social, bem como na formação pós-graduada nos domínios abordados neste número temático, de que são exemplo os nossos mestrados em Educação Pré-escolar, Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco e, mais recentemente, em Educação Especial.

Página | 1

Neste âmbito, este número da revista *Aprender* é dedicado às temáticas da Educação, Cidadania e Inclusão e procura ser um contributo para a disseminação de saberes, publicando estudos e projetos que incidem nos três domínios referenciados. Assim, os artigos selecionados abordam tópicos que versam a educação parental e a intervenção precoce, o abandono escolar precoce, a dimensão educativa e social das universidades da terceira idade; a educação para a cidadania, a igualdade de oportunidades de género, as praxes académicas como meio de integração ou de humilhação; os recursos digitais para uma educação inclusiva, a liderança dos diretores de agrupamentos em prol da escola inclusiva, e a intervenção centrada na pessoa face à legalidade das necessidades educativas especiais.

Acreditamos que os contributos dos autores e das autoras, aqui apresentados, possibilitam uma leitura reflexiva e promotora de uma ação que aposte na diferenciação como elemento de educação, de cidadania e de inclusão e que abra caminhos para uma hodiernidade e futuro mais igualitários e equitativos.

Amélia Marchão

Elisabete Mendes

## Passado, Presente e Futuro da Educação Inclusiva

Entrevista de: Elisabete Mendes

Carmen Duarte cursou o Magistério Primário, especializou-se em Educação Especial no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e, mais tarde, em Problemas de Cognição e de Comunicação na Escola Superior de Educação de Lisboa, tendo também realizado formação em gestão de PME. Foi cofundadora do Centro de Educação para o Cidadão com Deficiência – CECD Mira Sintra, onde exerceu funções como Professora de Educação Especial, Coordenadora Pedagógica, Diretora Geral, e é, atualmente, a Presidente da Direção. Colaborou com o Centro de Recursos para a Educação Integrada do Ministério da Educação onde foi responsável pela área de desenvolvimento de material pedagógico para as crianças com deficiência intelectual, bem como pela adaptação portuguesa do Sistema PIC – Comunicação Alternativa e Aumentativa. Durante 20 anos foi Vice-Presidente da Federação Nacional das Cooperativas de Solidariedade Social (FENACERCI) e há 12 anos que integra o Comité Executivo da European Association of Services Providers for People with Disabilities (EASPD), sendo a sua representante no grupo sobre envelhecimento das pessoas com deficiência no Conselho da Europa. Ao longo da sua carreira académica e profissional recebeu várias distinções: o Prémio D. Dinis – Melhor aluna do Curso do Magistério Primário (1969), a Medalha de Ouro da Câmara Municipal de Sintra (2009) e a Medalha de Mérito da Pró-Inclusão Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (2013).



Página | 2

**Elisabete Mendes (EM)** — Fale-nos sobre as razões que a levaram a dedicar-se à Educação Especial, as suas expectativas iniciais, e quais os constrangimentos que vivenciou ao dedicar-se a esta área de intervenção.

**Carmen Duarte (CD)** — Após cumprido o meu sonho de ser professora (1969), rapidamente percebi que tinha sob a minha responsabilidade educativa e de desenvolvimento pessoal algumas crianças (alunos) com dificuldades de aprendizagem e a quem eu não conseguia ajudar. Sempre me pus em causa e por isso também cedo compreendi que sabia muito pouco para os poder apoiar. Nessa medida, continuar a estudar, aumentar os meus conhecimentos, melhorar as minhas competências passaram a ser uma prioridade para a minha vida profissional. Aprofundar os conhecimentos em Psicologia e Pedagogia foi o objetivo e por coincidência (embora acredite que nada acontece por acaso) encontrei nessa fase uma colega que tinha acabado de tirar a especialização no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF). Foi o início de uma caminhada que ainda hoje prossigo, pois até hoje não parei de procurar aprender sempre mais.

O IAACF não me deu tudo, naturalmente, mas abriu-me novos horizontes, deu-me ferramentas para poder ir mais fundo na minha ânsia de aprender, de compreender algumas

dificuldades dos meus anteriores alunos e ajudou-me a ir à procura de mais conhecimento e mais instrumentos que permitissem uma melhor intervenção da minha parte.

Sempre acreditei que a Educação é a área de excelência, a base para o desenvolvimento de um povo e de uma nação. Formar, apoiar o desenvolvimento de uma criança, investir na sua educação é construir um melhor futuro para ela e para a sociedade em geral.

**EM — Participou nas primeiras iniciativas de integração de crianças com necessidades especiais na escola regular. Como vê agora essas primeiras experiências e o papel das organizações não-governamentais nesse processo?**

**CD** — Desde o princípio que o respeito por todas as crianças, quaisquer que fossem as suas origens ou características, estiveram na minha forma de agir e educar. Por formação pessoal, tendo por base os valores humanos integrados na fé na construção de um mundo melhor, fui pautando a minha vida por uma intervenção social que tivesse como foco trabalhar inicialmente com crianças em desvantagem, alargando paulatinamente essa preocupação e esse trabalho à população com dificuldades de inserção, nomeadamente as crianças, jovens e adultos com deficiência intelectual.

Foi assim que fui cofundadora do CECD Mira Sintra, começando por ajudar a criar uma Escola de Educação Especial (EEE), em 1976, numa altura em que as crianças com graves problemas de aprendizagem e deficiência intelectual eram excluídas da escola regular.

Nessa altura, (1975/1976) tempo áureo dos grandes sonhos, tempo do início de uma democracia que há muito tardava, foi possível não só acreditar, mas também trabalhar para a construção de uma sociedade onde todos tivessem o seu lugar e vissem respeitados os seus direitos. As nossas expectativas eram elevadas e a energia era grande porque acreditávamos que as grandes mudanças podiam acontecer e que dependiam de nós.

A motivação foi alimentada ao encontrar e juntar pessoas que, como eu, acreditavam que a escola regular tinha naturalmente de mudar e que, embora na altura as Escolas de Educação Especial fossem um mal necessário, o caminho teria de ser desenvolver uma resposta possível e positiva até conseguirmos “construir uma escola para todos”, como publicamente defendemos nos Cadernos de Educação CECD (1979).

Foi uma etapa que importa valorizar, já que as Escolas de Educação Especial criadas dentro das ONGs de Solidariedade Social, especialmente nas CERCI, vieram proporcionar um novo olhar sobre a capacidade e a valorização destas crianças como seres humanos e o seu direito à educação, em contraponto com a forma “assistencialista” como tinham sido entendidas e apoiadas até então.



Surgiu um forte movimento de articulação entre as Organizações a que, em muitos momentos, se juntou o próprio Ministério da Educação, com o objetivo de apoiar a mudança de mentalidades (educação versus assistência), desenvolver a formação de professores (que pudessem ajudar estas crianças de uma forma mais eficiente e eficaz) e ir alcançando alterações legislativas. A preocupação de todos os envolvidos era que as crianças não fossem automaticamente excluídas de junto dos seus pares devido a deficiências, perturbações de desenvolvimento ou a déficits do seu rendimento escolar.

Era claro que as EEE das CERCIs e outras ONGs congéneres prestavam um serviço suplementar ao aparelho de Estado e era importante que o Ministério da Educação assumisse a sua função e se responsabilizasse também pelas crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

O trabalho desenvolvido pelo CECD Mira Sintra, organização que ajudei a fundar, apoiou a criação da Equipa de Educação Especial de Sintra e a sua Escola de Educação Especial passou a funcionar desde 1980 em espaços integrados nas escolas regulares. Chegámos a ter em funcionamento 11 “Núcleos para a Educação Integrada” em várias escolas do Concelho de Sintra, trocando serviços e apoiando crianças das escolas, promovendo a mudança de atitudes, não só entre o corpo docente das escolas onde estávamos, mas também com os alunos dessas escolas. Foi um trabalho frutuoso com resultados positivos. Disso temos evidências pelo testemunho de professores com quem trabalhámos e das famílias que sempre estiveram presentes em todo o processo.

Página | 4

Temos consciência que o modelo que entretanto desenvolvemos não consubstanciava aquilo que ambicionávamos e que sabíamos ser a verdadeira escola inclusiva... “a escola para todos”. Fomos tendo a compreensão de que integração era diferente de inclusão. Contudo, também tivemos em mente que esta era uma etapa de um caminho a percorrer e que cada passo dado deveria ser nesse sentido.

Foi assim que a EEE do CECD Mira Sintra e outras congéneres foram abrindo caminho, construindo conhecimento e adquirindo experiência no trabalho com crianças com deficiência intelectual/dificuldades de aprendizagem, servindo muitas vezes como pontos de apoio para a mudança que se queria para a escola regular.

O Ministério da Educação, durante alguns anos, reconheceu e valorizou o trabalho realizado pelas CERCIs e pelas ONGs neste percurso de procura de soluções cada vez mais adequadas que promovessem, numa primeira fase, a integração das crianças com NEE e mais tarde se assumisse o conceito de inclusão como o melhor caminho a seguir.



Importantes documentos, entretanto, foram sendo publicados, que se tornaram fundamentais para a nossa intervenção, se tornaram faróis e nos impeliram para uma mudança mais profunda; nomeadamente a Declaração de Salamanca, as Regras Standard da ONU a favor das Pessoas com Deficiência e, finalmente, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência.

**EM — Quais as suas principais preocupações relativamente às problemáticas atuais para a educação inclusiva? Como situa a nossa realidade face a outros países europeus? Considera que estamos a fazer progressos?**

**CD —** Neste percurso, pude constatar aquilo que vários autores, estudiosos deste assunto, registaram na investigação realizada neste domínio. O termo inclusão foi e é, com alguma frequência, utilizado de forma tão ambígua e elástica que importa recentrar o conceito, reafirmando a ideia de que uma escola promotora de educação inclusiva será a que procura acolher e responder adequadamente às necessidades de todos os elementos dessa comunidade educativa, num contexto aberto, cooperante e flexível, envolvendo modelos compreensivos ao nível do planeamento, dos dispositivos de apoio e dos recursos humanos e materiais envolvidos, como referem José Morgado (2009) e Miranda Correia (2008).

Assim sendo, em termos filosóficos, o Decreto-Lei n.º 3/2008 parecia configurar a grande viragem legislativa no atendimento às crianças com NEE e poderia ser a base para a construção da escola inclusiva em Portugal. Pensámos que este Decreto-Lei pudesse vir a preconizar algo de muito importante, que viesse ao encontro da necessária mudança e da assunção, por parte do Ministério da Educação (ME), da responsabilidade da escola regular relativamente à educação de todas as crianças, incluindo aquelas com NEE. Contudo, a forma como essa mudança ocorreu e a forma como o ME preparou a escola para essa realidade, na minha opinião, não permitiu, senão em raras e honrosas exceções, a concretização da chamada “Escola Inclusiva”.

Os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) transformaram-se numa forma pouco robusta de apoiar as crianças com NEE. A falta de meios que a maior parte destes Centros de Recursos tem à disposição para apoiar as escolas e, naturalmente, os seus alunos não permite que se possa fazer um trabalho eficiente e de qualidade de acordo com as necessidades e características das crianças. Os professores, apesar de todo o seu esforço, continuam, de um modo geral, mal preparados para dar resposta a todas as solicitações que uma criança com NEE lhes pode colocar. Não basta colocar uma criança numa sala regular para se afirmar que a criança está incluída. Não basta que esta tenha uma vez por semana durante uma hora o apoio de uma

terapeuta da fala, de uma terapeuta ocupacional ou de uma psicóloga para dizer que tem o apoio de que necessita. Em muitas situações, aquilo a que temos assistido é que, em nome da inclusão, muitas crianças são cada vez mais excluídas.

Deste modo, parece-me que a construção da Escola para Todos não tem feito os progressos esperados. Estamos em 2015 e o Governo português, com a tão famigerada crise, passou a sentir como um custo aquilo que deveria ser sentido e percecionado como um investimento. E se a educação for sentida apenas como um custo, mal estará o futuro do nosso país e da nossa sociedade.

Nos países onde esta transição já aconteceu há alguns anos, o Estado apostou na formação especializada de professores e dotou as escolas dos meios técnicos e materiais para que a escola regular pudesse responder adequadamente às diferentes situações, de acordo com as necessidades específicas de cada criança. Noutros, estas mudanças ainda estão a acontecer, mas a transição está a ser acautelada de forma a não haver grandes tumultos e gerações de crianças que ficam mal apoiadas.

Em Portugal, temos verificado que existem avanços e recuos em todo o processo e isso só tem trazido insegurança a todos os atores intervenientes: professores, pais, alunos, profissionais dos CRI, comunidade educativa.

Página | 6

**EM — Que propostas faria para melhorar no futuro a educação de crianças e jovens com necessidades especiais? Quais os seus sonhos para uma inclusão plena em Portugal?**

**CD —** Parece-me importante promover uma profunda reflexão sobre a realidade vivida na escola portuguesa, percecionar os seus pontos fortes e os seus pontos fracos e estabelecer um plano estratégico que terá de ser devidamente planeado. Todos os atores e agentes educativos devem ser envolvidos, bem como as Instituições de Ensino Superior, já que é fundamental aumentar a investigação/ação neste campo.

Aumentar e melhorar a formação de professores é crucial. Aumentar as suas competências e melhorar o apoio de que necessitam, promover o trabalho em equipa e construir equipas interdisciplinares que articulem e possam interagir entre si. Sinalizar boas práticas e disseminar informação pode ser uma boa forma de promover a melhoria contínua.

Depois de mais de 40 anos a trabalhar pelo reconhecimento do direito à educação de todas as crianças, depois de ter lutado pela construção de uma Escola para Todos, continuo a acreditar que um dia havemos de conseguir. E acredito porque me faz sentido a frase do poeta – “Sempre que o Homem sonha, o mundo pula e avança...” Acredito que existem neste país pessoas muito válidas e que continuam a dar a vida por este sonho. Acredito na juventude e

numa nova forma de organização da sociedade. Acredito nos que formam os novos professores e que certamente lhes proporcionarão conhecimentos, experiências e promoverão novas competências tendo em conta estas preocupações educacionais e sociais.

Acredito que, um dia, o Mundo há-de ser melhor. Pode demorar muito tempo, pode ser difícil, mas um dia havemos de lá chegar...

## Educação Parental e Intervenção Precoce – duas dinâmicas na redução de riscos

Isabel Silva Ferreira  
Conceição Vasconcelos

### **Resumo**

O artigo aborda, em termo de quadro conceptual, diferentes tópicos desde a família, a conjugalidade e a parentalidade, aos estilos parentais, e aos comportamentos e estilos de vinculação, tentando compreender como estes constructos influenciam o desenvolvimento da criança. O objetivo final prende-se com a tentativa de compreender se os pais de crianças em risco ambiental ou familiar podem diminuir esse risco ao serem alvo de um programa de formação parental.

Destaca-se a importância da intervenção em Educação Parental como um bom contributo para modificar contextos e contribuir para o pleno desenvolvimento das crianças, sobretudo em situações de adversidade psicossocial. Justifica-se a importância da intervenção Precoce, com base na evolução das perspetivas do desenvolvimento, nomeadamente no modelo transacional e no modelo ecológico do desenvolvimento humano.

**Palavras-Chave:** desenvolvimento infantil; família; formação parental

### **Abstract**

The article discusses, in terms of conceptual framework, different topics from family, marital and parenting, the parenting styles, and behaviors and styles of binding, trying to understand how these constructs influence the child's development. The ultimate goal has to do with trying to understand if the parents of children in environmental or familial risk may mitigate this risk to be targeted by a parent training program.

Highlight the importance of intervention in Parental Education as a good contribution to changing contexts and contribute to the full development of children, especially in situations of psychosocial adversity. Justifies the importance of Early Intervention, based on the evolution of the outlook for development, particularly in the transactional model and the ecological model of human development.

**Key words:** child development; family; parental training

### **1 - As famílias e as situações de risco**

Tradicionalmente, o conceito de família, desenvolve-se a partir de um casal que se une num projeto, numa aliança, originando uma rede extensa e complexa de relações e laços entre os seus membros. São estas relações de convívio e laços de parentesco que vão alicerçar, idealmente, os valores da socialização, entreajuda e solidariedade, necessários para o bom funcionamento da família e dos seus membros. A família representa um dos pilares da sociedade e é o contexto primário e privilegiado de socialização, permitindo aos indivíduos influenciar-se mutuamente no contacto com as diferentes gerações (Cruz, 2005). Neste sentido, a estrutura familiar representa a teia invisível que organiza o modo como os subsistemas familiares e os seus membros interagem entre si.

Para compreender as dinâmicas familiares deve-se conhecer a história da família. Atualmente, encontram-se muitas formas de ser família - reconstruída, celibatária,

monoparental, com filhos adotivos, em coabitação, homossexuais, entre outras...Para além da estrutura mudaram também aspetos funcionais de comunicação e dos papéis de cada elemento do casal. “Os novos tipos de família procuram um modelo de felicidade, onde ideais como a liberdade, igualdade, tolerância, dignidade e justiça social se afiguram como uma possibilidade de vivência quer individual quer do grupo familiar e até coletiva” (Relvas e Alarcão, 2002, p. 251).

A vida familiar desenrola-se em diferentes fases. Para Relvas e Alarcão (2002) este ciclo de vida familiar compreende cinco etapas: Primeira etapa – Formação do casal; Segunda etapa – Família com filhos pequenos; Terceira etapa – Família com filhos na escola; Quarta etapa – Família com filhos adolescentes; e Quinta etapa – Família com filhos adultos (ninho vazio). Assim, os ciclos de estabilidade e as sucessivas mudanças dão vida a este sistema.

O conceito de família tem-se alterado ao longo do tempo, em particular as famílias em contextos de risco que, a partir dos anos cinquenta, começaram a ser designadas como multiproblemáticas. Estas famílias (situações de pobreza, violência doméstica, maus-tratos ou negligência de crianças, abuso de substâncias, entre outros...) encontram desafios complexos pelos reduzidos recursos de que dispõem para o desempenho da sua função parental.

Recentemente, foi proposta, por Alarcão (2006), a denominação de “famílias multidesafiadas”, refletindo o foco nas potencialidades e recursos destas famílias. São caracterizadas pela instabilidade, desorganização, isolamento social, labilidade de fronteiras, estilos parentais autoritários ou permissivos e frequentes patologias, assim como, por uma diminuída capacidade de resposta às necessidades dos filhos (Alarcão, 2006).

Associada a estas famílias estão os conceitos de fatores familiares e fatores ambientais de risco, consequência, dos progressos consideráveis nas áreas da Educação e da Proteção Social de crianças.

Segundo a ODIP (Organização Diagnóstica em Intervenção Precoce, versão portuguesa da ODAT, 2008, por Franco & Apolónio, 2014), existe um eixo para “Fatores Familiares de Risco” e um outro para “Fatores Ambientais de Risco”. Nos fatores familiares consideram-se as características dos pais, nomeadamente:

“Idade dos pais inferior a 20 anos ou superior a 40; pais toxicodependentes; pais com diagnóstico de doença mental; antecedentes de retirada de tutela, guarda ou custódia de outros filhos e ainda doenças físicas, neurológicas ou degenerativas que provocam incapacidade” (ODAT, 2014, p.35).

Consideram também as características da família designadamente “rutura familiar e/ou situações críticas; ambientes familiares gravemente alterados; antecedentes e situações de

maus tratos físicos ou psicológicos; família socialmente excluída; família monoparental” (2014, p.35). São também tidos em conta fatores de risco em termos familiares os que se relacionam com o stresse na gravidez e os que ocorrem no período pós – natal.

No que respeita aos fatores ambientais de risco podem considerar-se a exposição a fatores ambientais como fatores de stresse os seguintes itens:

“Deficiências na habitação, carências de higiene e falta de adaptação às necessidades da criança; nascimento e/ou permanência na prisão; hospitalização prolongada ou crónica; institucionalização; exposição frequente a excessiva ou a deficiente estimulação sensorial, dificuldades do ambiente para administrar/ fornecer a alimentação adequada; para manter as rotinas do sono; ambiente inseguro e pouco propício ao desenvolvimento de iniciativa por parte da criança” (ODAT,2014, p.36)

O desenvolvimento é um processo dinâmico e que se apoia na evolução biológica, psicológica e social. Daí que os primeiros anos de vida de uma criança sejam cruciais, porque é nesta etapa de vida que as capacidades motoras, perçetivas, linguísticas, sociais e afetivas se configuram. Como refere Guralnick (1997, cit. in Coutinho, 2004, p.55)

“... os resultados que a criança alcança, em termos de desenvolvimento, são grandemente dependentes dos padrões de interação familiares dos quais a qualidade das interações pais -criança, o tipo de experiências e vivências que a família proporciona à criança, bem como aspetos relacionados com os cuidados básicos em termos de segurança e saúde, surgem como particularmente determinantes.”

Com base nestes pressupostos surgem, na segunda metade do séc. XX, várias correntes explicativas do desenvolvimento como o Modelo Transacional de Sameroff e Chandler (1975) e o Modelo da Ecologia do Desenvolvimento de Bronfenbrenner (1979, 1996).

Bronfenbrenner propõe um modelo eclético que procura explicar o desenvolvimento humano baseado nas relações mútuas e dinâmicas entre o indivíduo e os ambientes. Para o autor “a ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre o ser humano ativo em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento” Bairrão (1994, p. 42). Considera Bronfenbrenner que o desenvolvimento ocorre numa hierarquia de cinco sistemas com níveis progressivamente mais abrangentes.

O Microsistema, situado no primeiro nível, engloba o espaço em que a criança habita. Inclui os objetos, as pessoas, a família, a escola, a vizinhança, ou seja, tudo o que compõe o ambiente que a rodeia. É no Microsistema que a criança se envolve transformando-se numa situação de risco quando o nível social deste se encontra empobrecido ou alterado. Nos Microsistemas formados por um maior número de parentes, vizinhos ou amigos parecem surgir

oportunidades mais ricas e experiências mais estimulantes. Num Microsistema equilibrado para a criança, existe qualidade da reciprocidade entre a criança e as pessoas que lhe são mais próximas. De acordo com estes autores, se a qualidade de interação for pobre, este equilíbrio pode ser posto em causa devido a vários fatores, entre os quais se incluem, por exemplo, o “papel” de pai ou o “papel” de filho, as expectativas de cada um em relação ao outro.

O Mesossistema inclui todos os cenários importantes que a criança frequenta, assim como as relações entre esses cenários. O grau de riqueza para a criança, depende do número e, sobretudo, da qualidade dessas relações e ligações (casa /escola). São as pessoas e os sistemas com que a criança lida diretamente que vão influenciar o seu desenvolvimento e o seu comportamento. As características positivas do Mesossistema, podem funcionar como motor no desenvolvimento de oportunidades, isto é, uma relação positiva e forte entre o Microsistema e o Mesossistema traz benefícios para a criança. No entanto, se estes dois cenários se encontram isolados ou em oposição, colocam a criança em risco.

O Exossistema é constituído por situações ou cenários, interligados, em que a criança não participa diretamente, por exemplo, o local de trabalho dos pais, ou a direção escolar, mas que através das suas decisões podem alterar o seu dia-a-dia. O Macrossistema representa a cultura de uma sociedade em que a criança está inserida. É referido como a organização geral do mundo, a nível político, económico e religioso. Alguns dos maiores riscos para a criança, diz respeito à carência económica. O desemprego também é apontado como fonte de risco, uma vez que pode levar a família a situações de carência económica e conflitos entre os familiares. O Cronossistema refere-se à dimensão tempo que se traduz na influência da mudança ou estabilidade, na criança e no meio. Tanto pode incluir, por exemplo, guerras ou ciclos económicos, como alterações na zona de residência ou na estrutura da família.

Sameroff & Chandler (1975) consideram que nenhum fator é em si um risco ou uma oportunidade para o desenvolvimento das crianças. “Baseando-se nas noções de outros investigadores que propuseram o conceito de interação entre organismo e ambiente, estes autores propõem uma teoria mais dinâmica que inclui o termo transação. O conceito transação introduz a variante tempo no modelo” (Serrano, 2007, p.34).

Mendes (2010, p. 38) refere: “a inovação do modelo transacional é a sua visão igualitária sobre os efeitos da criança e do ambiente, de modo que as experiências proporcionadas pelo ambiente não se concebam como independentes da criança. Este modelo transacional tem assim implicações muito importantes para a intervenção precoce, especialmente no que se refere à identificação de objetivos e sobretudo a estratégias de intervenção”.



Diferentes modelos conceptualizam a relação pais-filhos como fulcral para o estabelecimento de um bom clima familiar. Baumrind (1971) foi um dos primeiros autores a avaliar o impacto das práticas parentais em várias dimensões da vida do indivíduo. Este estudo contribuiu para a formulação de três tipos de estilos parentais que se acreditam serem decisivos no processo de desenvolvimento das crianças/jovens. Trata-se de um modelo multidimensional de autoridade parental resultante da relação entre duas dimensões (afeto/sensibilidade e exigência) originando três estilos de autoridade parental: Estilo Parental Autoritário, Estilo Parental Permissivo e Estilo Parental Autoritativo.

Na primeira situação - Estilo Parental Autoritário – os pais são pais diretivos, exigentes e pouco sensíveis às necessidades dos filhos. Encorajam a obediência e desencorajam o diálogo com os filhos e privilegiam o controlo e restrição recorrendo à punição como forma disciplinar e de controlar os comportamentos indesejados nos filhos. Relativamente ao Estilo Parental Permissivo, são pais com elevada sensibilidade e pouco controlo quanto ao comportamento dos filhos. Evitam exercer controlo e não estimulam a obediência a padrões externos. As principais características deste estilo são a ausência de normas e regras e a grande condescendência em relação aos impulsos das crianças. Por seu turno, o Estilo Parental Autoritativo, corresponde a pais que definem regras claras, controlam o comportamento dos filhos e fazem exigências respeitando as suas especificidades e necessidades, favorecendo o diálogo e a comunicação (Baumrind, 1971). Os pais tendem a exercer um controlo firme mas de forma racional, valorizam tanto a obediência como a autonomia, o que faz com que exerçam um controlo consistente. Este estilo favorece a internalização das normas parentais, tendo em conta que a interação verbal é encorajada e os pais explicam as razões inerentes às regras e decisões. Foi demonstrado em vários estudos, incluindo os de Baumrind, que o estilo autoritativo é aquele que gera filhos com melhores níveis de ajustamento psicológico e comportamental, mais competentes e confiantes nas suas capacidades, envolvendo-se menos em problemas (Baumrind, 1971). Investigações posteriores sugerem que os estilos parentais promotores do desenvolvimento integral da criança poderão variar mediante o contexto sociocultural.

A adoção de determinado Estilo Parental é influenciada pelas características das crianças (temperamento, idade), dos próprios pais, dos seus valores socioculturais, e pelo contexto em que se inserem. Os Estilos Parentais poderão assim diferir de filho para filho e entre pai e mãe, resultando num clima familiar mais ou menos equilibrado e mais ou menos favorecedor do desenvolvimento das crianças.

## 1.1 - Ser Pai/Mãe; Cidadão e Cônjuge

A literatura tem revelado a necessidade de compreender o desenvolvimento da criança associado ao desenvolvimento de vários sistemas, com vista à promoção de um melhor bem-estar da criança. Refere-se, neste contexto ao conceito de Parentalidade, termo relativamente recente, que derivou do termo maternidade com o propósito de lhe dar um significado mais dinâmico. Não é necessário ser progenitor para se tornar pai ou mãe. Em Portugal a Lei nº 59/2008, a Lei nº 61/2008 e o Decreto - Lei nº 91/2009 introduziram este conceito substituindo os termos maternidade e paternidade. O artigo 190 1º refere: “o exercício das responsabilidades parentais pertence a ambos os pais”. Ou seja, a noção de parentalidade é mais abrangente do que a noção de pai e de mãe.

A parentalidade diz respeito às funções executivas de proteção, educação e integração na cultura familiar das gerações mais novas. Ressalve-se que estas funções podem estar a cargo não só dos pais biológicos, mas também de outros familiares ou até de pessoas que não sejam da família. (Sousa, 2006).

Cruz (2005 p.13) define parentalidade como “O conjunto de ações encetadas pelas figuras parentais (pais ou substitutos) junto dos seus filhos no sentido de promover o seu desenvolvimento da forma mais plena possível, utilizando para tal os recursos de que dispõe dentro da família e, fora dela, na comunidade”. Enquanto cuidadores da criança, os pais tornam-se os principais agentes da sua socialização, a nível comportamental, emocional e de desenvolvimento cognitivo. Contudo, nunca se pode assumir que é o modo de ser e de agir dos pais a influenciar decisivamente os filhos, pois outros fatores estão implicados, como a hereditariedade, o temperamento de cada criança, a sua idade, o número de irmãos e ainda outros fatores familiares e extrafamiliares (Oliveira, 1994).

Associado ao conceito anterior destaca-se a importância de um outro referente à conjugalidade. Tem início na formação do casal, refere-se à díade conjugal e é um apoio ao desenvolvimento familiar. Evidentemente, tem que haver uma adaptação recíproca do casal de modo a constituírem um modelo de funcionamento conjugal. É necessário haver uma boa articulação entre individualidade e conjugalidade porque é através deste jogo de equilíbrios e complementaridade que a conjugalidade se torna funcional.

Relvas, (1996) refere a existência de três etapas de ciclo de vida do casal. O primeiro estágio – estágio da fusão – refere-se aos primeiros dez anos da relação conjugal. Aqui sobressai o equilíbrio entre a rede social, famílias de origem e outros sistemas de influência para o casal. Os primeiros três anos são, regra geral, os de maior conflitualidade devido às adaptações necessárias. Outros fatores importantes, como o nascimento dos filhos, podem distrair a

conflitualidade. Aproximadamente, aos sete anos de relação, verifica-se que a fusão se torna mais definitiva, havendo uma partilha de poder e resolução de conflitos mais estruturada conjugalmente. Num segundo estágio – retorno ao “tu” e ao “eu” – compreendido entre os dez e os vinte anos, a relação é marcada pelo crescimento e independência dos filhos. Havendo mais espaço para uma análise da cooperação individual na relação e um reinvestimento na autonomia e individualidade, podendo acentuar-se a ideia e/ou o receio de dissolução. Por fim, num terceiro estágio – empatia – os filhos saem de casa, existindo a possibilidade de se voltar à valorização e investimento da relação.

A parentalidade e a conjugalidade influenciam a satisfação conjugal, que diz respeito à avaliação pessoal e subjetiva que o casal faz da sua relação. É pessoal, porque cada indivíduo expõe a sua opinião respeitante a si e ao seu cônjuge relativamente ao desempenho de ambos, na relação. Há uma comparação dos modelos relacionais com a norma. Ou seja, através da satisfação conjugal responde-se à questão “satisfeito ou insatisfeito na e com a relação”.

Segundo Pires (2008), o conceito de satisfação conjugal tem evoluído, assim, de acordo com o modelo de Miller (1976), são sete os fatores da satisfação conjugal: os antecedentes de socialização, os papéis de transição na família, o número de filhos, o tempo de casamento, a frequência e a duração da convivência, o nível socioeconómico e o espaço para os filhos.

Página | 14

Na década de oitenta Johnson e Booth (1998, cit. Pires, 2008 p.18) propõem um modelo que assenta nas experiências de vida de ambos os cônjuges, que são sujeitas a interferências ambientais e resultam de padrões de interação que se estabelecem precocemente na história do relacionamento.

Karpel (1994, cit. Pires, 2008 p.18) sugere que um relacionamento satisfatório se caracteriza por sentimentos de compreensão, alegria e proximidade; pela estabilidade entre a adesão e a independência; pela aceitação de algumas limitações e deceções; pelo reconhecimento de que ninguém pode preencher todas as necessidades da outra pessoa; e de que nenhum relacionamento é livre de problemas.

Segundo Narciso (1994) também as relações são dinâmicas, pois resultam da conjugação de dois processos de desenvolvimento. Os dois membros do casal não deixam de ser indivíduos e, como tal, continuam a ter experiências e sentimentos únicos, continuando a desenvolver-se enquanto seres. Considera assim que a satisfação e a insatisfação não é uma mera dicotomia, mas antes um jogo dinâmico de oposições pelo qual os indivíduos vão passando.

Desta dinâmica fazem também parte os filhos, ou seja, ao subsistema conjugal junta-se o subsistema parental. É necessário, segundo Relvas e Alarcão (2002), que haja uma reorganização intrafamiliar, interfamiliar e intersistémica... Onde existiam dois níveis passam a existir três. Os

pais do casal, para além de pais são também avós. Também o casal sobe de nível, pois deixaram de ser só filhos, passando a ser também pais. Têm os papéis de cônjuges e o de pais. Isto é, com o nascimento de uma criança as relações entre os vários elementos reajustam-se. O casal deve conseguir estruturar a conjugalidade com a parentalidade para que a satisfação conjugal seja alcançada.

Estudos recentes têm enfatizado que a transição para a parentalidade causa uma diminuição na satisfação conjugal. Num estudo longitudinal com cento e catorze casais, Rothman (2004, cit. Ribeiro, p.19) concluiu que a satisfação com a relação conjugal permaneceu estável desde o início do casamento até o fim da gravidez, mas declinou significativamente durante a transição para a parentalidade. Para esta autora, tal declínio foi referido tanto pelos homens quanto pelas mulheres. Para as mulheres, fatores como depressão e temperamento do bebé foram referidos como determinantes no declínio da satisfação conjugal.

De igual modo, Schultz, Cowan e Cowan (2006, cit. Pires, 2008, p.19) realizaram um estudo para examinar a trajetória da satisfação conjugal ao longo da transição para a parentalidade. Compararam casais que passavam pela transição para a parentalidade com casais que não tinham filhos. Os dados obtidos indicaram que há um declínio normal e linear na satisfação conjugal desde a gravidez até os sessenta e seis meses do bebé (período abrangido na pesquisa), o que não ocorreu com os casais sem filhos.

Braz, Dessen e Silva (2005, cit. Pires, 2008, p. 19) procuraram descrever aspetos da conjugalidade e da parentalidade, comparando catorze famílias de classe média e baixa. Os autores concluíram que “ser bom pai/mãe”, é para os indivíduos de classe baixa um pai afetivo; para os de classe média é um pai participativo, que dê suporte emocional, que seja orientador e disciplinador. Verificaram ainda, que quanto ao modo como os “casais percebem o parceiro”, existe aliança conjugal, estando a maioria satisfeita com os seus relacionamentos conjugais. Contudo, existem mais cônjuges da classe média satisfeitos do que os de classe baixa. Os indivíduos de classe média explicam esta satisfação pelo compromisso, intimidade, complementaridade, trocas afetivas e capacidade de negociação. Já nas de classe baixa, a satisfação deve-se à ausência de conflitos entre os cônjuges.

Alguma investigação (Pires, 2008, p.19) com famílias casadas revela que o mútuo suporte conjugal, tanto emocional como instrumental, está associado a melhor parentalidade tanto pelas mães como pelos pais. Casamentos harmoniosos estão associados a parentalidade sensível e relações pai-filho calorosas. Quando as mães desempenham um papel de regulação no envolvimento do pai com a criança, o seu suporte positivo é significativo, afetando tanto o nível como a qualidade do contacto do pai. Refira-se ainda que, as características da personalidade

parental, contribuem tanto para uma boa parentalidade como para uma relação marital bem sucedida (Engfer, 1988, cit. Pires, 2008 p.19).

## **2 - Vinculação**

### **2.1 - Fases do desenvolvimento da vinculação**

A compreensão da resposta de uma criança à separação ou perda da sua figura materna gravita em torno da compreensão do vínculo que a liga a essa figura...(Bowlby, 1984, cit. Ferreira, 2009, p.96)

Bowlby (1982, cit. Ferreira, 2009) distingue quatro fases no desenvolvimento da vinculação.

Na primeira fase (até 12 semanas) os bebés mantêm interações sociais mas de forma involuntária. Não diferenciam, claramente, uma pessoa da outra, mas comportam-se de maneira característica, seguindo a figura humana com o olhar, procurando tocar, sorrindo ... considera que estes comportamentos não são ainda "(...)comportamentos de vinculação, mas apenas como comportamentos precursores..." Sendo que é o prestador de cuidados, figura de vinculação, que aprende a interpretar o choro, o riso, o palrar da criança e a agir em conformidade. Na fase seguinte (3 a 6 meses) a figura parental aumenta as trocas afetivas e a sua complexidade. Também o bebé, no final desta fase se orienta mais para uma determinada figura. Quer a todo o custo manter a proximidade, se a mãe se ausenta o bebé chora, quando regressa o bebé manifesta-se com gorjeios, levantando os braços e / ou as pernas. Na terceira fase (6 meses a 2 anos) a criança, ao nível psicomotor está mais desenvolvida e estabelece uma ligação privilegiada com algumas figuras. A exploração do meio, a noção de objeto permanente coincide com a vinculação a certas figuras. Na quarta fase (depois dos 2 anos), a criança tem maior capacidade para aceitar separações mais prolongadas das figuras de vinculação. Já consegue antever determinadas situações, tem expectativas sobre si, sobre os outros e sobre o meio, isto porque já desenvolveu capacidades cognitivas e sócio - emocionais. Desta forma, a criança começa a suportar melhor a separação das figuras de vinculação.

### **2.2 - Comportamentos de vinculação/Padrões e Estilos de vinculação**

Entende-se por comportamento de vinculação qualquer ato que tem como resultado previsível estabelecer ou manter a proximidade da criança com a sua figura de vinculação. Segundo Bowlby existem cinco padrões de comportamentos no bebé que visam ligar a criança à mãe. Alguns destes comportamentos são de sinalização (sorrir, chorar), outros são de aproximação (agarrar, procurar, seguir). "A prontidão parental e a sensibilidade aos sinais afetivos da criança, providencia um contexto crítico dentro do qual a criança organiza as suas experiências emocionais e regula um sentimento de segurança." (Kobak & Sceery, 1988, p.135, cit. Ferreira, 2009, p.96-97)

Por sua vez, o “padrão de vinculação” diz respeito ao conjunto de comportamentos de vinculação, relativamente a uma determinada figura, que tende a ser duradoura no tempo e no espaço, e que permitirá o estabelecimento de um vínculo afetivo.

De modo a compreender-se a importância e a complexidade da questão da vinculação, Ainsworth (1978 cit. Ferreira, 2009), criou uma situação laboratorial designada como “Situação Estranha”. (Observar e codificar, em situação laboratorial, comportamentos de vinculação e de exploração em crianças entre os doze e os vinte meses de idade, numa situação de stress crescente). Ainsworth (1978) pretendia observar três aspetos relevantes do ponto de vista da teoria da vinculação: a capacidade da criança para utilizar a mãe como meio seguro para explorar o meio, a perturbação provocada por breves separações e o medo no contacto com estranhos.

De acordo com os registos, a autora propõe quatro estilos de vinculação.

Vinculação Seguras (B) -As crianças utilizam a mãe como base segura a partir da qual exploram o meio. Nos momentos de separação demonstram sinais da falta da mãe, especialmente durante a segunda separação. Nos momentos de reunião, saúdam ativamente a mãe com um sorriso, vocalização ou gestos. Se perturbadas, sinalizam ou procuram contacto com a mãe. Uma vez reconfortadas, regressam à exploração.

Vinculações Inseguras /Evitantes (A) - As crianças exploram imediatamente o meio, demonstram pouco afeto ou comportamentos de base segura. Nos momentos de separação, as suas respostas são mínimas, e não parecem muito perturbadas quando deixadas sozinhas. Nos momentos de reunião, desviam o olhar da mãe e evitam o contacto com ela. Se pegadas ao colo podem querer ser colocadas no chão. Vinculações Inseguras/Resistente ou Ambivalentes (C) - As crianças ficam perturbadas com a entrada na sala e não iniciam a exploração. Nos momentos de separação demonstram perturbação. Nos momentos de reunião podem alternar tentativas de contacto com sinais de rejeição, zanga ou fúrias, ou podem demonstrar passividade ou demasiada perturbação para sinalizar ou procurar contacto com a mãe. Não conseguem confortar-se com a mãe. Vinculações Desorganizadas / Desorientadas (D) - As crianças têm em comum a manifestação inesperada de comportamentos contraditórios, não direcionados, interrompidos, com posturas bizarras e sinais de ter medo da figura de vinculação. “Nas amostras de risco, especialmente naquelas em que existem maus-tratos, a percentagem de bebés com indicadores de desorganização da vinculação cresce para o dobro ou o triplo (Van Ijzendoorn, Schuengel & Bakermans-Kranenburg, 1999, cit. por Soares, 2009, p.58-59)

O estilo em causa é aquele que tem relações mais fortes com problemas de comportamento e psicopatologia. A interpretação corrente é a de que nestas crianças os

comportamentos de vinculação estão misturados com o medo e receio dos comportamentos da mãe, que assustam a criança.

### 3 - Educação Parental

Ao longo do tempo diferentes autores têm usado diferenciadamente as expressões Treino Parental (Parent Training) e Educação Parental (Parent Education), sendo que a primeira surge associada a intervenções que têm por finalidade a mudança das práticas parentais, no sentido da resolução de problemas de comportamento das crianças. A segunda refere-se a ações para prevenir o desenvolvimento de comportamentos disfuncionais. Neste tipo de enquadramento, o primeiro grupo de intervenções dirige-se mais frequentemente a pais que apresentam uma problemática específica (por exemplo, têm aos seus cuidados uma criança com necessidades especiais a nível emocional ou físico) ou manifestam um determinado tipo de comportamento (severos, punitivos, abusivos ou negligentes); o segundo grupo de intervenções procura, geralmente, abranger todos os pais, independentemente das suas capacidades parentais (Dore & Lee, 1999, cit. Ribeiro, 2003 p.5).

O que importa evidenciar é que quer a abordagem de Educação, quer a de Treino Parental, evidenciam um traço comum, que é o facto de terem por finalidade apoiar os pais, fornecendo-lhes informações simples e práticas, ajudando-os a aprenderem e a modificar o seu comportamento, facilitando competências parentais.

Página | 18

Pourtois, Desmet & Barras (1994, cit. Ribeiro, 2003, p.6), referem que

“(…) a educação parental se debruça especificamente sobre uma importante aprendizagem, que diz respeito ao ofício de mãe/pai: trata-se de melhorar as capacidades educativas das figuras parentais e, nos casos mais graves, de romper o círculo vicioso segundo o qual as famílias com problemas têm filhos com problemas que, por sua vez, virão no futuro a criar crianças perturbadas.”

São os pais, enquanto cuidadores, os principais agentes de mudança e os que poderão promover o desenvolvimento global da criança, se para tal tiverem competências.

O conceito “centrado na família” foi usado pela primeira vez, na década de 60 do século XX mas só no campo das práticas de obstetrícia e enfermagem. Bronfenbrenner (1996) introduziu este termo no campo da Intervenção.

Para Dunst, Trivette e Deal (1988, cit. Serrano, 2007, p.42) a pessoa que presta apoio à família deve identificar as necessidades e aspirações da família, deve conhecer os pontos fortes de apoio na comunidade para poder regular, capacitar e coresponsabilizar a referida família.

McWilliam (2003, p.11) enuncia os princípios de uma abordagem centrada na família: Encarar a família como a unidade de prestação de serviços; reconhecer os pontos fortes da



criança e da família; dar resposta às prioridades identificadas pela família; individualizar a prestação de serviços; dar resposta às prioridades, em constante mudança, das famílias; apoiar os valores e o modo de vida de cada família. Os pais devem receber informações de uma forma que suporte as suas capacidades parentais para com a sua criança e facilite a aprendizagem.

#### 4 – Intervenção Precoce

A intervenção precoce surgiu por volta das décadas de 60 e 70 do século XX, sobretudo nos Estados Unidos da América, a partir dos programas de educação especial (com um cariz compensatório) já existentes. Mais concretamente em 1965, surgiu um dos principais programas de intervenção precoce: o programa Head Start. Este programa pretendia aumentar as competências das crianças vindas de famílias com baixos rendimentos, ou seja aumentar o desenvolvimento cognitivo, intelectual e social, assim como a sua saúde física e mental (Love et al., 2008, cit. Oliveira, 2010 p.6).

Ao longo da sua história, a intervenção precoce tem vindo a procurar o equilíbrio entre dois objetivos: diferenciar-se como um sistema separado dos grandes serviços para a infância (apesar de coordenar os diferentes apoios prestados por esses mesmos serviços), e trabalhar no sentido da inclusão do seu grupo de clientes (a criança e a sua família) na sua comunidade local (Johnston, 2006, cit. Oliveira, 2010 p.7).

Relativamente, às áreas que influenciam a Intervenção Precoce em termos de contributos conceptuais, e que justificam a sua prática, segundo Franco (2007), e Franco e Apolónio (2008), estas são essencialmente três: a investigação sobre o desenvolvimento dos bebés, as perspetivas contextuais e ecológicas do desenvolvimento, e, mais recentemente, as neurociências. Das neurociências, a intervenção precoce concebe a ênfase na plasticidade neurológica dos bebés e das crianças pequenas. Baseia-se no facto de que uma intervenção que ocorra mais precocemente, possa ter maior impacto e maior probabilidade de alcançar os resultados desejados. Também, a investigação na área do desenvolvimento infantil, permitiu conferir uma importância fundamental à relação mãe-bebé, chamando a atenção para o facto de a boa qualidade das relações desempenhar um papel fulcral no desenvolvimento das crianças.

Em Portugal, a Intervenção Precoce está regulamentada pelo Decreto-Lei nº 281/2009 que cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), o qual diz respeito a um

“ (...) conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso de desenvolvimento.”

Trata-se de uma medida de apoio integrado, centrada na criança e na família, mediante ações de natureza preventiva e habilitativa, no âmbito da educação, saúde e da ação social.

A Intervenção Precoce para a Infância diz respeito a uma prática centrada na família. A prática em causa implica, como já referimos, dois conceitos importantes: o de capacitar (enabling) famílias, que se traduz em criar oportunidades e meios para que elas possam aplicar as suas capacidades e competências e adquirir outras, necessárias para ir ao encontro das necessidades dos seus filhos; o de aumentar o poder (empowerment), que é simultaneamente um processo e um objetivo. Significará interagir com as famílias para que mantenham ou adquiram um sentimento de controlo sobre a sua vida familiar, de modo a atribuírem as alterações positivas que resultam da intervenção precoce às suas próprias capacidades, competências e ações.

#### **4.1 – Intervenção Precoce no distrito de Portalegre - Caracterização das Equipas de Intervenção Local (ELI) de Portalegre e Crato**

O Projeto de Intervenção Precoce do distrito de Portalegre é constituído por uma Equipa Regional e procura desenvolver uma intervenção centrada na família, no respeito por todos os contextos naturais em que a criança interage, conforme o definido no Decreto - Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro.

Página | 20

O apoio prestado pelas Equipas Locais de Intervenção destina-se a famílias com crianças dos 0 aos 6 anos com atraso de desenvolvimento resultante de causa conhecida ou não (deficiência, problemas de saúde, ...) e/ou que se encontrem em contextos que colocam em risco o seu desenvolvimento, quer seja familiar, biológico ou ambiental. É uma intervenção desenvolvida no contexto natural da criança (familiar e comunitário) e assente em Programas Individualizados de Apoio às Famílias (PIAF), que têm em conta as características, recursos, necessidades e prioridades da família, para que assim se obtenham maiores níveis de sucesso.

De acordo com Bairrão (1994) os programas de Intervenção Precoce têm um carácter simultaneamente individualizado e abrangente. Individualizado porque cada criança é vista como um ser único, com características e necessidades específicas que exigem um programa delineado para a sua realidade, e abrangente porque não se dirige apenas à criança mas também à sua família e à comunidade em que ambas se inserem. A Intervenção Precoce como uma “forma de apoio prestado pelos membros de redes sociais de suporte formal e informal, que vai ter um impacto direto e indireto sobre o funcionamento dos pais, da família e da comunidade”. Tal ajudou a definir o âmbito do que se pretende avaliar: a criança, a família e a comunidade.

#### **5 – Metodologia**

No estudo apresentado elaborou-se um questionário com respostas abertas e fechadas, composto por três partes, a primeira parte pretende caracterizar a amostra no que respeita ao sexo, escolaridade, idade, profissão, estado civil, ao número de filhos (biológicos, adotivos ou enteados) e tipo de apoio recebido ao nível do acompanhamento psicológico ou psiquiátrico. A segunda parte do questionário refere-se à conjugalidade, caracterizando o tipo de relação e algumas questões de funcionamento familiar que poderão ter implicações no desenvolvimento da criança. A pergunta nº 1 é relativa à classificação da relação conjugal: que aspetos valorizam na relação conjugal; que aspetos gostariam de ver alterados nessa relação. Na pergunta nº2 questiona-se como se sentem em relação ao modo como gerem a situação financeira. A pergunta nº3 visa saber o grau de satisfação da família em relação à distribuição das tarefas domésticas. Na questão 4 questiona-se a forma como se relacionam com os familiares de ambos os cônjuges. Na questão 5 pretende-se avaliar os projetos futuros.

A terceira parte do questionário é referente à parentalidade começando por questionar manifestações de confiança, por parte do cônjuge, sobre ser bom pai/boa mãe. A 2ª e 3ª pergunta questiona o diálogo sobre o filho e o acordo sobre o que é melhor para o filho(a). A pergunta nº 4 avalia o desacordo na presença da criança, em relação aos castigos. Na questão cinco pergunta-se se “têm dúvidas em relação a algum aspeto da educação do vosso filho (a)? Qual?”

A questão seis incide sobre a vontade de frequentar um programa de Formação Parental. Foi pedido para numerar de 1 a 5 os assuntos a abordar: Como brincar com o meu filho (a), A saúde da criança, Gestão do comportamento das crianças e jovens, Desenvolvimento das crianças e jovens, Saúde, alimentação e higiene, Como ensinar o meu filho, Resolução de conflitos, Proteger as crianças e jovens da violência, Rendimento social de inserção, Violência doméstica, Como se bom Pai / boa Mãe, Estilos educativos.

### **5.1 - Caracterização da amostra**

Das doze famílias que responderam, onze foram mães que se disponibilizaram a responder e apenas um pai. Quanto à escolaridade a maioria dos pais tem o 3º ciclo (41,7%), apenas (8,3%) têm o 1º ciclo. A média de idades é de 32,5 anos. Em relação à profissão seis estão desempregados num total de 50%. Os restantes seis dividem-se do seguinte modo três são auxiliares de limpeza; uma é rececionista; uma assistente de consultório; uma está num estágio do POC. Quanto ao estado civil temos quatro casados; seis em união de fato e dois divorciados. Todas estas pessoas têm filhos. Nenhuma tem filhos adotados e apenas uma tem um enteado. A média de filhos é de 2,16.

### **5.2 - Apresentação dos resultados**

Na segunda parte do questionário solicitou-se aos inquiridos que classificassem a relação com o seu cônjuge: 41,7% dos inquiridos estão satisfeitos com a relação conjugal; sendo que 33,3% estão muito satisfeitos, apenas 8,3% está pouco satisfeito.

No II grupo avaliou-se os aspetos valoriza na relação com o seu cônjuge. As respostas obtidas foram as seguintes: “A fidelidade”. “O companheirismo” “Confiança, respeito e carinho”. “O diálogo e o entendimento”. “Teremos uma filha em comum”. “Companheirismo tentar dar o melhor aos filhos”. “A sinceridade e o trabalho em equipa”.

Em relação à conjugalidade avaliou-se os aspetos que gostariam de ver alterados. As respostas recebidas foram as seguintes: “Não, nada”. “Ele não falar tanto da nossa vida fora de casa”. “A teimosia e o mau feitio.” “Haver mais diálogo e respeito pelas ideias uns dos outros.” “Ter mais tempo livre”. “Mais iniciativa por parte dele, é muito apático”. “Passar mais tempo com o meu marido” “Que ele altere o comportamento é muito irresponsável e imaturo”.

Em relação à questão de como gerem a situação financeira, quatro pessoas estão pouco satisfeitas o que perfaz um total de 33,3%. Também 33,3% referem estar satisfeitos, num total de quatro inquiridos. Dois, 16,7% dizem estar muito satisfeitos. Contudo, todos os indagados disseram que o que há para gerir é pouco.

No que diz respeito à distribuição das tarefas domésticas as duas famílias monoparentais não responderam (16,7%), as restantes (33,3%) estão pouco satisfeitas. Os mesmos (33,3%) mostram-se muito satisfeitos e dois referem estar satisfeitas (16,7%).

A outra questão que se colocou foi a forma como o inquirido se relaciona com a família do cônjuge. 50% das famílias estão pouco satisfeitas no que concerne à forma como se relacionam com a família do cônjuge, 20% estão satisfeitos e 30% muito satisfeitos. Já em relação à forma como se relacionam com a própria família 30% estão pouco satisfeitos, 30% estão satisfeitos e 40% estão muito satisfeitos.

No que concerne aos projetos para o futuro a dois, dois dos inquiridos estão pouco satisfeitos (16,7%), seis estão satisfeitos (49,9%) e dois estão muito satisfeitos (16,7%).

Quanto à questão; “Quais são esses projetos?” “Obteve-se as seguintes respostas: “Não temos nenhuns, só quero fazer o 9º ano”. “Eu vou ser operada para ficar mais magra não gosto nada de me ver assim”. “É muito difícil fazer projetos porque temos pouco dinheiro”. “Continuar com o que tenho feito até aqui e dar o melhor possível, a todos os níveis, aos meus filhos”. “Por o filho num infantário público e mudar a filha de escola”. “Arranjar emprego”. “Irmos para o nosso país e eu arranjar emprego”. “Arranjar emprego os dois”. “Não sei é muito pessoal...” “É viver um dia de cada vez e não pensar muito no futuro”.

Na terceira parte em relação à parentalidade questionou-se se durante a gravidez o cônjuge manifestou confiança na sua capacidade para ser um bom pai/ ou boa mãe. A taxa de manifestação de confiança foi de 100%. Em conformidade com esta questão perguntou-se se costumam falar sobre o filho (a), também todos os inquiridos responderam que falam regularmente sobre o filho (a). Seguidamente perguntou-se se há algum aspeto que os preocupe mais, em relação a esse filho (a). Nove pessoas responderam que há razões para haver preocupações. “O comportamento e algumas dificuldades”; “O atraso dele”; “A minha filha passa as noites sem dormir, já não sabemos o que fazer”; “Saúde”; “As alergias e os problemas de saúde”; “O problema que ele tem na cabeça”; “O desenvolvimento dele e ele compreender e começar a falar”; “Ele ser tão agitado, mas há melhorias”; “O futuro do nosso filho”.

Na terceira questão desta terceira parte perguntou-se se estavam de acordo sobre o que é melhor para o filho (a). Dez dos inquiridos (83,3%) responderam que sim e dois responderam que às vezes (16,7%).

A questão cinco questiona a existência de problema de saúde ou de desenvolvimento, e a sua resolução de imediato e porquê. Obtiveram-se as seguintes respostas: “Sim porque é bom para o menino.”; “Logo, porque hoje em dia temos que nos preocupar com as crianças”; “Sim porque tem que ser”; “Sim, para não piorar”; “Sim, para não agravar mais”; “Sim, para não alastrar”; “Sim, porque só quero o melhor para os meus filhos”; “Sim, quanto mais depressa melhor, mais depressa se soluciona”; “ “Sim, para não piorar”; “Sim, para o bem-estar dele”; “Claro, porque na hora é que é para se resolver”.

Outra questão é relativa ao descordo em relação aos castigos ao filho, 75% manifestam desacordo. Numa questão aberta perguntou-se se têm dúvidas em relação a algum aspeto da educação da educação do filho (a) em caso afirmativo quais? Obtivemos 50% de respostas em como não têm dúvidas e 50% em que têm. Desses 50% explicitam da seguinte maneira as dúvidas que têm: “ Não sei como agir por causa do problema dele.” “Como resolver as birras, o sono...” “Em relação à educação de todos quero que eles não se deixem influenciar pelas coisas más que há na sociedade como a droga, o alcoolismo...” “As birras que ele faz” “Como brincar com ela os brinquedos adequados e de como ela nos entende.” “Pelo facto de sermos muito novos”

Noutra rubrica foi questionada a vontade de frequentar uma Ação de Formação para se poderem esclarecer e contactar com outros pais, assinalando de 1 a 5 os assuntos que gostariam de ver abordados (sendo o 1 o mais interessante).

De salientar que apenas um dos inquiridos não está interessado em frequentar a Formação, todos os outros além de responderem que gostariam, fizeram-no com ênfase e referiram ser uma “boa ideia”. As respostas podem ser vistas no quadro seguinte.

**Quadro 1 - ASSUNTOS QUE GOSTARIA DE VER ABORDADOS**

Ordem de preferência atribuída	1º	2º	3º	4º	5º
Números de respostas dadas, segundo as preferências.	Nº	Nº	Nº	Nº	Nº
Como brincar com o meu filho	2	1		1	
A saúde da criança		2			
Gestão do comportamento das crianças e jovens	3		1	1	3
Desenvolvimento das crianças e dos jovens		2	2	3	1
Saúde alimentação e higiene			1	1	3
Como ensinar o meu filho	2		1		
Resolução de conflitos			4		1
Proteger as crianças e os jovens da violência	1	3	1		1
Rendimento social de inserção					1
Violência doméstica		1			
Como ser bom Pai/boa Mãe		2	2	1	
Estilos educativos	3			2	1

### 5.3 - Discussão e análise dos resultados

Pela caracterização da amostra verifica-se que não é o facto de os pais não saberem ler ou escrever, ou de não terem acesso à informação que leva a que as crianças estejam numa situação de risco, uma vez que a maior parte dos auscultados (41,7%) tem o 3º ciclo. A média de idades é de trinta e dois anos e meio, o que significa que não são pais adolescentes, nem têm uma idade mais avançada. Segundo a ODIP, poderá ser considerado risco a idade inferior a 20 anos ou superior a 40 anos, na altura do nascimento dos filhos o que não acontece neste caso.

Relativamente, ao facto de metade das pessoas que participaram no estudo estarem numa situação de desemprego, pode, efetivamente levar a uma situação de risco. Uma vez que a falta de emprego leva a situações de stresse, à exclusão social da família e a alterações do ambiente familiar.

Um aspeto importante a referir é que apesar destas crianças se encontrarem em risco familiar ou ambiental a maioria dos inquiridos não tem noção desse risco. Como refere (Ribeiro), 2007 “A família, mais do que a mera função de reprodução, continuidade e evolução da espécie, compreende também a passagem dos valores, cultura e comportamentos que moldam a nossa relação com a sociedade e fundamentam o nosso “ser” individual”. Pode-se, a este propósito, fazer o paralelo com o modelo que estes cônjuges têm da própria conjugalidade dos pais. Isto é, cada indivíduo é filho de determinados pais, com determinado estilo parental, ao constituir-se cônjuge, levará para o seu novo sistema familiar algumas influências. Este facto explica a

forma como avaliam a sua relação conjugal. Pelas respostas dadas compreende-se que os aspetos valorizados não têm só a ver com a conjugalidade mas também com a parentalidade. No entanto, e como já foi referido, a conjugalidade não deve misturar-se com a parentalidade. Se por um lado os inquiridos referiram estar satisfeitos com a relação conjugal, por outro lado há muitos aspetos que gostariam de ver alterados. As pessoas indagadas têm orgulho em ter uma família e querem convencer-se que está tudo bem ou muito bem, contudo, há muitos aspetos nessas relações que gostariam de ver alterados, como se depreende por estas respostas.

Esta questão prende-se com o referido anteriormente, em relação à família alargada e às redes de suporte. “Uma família é duas ou mais pessoas que se consideram como tal e que assumem obrigações, funções e responsabilidades geralmente essenciais para a vida familiar” (Barker, 1991, p. 80 in Serrano, 2007 p.20). Assim, é importante conceber a ligação estreita entre a família agora criada e a anterior, uma vez que as famílias necessitam de redes de suporte e estes apoios informais são cruciais para o seu equilíbrio. No entanto, as famílias devem ter os limites bem definidos, ou seja, devem respeitar a identidade e autonomia funcional e emocional dos seus membros. Estas questões, por vezes, originam conflitos conjugais, pois que a conjugalidade é um sistema dentro de outros sistemas.

Todas estas pessoas têm filhos. Mais uma vez fica patente a dificuldade que estes casais têm em fazer planos a dois, ou em torno da sua conjugalidade, Socorrem-se dos filhos, de projetos pessoais, desculpam-se com a falta de dinheiro. Os modelos de que dispõem, a falta de consciencialização para algumas questões, nomeadamente da educação dos filhos, aquilo que efetivamente valorizam não se coaduna com a mudança de atitude que se considera fundamental.

Em todas estas respostas há uma preocupação por parte das famílias, mas está sempre relacionada com os aspetos mais visíveis, os atrasos, a saúde. Poderá haver por parte de algumas famílias capacidade de se questionarem, de se porem em causa, mas a mudança de comportamentos exige tempo, investimento e o desenvolvimento de competências adequadas ao exercício das funções parentais.

À laia de conclusão poder-se-á referir, de acordo com Mahoney e Filder (1996, cit. Coutinho, 2004, p.5), que a eficácia da intervenção não se encontrava relacionada com a quantidade nem com a intensidade dos serviços dirigidos à criança, mas com modificações na forma da mãe se relacionar e cuidar dos seus filhos”.

“Os programas de Formação ou de Treino de Competências Parentais parecem constituir excelentes oportunidades para melhorar os níveis de informação bem como as competências educativas parentais, surgindo mesmo, em vários estudos, associados a resultados bastante positivos em



termos da perceção de autoeficácia, no desempenho da função parental” (e.g., Feldman, 1994;Hornby, 1992a; Wilkinson, Parrish & Wilson, 1994, cit. por Coutinho, 2004, p.57).

## **Bibliografia**

- Alarcão, M. (2000). (Des)Equilíbrios Familiares. Coimbra: Edições Quarteto.
- Alarcão, M. (2006). (Des)Equilíbrios Familiares. Coimbra: Edições Quarteto.
- Almeida, I. (2004). Intervenção precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade? *Análise Psicológica* 1 (XXII): 65-72
- Bairrão, J. E., Felgueiras, I. (1978). Contribuições para o estudo das crianças em risco. *Análise Psicológica*, 4,31-39.
- Bairrão, J. (1994). A perspetiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias. O caso da intervenção precoce. *Inovação*.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4, 1-103.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press,
- Bronfenbrenner,, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Correia, L. M. e Serrano, A. (Orgs.) (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. Das Práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L., Serrano A. (2000). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce. (Das práticas centradas na criança às práticas centradas na Família)*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, T. M. (2000). *Intervenção Precoce e Formação Parental*. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*. vol. nº2 p. 71-84
- Coutinho, T. M. (2004). Apoio à família e formação parental. *Análise Psicológica*.22.Janeiro / Março pp.55-64
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto.
- Ferreira, I.S. (2009). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial os estudantes do ensino superior - Fatores familiares e sociodemográficos*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Franco, V. e A.M. (2008). *Avaliação do Impacto da Intervenção Precoce no Alentejo: criança, família e comunidade*. Évora: ARS do Alentejo.
- Franco; V. e Apolónio, M. (2014). *ODIP -Organização Diagnóstica em Intervenção Precoce. Versão Portuguesa da ODAT*. Évora: Universidade de Évora.
- Mcwilliam, P. J., Winton, Pamela J. e Crais, Elizabeth R. (2003). *Estratégias Práticas para a Intervenção Precoce Centrada na Família*. Porto: Porto Editora.

Mendes, M.T. (2010) “Avaliação da Qualidade em Intervenção Precoce, Práticas no Distrito de Portalegre”. Tese de Doutoramento em Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto.

Oliveira, T. R. (2010) “ A Intervenção Precoce no Autismo e na Trissomia 21: Orientações para boas práticas de intervenção”. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação apresentada à Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Pimentel, J. S. (2004), Avaliação de programas de intervenção precoce. *Análise Psicológica* 1 (XXII): 43-54

Pires, A. R. (2008) Estudo da Conjugalidade e da Parentalidade através da Satisfação Conjugal e da Aliança Parental- Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia (Secção de Psicologia Clínica e da Saúde/Núcleo de Psicologia Clínica Sistémica)

Rebello, P.V. & Borges, G. F. (2009) Parentalidade e generatividade. *Psychologica* 44, 329-351.

Relvas, A. P. (1996). O ciclo vital da família perspetiva sistémica. Porto. Edições Afrontamento.

Relvas, A. P., & Alarcão, M. (2002). (Coords.), *Novas Formas de Família*. Coimbra: Quarteto Editora.

Ribeiro, M. S. (2003) “Ser Família Construção, implementação e avaliação de um Programa de Educação Parental”. Dissertação de Mestrado em Psicologia apresentada à Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia.

Ribeiro, M. T. (2004) “Para a compreensão da relação entre padrões conjugais, estilos de vinculação e papéis sexuais – um estudo de caso com casais portugueses”. *Psychologica* Pág. 65-79

Serrano, A. M. (2007). *Redes Sociais de Apoio e Sua Relevância para a Intervenção Precoce*. Porto: Porto Editora.

Soares, I. (Coordenação) (2009). *Relações de Vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e Avaliação*. 2ª Edição, Psiquilibrios edições.

Sousa, J. (2006). As famílias como projetos de vida: O desenvolvimento de competências resilientes na conjugalidade e na parentalidade. *Saber (e) Educar* 11, 41 – 47.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de Ação na área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca: IIE; UNESCO

Sameroff, A. J.; Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In Horowitz M. F. D.; Hetherington, S.; Siegel, G. (Eds.). *Review of child development research* Chicago: University Chicago Press, v. 4, p. 187- 244.

Sameroff, A. J. (1983). Development systems: contexts and evolution. In: KESSEN, W. (Ed.). *History, theories and methods* (v. 1) p. 237- 293 of MUSSEN, P. H. (Ed.). *Handbook of child development*. New York: Wiley.

**Notas sobre as autoras:**

**Isabel Silva Ferreira**

**isabelferreira@esep.pt**

**Instituto Politécnico de Portalegre - Portugal**

**Conceição Vasconcelos**

**vasco\_sao@hotmail.com**

**Equipa de Intervenção Precoce de Portalegre**

## Comunidades de aprendizagem sobre o abandono escolar precoce: o projeto *School Safety Net*

Margarida Morgado  
Isabel Ferreira  
Domingos Santos  
Maria Luísa Panaças  
Maria José Martins

### Resumo

No presente artigo descreve-se uma plataforma europeia de disseminação de recursos sobre a prevenção do abandono escolar precoce: *School Safety Net* (SSN). Procedeu-se a uma resenha descritiva e informativa desta rede nacional e europeia, privilegiando alguns dos seus princípios de organização: ser um espaço de partilha de experiências de professores, académicos e educadores sociais e apresentar o potencial de ser simultaneamente usado como uma comunidade de aprendizagem de diversos atores em educação: decisores políticos, diretores de escolas e agrupamentos, professores, alunos e pais ou encarregados de educação. Concomitantemente apresenta-se sumariamente a tipologia de recursos disponibilizados em linha e salienta-se a lógica de comunidade educativa aberta a outras entidades (parceiros associados). Neste âmbito apresentam-se os passos de envolvimento de professores e escolas como base da lógica de partilha de um projeto europeu que é desenvolvido com financiamento ao longo de dois anos e que se prevê sustentável para além do período de financiamento.

Palavras-chave: prevenção do abandono; experiências; sucesso escolar

### Abstract

In this article a European platform for dissemination of resources on preventing early school leaving is described: *School Safety Net* (SSN). A descriptive and informative review of this national and European network is presented, emphasizing some of its organizing principles: it is a space for sharing the experiences of teachers, scholars, researchers and educators and it has the potential to be used as a learning community of various education stakeholders: policy makers; school and school clusters head teachers, teachers, students and parents or guardians. Concurrently the paper also presents briefly the types of resources available online and highlights the SSN logic of an open European education community platform to which other private and public entities can become associated (associated partners). As an example of this shared community of practice and learning the steps of involvement of teachers and schools are presented during the two years of funded activities in the expectation that they will make the project sustainable beyond the funding period.

Keywords: prevention of early school leaving; experiences; school success

### 1. O que é o *School Safety Net*?

O projeto europeu *School Safety Net* (SSN) visa oferecer respostas e disseminar boas práticas sobre a questão do abandono escolar precoce, tendo sido financiado no quadro do Programa Europeu LLP - KA4, Ação para a Disseminação e Exploração de Resultados e Intercâmbio de Boas Práticas no biénio 2013-2014. Disponibiliza recursos em linha no portal do projeto, disponível em [http://schoolsafetynet.pixel-online.org/DB\\_sstory.php](http://schoolsafetynet.pixel-online.org/DB_sstory.php) e constitui-se essencialmente como uma plataforma de disseminação de recursos e de partilha dos mesmos, desde uma perspetiva de exploração cruzada e mutuamente fertilizada entre todos os atores

educativos. Para tal, o projeto *SSN* disponibiliza um conjunto de recursos e de estratégias de envolvimento da comunidade e de disseminação das suas experiências com o intuito de promover a reflexão e a divulgação das melhores práticas para prevenir o abandono escolar precoce.

## 1.1. Âmbito, objetivos e público-alvo

O abandono escolar precoce é um problema transversal a vários países, com causas e trajetórias múltiplas, que requer investigação e mobilização de estratégias diversificadas para fazer face aos diferentes fatores que estão na sua origem (Janoz & Blanc, 2000).

Nesse sentido, o projeto destina-se a: professores; diretores e coordenadores de escolas e agrupamentos; alunos; encarregados de educação; atores políticos no setor educativo (formal e informal) em todos os países envolvidos no projeto (Itália, Portugal, Espanha, Bélgica, Roménia, Grécia e Turquia), configurando múltiplos cenários de abandono escolar precoce e respostas eficazes não apenas no contexto europeu, mas também mundial.

O objetivo do projeto é prevenir o abandono escolar precoce por intermédio de uma abordagem integrada que se baseia na exploração das boas práticas desenvolvidas em projetos europeus anteriores sobre quatro grandes eixos: identificação atempada de alunos em risco de abandono escolar; integração de alunos migrantes; apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem; prevenção do *bullying* e da violência na escola. Recorre, para atingir esse objetivo, à recolha de informação no terreno, à revisão de bibliografia e à construção, por professores do espaço europeu, em conjunto, de cenários de abandono escolar precoce e estratégias para a sua resolução, negociadas em conjunto a partir da coleção de linhas de orientação criadas pelo SSN a partir da bibliografia compilada e recenseada.

## 1.2. Parceiros e participantes

Os parceiros financiados constituintes da rede SSN são os seguintes: INFOREF, Initiatives pour une formation efficace, na Bélgica; Technological Educational Institution of Messolongi-Ebusiness, na Grécia; CIPAT, na Itália; Connectis, na Itália; Pixel Associazione, na Itália; Instituto Politécnico de Castelo Branco, em Portugal; Liceul "Alexandru cel Bun" Botosani, na Roménia; Universidade de Sevilha, em Espanha; Faculdade de Educação da Universidade de Kirikkale, na Turquia. Todos estes parceiros atuam no seio de uma rede de escolas e de professores,

inicialmente identificada para recolha de histórias de sucesso e envolvimento nas atividades SSN, e igualmente numa rede de parceiros associados dos setores público e privado.

Em Portugal, as escolas congregadas em rede em torno do Instituto Politécnico de Castelo Branco foram inicialmente as seguintes: Agrupamento de Escolas José Sanches e S. Vicente da Beira; Agrupamento de Escolas Faria de Vasconcelos; Agrupamento de Escolas João Roiz; ETEPA - Escola Técnico-profissional Albicastrense; Agrupamento de Escolas Nuno Álvares. Posteriormente vieram-se-lhes juntar professores de escolas do Alto Alentejo (ver ponto 2.3.)

Para além das escolas associadas formalmente ao projeto SSN desde o seu início, muitas outras instituições públicas e privadas se associaram como 'parceiros associados' (ver 2.2.).

### 1.3. Os recursos e materiais SSN

No portal em linha SSN, [http://schoolsafetynet.pixel-online.org/DB\\_sstory.php](http://schoolsafetynet.pixel-online.org/DB_sstory.php), encontram-se diversos materiais úteis no âmbito da resolução de quatro grandes questões: risco de abandono escolar, integração de alunos imigrantes, alunos com dificuldades de aprendizagem e problemas de violência na escola, todos eles recolhidos com a colaboração dos parceiros do projeto e das escolas associadas ao projeto, numa perspetiva de interligação de experiência no terreno e investigação da mesma por académicos, que valoriza uma abordagem a vários níveis: de um primeiro nível que parte das escolas, das experiências dos professores, dos alunos, dos diretores de escola e dos encarregados de educação para um segundo nível, os que estudam as questões de educação na academia.

Página | 31

De entre os recursos coligidos encontra-se uma coleção de *histórias de sucesso*, narradas por diretores, professores, alunos e pais, classificadas em função de cada uma das quatro áreas do projeto: identificação de alunos em risco de abandono escolar e sua prevenção; alunos imigrantes que se integraram na escola; alunos que superaram as suas dificuldades de aprendizagem e prevenção da violência e do *bullying* nas escolas. São 138 histórias de sucesso compiladas em escolas de Portugal, da Bélgica, da Itália, da Grécia, da Polónia, da Roménia e da Turquia que estão disponíveis em linha no portal do projeto. Foram recolhidas a partir de um guião comum para todos os países junto das escolas/agrupamentos parceiros, por intermédio de entrevistas orais ou escritas e posteriormente analisadas e comentadas pelos próprios narradores ou pela equipa.

Encontram-se também disponíveis na plataforma *recursos de formação*, reunidos pelas equipas dos países acima referidos, na língua de todos os países envolvidos e em inglês. Os recursos, dirigidos a diretores de escolas, professores, alunos e pais, são de dois tipos: *recursos pedagógicos* e *recursos académicos* (livros, artigos e sítios eletrónicos) que se apresentam por

intermédio de uma revisão crítica alargada. São documentos de nível local, nacional ou europeu de tipologia diversa, desde cursos em linha a brochuras e panfletos, passando por vídeos, portais *web* ou capítulos de livros. As revisões de cada um deles dão conta do seu valor educativo e de formação, salientam a sua qualidade e/ou relevância e indicam fragilidades e pontos fortes do material. A base de dados disponibiliza 291 publicações, pesquisáveis a partir de diversos filtros e com *links* diretos para o material recenseado.

A análise destes recursos convergiu para a criação de *conjuntos de linhas de orientação*, que consistem em 10 passos ou medidas a adotar em cada uma das quatro áreas do projeto e em função de cada um dos seus utilizadores. Estas linhas de orientação simples e diretas, constituem uma coleção de sugestões para resolução de problemas com que alunos, encarregados de educação, pais, diretores ou decisores políticos se vão defrontando, podendo aprofundar os seus interesses nos *links* para recursos de formação e para materiais de outros projetos similares que acompanham cada um dos 10 passos. Foram construídas a partir da bibliografia revista para o portal SSN e permitem ao utilizador aprofundar as sugestões práticas e aprofundar a compreensão delas a partir da bibliografia compilada. Resultam igualmente na sua conceção da parceria de investigadores SSN dos diversos países envolvidos, revestindo-se de uma dimensão europeia e simultaneamente nacional e local. No total são cinco conjuntos de linhas de orientação para cada uma das quatro áreas do projeto e para cada grupo-alvo (decisores políticos, diretores, pais, alunos e professores), descritos em português.

Página | 32

O portal SSN oferece igualmente um conjunto de estratégias de envolvimento dos professores na temática, de modo a poder disseminar as suas experiências. Existe um conjunto de 165 experiências de professores coligidas a partir de um guião comum que solicitava uma descrição dessas experiências em termos dos problemas que suscitaram, das estratégias de resolução que mereceram, das resistências e apoios que encontraram. Estas experiências de professores foram comentadas por colegas de todos os países envolvidos, a quem se solicitava que evidenciassem experiências semelhantes e que comparassem os contextos, os comportamentos dos intervenientes e as experiências de cooperação.

As experiências narradas por professores, as histórias de sucesso e os demais recursos foram fonte de inspiração para a criação de *8 cenários ou casos tipo possíveis*, no âmbito das quatro áreas do projeto: alunos em risco de abandono escolar, integração de alunos imigrantes, prevenção da violência na escola e dificuldades de aprendizagem. Numa lógica de partilha internacional, os cenários encontram-se descritos em todas as línguas dos parceiros, foram narrados em vídeo e, posteriormente, foram debatidas estratégias de resolução desses casos por painéis de professores oriundos dos países parceiros, em sessões virtuais simultâneas,

dando origem a estudos de caso com estratégias propostas e debatidas por professores, que podem servir de exemplo para lidar com questões de abandono escolar precoce.

## **2. School Safety Net: uma comunidade de aprendizagem**

### **2.1. O que são comunidades de aprendizagem?**

As comunidades de aprendizagem são, como sugerem DuFour, DuFour, Eaker e Mary (2006), “educators committed to working together using processes of inquiry, problem solving, and reflection upon their practice”. A criação e a manutenção de comunidades de aprendizagem assenta no princípio basilar do trabalho colaborativo, construído sobre a assunção de uma cultura de participação coletiva e em dinâmicas de interação que subjazem aos processos de aprendizagem dos atores educativos envolvidos. Nesse sentido, como argumenta Dias (2001), a formação de uma comunidade de aprendizagem pressupõe que “todos os membros do grupo (...) se encontrem envolvidos num esforço de participação, partilha e construção conjunta das representações de conhecimento”.

As comunidades de aprendizagem surgem associadas ao contexto de profundas mudanças operadas no domínio das novas tecnologias de comunicação e informação que geraram todo um novo campo de oportunidades e desafios à sociedade do conhecimento, plasmada no conceito de sociedade em rede (Castells, 2006).

Angehrn *et al* (2003) apontam três dimensões críticas que devem tipificar as comunidades educativas:

- i) As novas tecnologias de informação e comunicação enquanto agente facilitador de relações de contacto e aprendizagem, pela utilização de meios eletrónicos de comunicação à distância, possibilitam a criação de redes colaborativas que, esbatendo as barreiras da distância geográfica, aumentam os níveis de eficiência relacional e networking, uma vez que os custos de produção e disseminação da informação são muito reduzidos;
- ii) O foco nos mecanismos de aprendizagem colaborativa, fazendo emergir comportamentos de cooperação pessoal e institucional em detrimento de padrões competitivos, permitindo ganhos de experiência e conhecimento, numa lógica de “jogo de soma positiva” para todos os membros envolvidos;
- iii) O objetivo estratégico da criação de valor, plasmado em mais conhecimento, assente no incrementos dos patamares de capital intelectual, capital relacional, capital social, bem como no desenvolvimento das competências individuais dos membros - garantindo, simultaneamente, uma redistribuição justa do valor criado dentro da comunidade de aprendizagem que é também uma comunidade de cocriadores.

### **2.2. Parceiros associados e a lógica de partilha**

Como foi já referido, o Projeto SSN exhibe, no essencial, o que se entende por comunidade de aprendizagem que está assente numa tripla parceria: desde logo, os diferentes parceiros internacionais contratualizados no projeto no quadro da candidatura ao Programa LLP - KA4, Ação para a Disseminação e Exploração de Resultados e Intercâmbio de Boas Práticas no biénio



2013-2014; por outro lado, as escolas que, em cada um dos países, foram mobilizadas para aderir a esta iniciativa; finalmente, os chamados parceiros associados, um vasto leque de instituições educativas, investigativas, sociais, político-institucionais, associações profissionais e empresas que se ligaram voluntária e formalmente ao projeto com o objetivo de contribuir para melhorar os níveis de disseminação e sustentabilidade do projeto e, igualmente aumentar o impacto junto dos seus públicos-alvo. O quadro 1, que a seguir se apresenta, indica o número de parceiros associados do projeto SSN por área de atividade e por nacionalidade.

A rede de entidade parceiras associadas do projeto SSN perfaz o total de 46, sendo que 43.5% pertence à esfera educativa, pública ou privada; seguem-se as entidades afetas ao chamado terceiro setor, à área do apoio social, *latu sensu*, que da esfera pública quer da esfera associativa, como ONG (32.7%), as organizações ligadas à investigação (13.0), setor político-administrativo, nomeadamente autarquias (6.5%) e, finalmente, empresas privadas (4.3%).

É interessante constatar, para além da prevalência expectável de instituições da esfera educativa, a grande implicação conseguida na área do apoio social, uma dimensão absolutamente crítica na intervenção no campo insucesso e do abandono escolares. De referir, também, algo que muito nos apraz: a capacidade de mobilização de parceiros que foi conseguida em Portugal, que garantiu 11 dos 46 contratos de associação celebrados que envolvem organizações de diferentes âmbitos de atuação mas com um grande enfoque na área social, quer com atores institucionais à escala nacional, como o ACIDI, o IAC ou a Rede Europeia Anti Pobreza - Portugal, quer com atores locais, como CPCJR ou associações de desenvolvimento (Associação Amato Lusitano ou Casa de Infância e Juventude de Castelo Branco, CIJE

**Quadro 1 - Número de parceiros associados do projeto SSN por setor de atividade e por país**

Parceiros por setor de intervenção	Setor educativo	Setor social	Setor de investigação	Setor político Administrativo	Empresas	Total
Portugal	2	6	2	-	1	11
Espanha	2	1	1	-	-	4
Bélgica	3	2	-	2	-	7
Itália	3	3	-	-	1	7
Grécia	3	-	2	-	-	5
Roménia	4	1	-	1	-	6
Turquia	2	-	-	-	-	2

Outros países	1	2	1	-	-	4
Total	20	14	6	3	2	46

Um sublinhado, por último, para a agregação de quatro entidades de países exógenos à rede de parceiros que constituem o projeto SSN, *strictu sensu*, da Áustria, Polónia, Chipre e França (Ilha da Reunião), o que é também elucidativo da expressão mediática que o projeto foi alcançando.

### **2.3. Escolas e professores associados e as suas formas de participação. O caso da experiência de Portalegre**

No caso de Portugal, para além das escolas inicialmente associadas ao projeto SSN e cujo contributo foi descrito acima, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco alargou o seu envolvimento regional por intermédio de um parceiro associado que foi a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre e o seu Centro de Investigação C3i, numa lógica de trabalho em rede que permitiu envolver professores de escolas do Alto Alentejo, para além da Beira Baixa.

Uma vez que a matriz e calendarização do projeto já estavam previamente definidos, a ESE-IP de Portalegre acompanhou o projeto a partir do momento em que é solicitado um contributo para aumentar os recursos pedagógicos da plataforma seguido de solicitação para participação de professores no relato de experiências pedagógicas de sucesso. A fim de encontrar professores disponíveis para participar no projeto foram contactadas as direções dos Agrupamentos de Escolas de Portalegre e de Estremoz, no sentido de encontrar parceiros para o desenvolvimento das atividades. Para alcançar esse objetivo propõe-se um trabalho colaborativo entre a equipa da ESSE-IPP e as escolas parceiras, com vista à definição de um conjunto de prioridades e estratégias que visam o sucesso escolar e o bem-estar psicossocial do aluno.

Aderiram ao projeto 2 professores da escola de São Lourenço, 2 professores do Agrupamento de Escolas do Bonfim, e um professor do Agrupamentos de Escolas de Vila Viçosa. Procedeu-se à recolha de experiências, em função das áreas temáticas do projeto: prevenção de alunos em risco de abandono, integração de alunos imigrantes, apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem e prevenção da violência.

Os relatos das experiências podem ser consultados no portal do SSN. Depois de colocadas em linha todas as experiências, os professores foram convidados a comentar as experiências de outros professores em fórum internacional, numa lógica de comparação e de síntese das experiências multinacionais, que servem de base para a construção dos cenários/estudo de

caso. A construção de “*cases scenarios*” conduziu à participação nos fóruns de discussão, discutidos a nível transnacional, com todos os parceiros do projeto.

Daremos a seguir alguns exemplos de casos apresentados pelos professores que colaboram com a ESE-IPP neste projeto:

Caso 1 - *Bullying* com consequências de baixo rendimento escolar.

Intervenções - intervenção direta do professor com o agressor tornando-o consciente do seu comportamento e consequências a nível dos outros e de si próprio.

Caso 2 - Absentismo escolar devido a *bullying* e consequente isolamento do aluno.

Intervenções – utilização de metodologias com a turma que incluíram debates, filmes e análise de casos que contribuíram para consciencializar e aproximar os alunos.

Caso 3 - Identificação de uma criança em risco, com problemas ambientais graves, problemas emocionais e atraso na aquisição de competências básicas.

Intervenções – utilização de estratégias individuais com a criança promovendo a aquisição de hábitos e rotinas, valorização dos pontos fortes e da interação com colegas.

Caso 4 - Dificuldades Específicas de Aprendizagem com comportamento disruptivo, com baixa autoestima e baixas expectativas da família.

Intervenções – esforço do professor para perceber as dificuldades do aluno e as causas do mau comportamento, utilização de metodologias ativas de aprendizagem da leitura e escrita, identificação dos interesses do aluno e utilização desses interesses para melhorar a confiança do aluno nas suas capacidades, foco nas competências e não nos *deficits*.

Caso 5 - Inclusão de alunos imigrantes e de diferentes etnias num agrupamento de escolas com alunos de 13 diferentes nacionalidades e de etnia cigana.

Intervenções – implementação de respostas integradas a nível da organização de todo o agrupamento de escolas, desenvolvendo vários níveis e tipos de respostas, nomeadamente gestão dos tempos na escola, gestão do perfil dos docentes na atribuição das turmas; estratégias pedagógicas de tutorias por pares; reforço de documentação e materiais sobre interculturalidade, formação de professores em interculturalidade; envolvimento das famílias, envolvimento de mediadores socioculturais.

Como podemos ver nestes exemplos os professores podem e conseguem utilizar os recursos naturais e os apoios existentes nas escolas, fazer adaptações do currículo e por em prática pedagogias mais inclusivas de forma a promover a participação e o sucesso dos alunos.

Estes recursos naturais incluem os outros alunos, os professores, a liderança e a organização e gestão dos recursos existentes na comunidade.

Para reduzir o abandono escolar precoce os professores, como constatámos nas histórias de sucesso, podem:

- a) Estruturar atividades para apoiar os alunos recorrendo a estratégias colaborativas, aprendizagem cooperativa e tutorias.
- b) Promover a autoestima e a participação dos alunos menos motivados procurando as suas potencialidades e promovendo as suas competências aos olhos dos outros alunos.
- c) Utilizar estratégias de aprendizagem ativas.
- d) Adaptar o currículo assegurando que todos os alunos tenham experiências positivas.
- e) Utilizar ajuda individual extra.
- f) Envolver as famílias.
- g) Implementar respostas integradas a nível da organização de todo o agrupamento de escolas.

Nos últimos anos muita da investigação tem-se centrado na necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem que promovam ambientes positivos e lideranças colaborativas.

Pensamos que este projeto, ao permitir a troca de experiências entre professores, a possibilidade de utilizar os comentários aos *case scenarios* e ainda através das conferências síncronas, em reunião virtual em linha, a partir do programa *Flash Meeting*, constitui um poderoso instrumento de aproximação de professores que diariamente procuram responder às necessidades de todos os alunos.

Ao analisarmos os comentários que os professores de várias nacionalidades e diferentes contextos têm vindo a fazer no portal, constatamos que os problemas enfrentados são muito parecidos e que os exemplos das diferentes experiências e projetos se estão a tornar úteis e a ser transferíveis, apesar da diversidade dos contextos.

Também os materiais disponíveis e as linhas orientadoras estão a contribuir para uma reflexão acerca das razões do insucesso e abandono escolar, revelando claramente que estes alunos parecem ter um perfil comum relacionado com aspetos sociais e familiares, estilos ineficazes de ensino e conseqüente baixa autoestima.

Através da acessibilidade do portal os professores participantes usufruem de materiais e de documentação sobre a resolução de problemas, pela partilha dos instrumentos produzidos em diferentes contextos europeus. Os princípios de uma pedagogia que se quer cada vez mais inclusiva, promotora do respeito e da resposta à diversidade são, deste modo, colocados em prática.

## **Bibliografia**

Angehrn, A.; Gibbert, Michael; Nicolopoulou, Katerina (2003). Introduction: understanding learning networks. Part I. *European Management Journal*, Vol. 21, Nº. 5, 10.2003, p. 559 – 562.

Castells, M. (2006). *A Sociedade em Rede*, São Paulo: Paz e Terra.

Dias, P. (2001). *Comunidades de Conhecimento e Aprendizagem Colaborativa*. Comunicação apresentada no Seminário Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento, Conselho Nacional de Educação, Lisboa, 22 e 23 de Julho de 2001.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. and Many, T. (2006). *Learning by doing*. Bloomington, IN: Solution Tree.

Janoz, M. & Blanc, M. (2000). Abandono escolar na adolescência. Fatores comuns e trajetórias múltiplas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXXIV, 1,2,3, 341-403.

School Safety Net (2014). Disponível em <http://schoolsafetynet.pixel-online.org/index.php>

#### **Notas sobre autoras e o autor:**

**Margarida Morgado**

**[marg.morgado@ipcb.pt](mailto:marg.morgado@ipcb.pt)**

**Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco**

**Isabel Ferreira**

**[isabelferreira@esep.pt](mailto:isabelferreira@esep.pt)**

**Instituto Politécnico de Portalegre - Portugal**

**Domingos Santos**

**[domingos.santos@ipcb.pt](mailto:domingos.santos@ipcb.pt)**

**Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco**

**Maria Luísa Panaças**

**[mlpanacas@esep.pt](mailto:mlpanacas@esep.pt)**

**Instituto Politécnico de Portalegre - Portugal**

**Maria José Martins**

**[mjmartins@esep.pt](mailto:mjmartins@esep.pt)**

**Instituto Politécnico de Portalegre - Portugal**

## Envolver os alunos na prevenção da indisciplina e do *bullying* na escola

Maria José D. Martins

### **Resumo**

Este estudo teve como objetivo envolver um grupo de 34 alunos na prevenção da indisciplina, *bullying* e violência na sua própria escola e desenrolou-se segundo uma metodologia de natureza qualitativa a partir de uma oficina de formação com os alunos.

**Palavras-chave:** Indisciplina, *Bullying*, Envolvimento dos alunos na prevenção destes comportamentos.

### **Abstract**

The purpose of this study was to involve a group of 34 pupils in the prevention of disrupted behaviour, bullying and violence at their own schools and followed a qualitative methodology, in a workshop with the pupils.

**Key words:** Disrupted behaviour, Bullying, Involvement of pupils in the prevention of those behaviours.

## 1. Introdução

Nas últimas décadas, os fenómenos da indisciplina, agressão e *bullying* em contexto escolar, têm sido objeto de numerosa investigação nos países europeus, constituindo, juntamente com a aprendizagem e o insucesso escolar, uma das maiores preocupações dos professores relativamente aos seus alunos (Martins, 2009).

Os conceitos de indisciplina, agressão e *bullying* estão relacionados mas frequentemente remetem para comportamentos diferentes. Assim, a indisciplina pode ser definida como a transgressão das normas escolares, prejudicando as condições de aprendizagem e o relacionamento entre as pessoas na escola, manifestando-se frequentemente na relação entre alunos e professores (Amado & Freire, 2009). A agressão pode definir-se como uma conduta intencional que inflige dano físico ou psicológico ao outro, e/ou perda de propriedade, que pode constituir ou não uma violação das leis vigentes associadas ao crime (Anderson & Bushman, 2002; Martins, 2009, 2013). Quanto ao *bullying*, é usualmente definido como um subtipo de comportamento agressivo, que ocorre entre companheiros, em que alguém mais forte, com mais estatuto, ou em grupo, abusa repetidamente de uma vítima indefesa (Martins, 2013; Martins & Vicente Castro, 2010; Olweus, & Limber, 2007).

A expressão *bullying* é uma expressão anglo-saxónica que deriva do termo *bully*, que em inglês significa touro e que é de difícil tradução nas línguas latinas, pelo que a sua utilização em inglês se tornou habitual no contexto português (Martins, 2011a).

Alguns estudos efetuados no âmbito de investigações transnacionais procuraram verificar se crianças e adolescentes de diferentes países e diferentes idades eram capazes de diferenciar simples comportamentos agressivos dos comportamentos agressivos específicos envolvidos no *bullying* (que implica repetição e desigualdade de poder entre vítima e agressor). Os autores constataram que as crianças têm dificuldade em diferenciar agressão de *bullying*, e que a apreensão e compreensão deste último conceito surge sobretudo a partir da adolescência, em todos os países envolvidos, isto significa, que questões desenvolvimentistas parecem importantes na capacidade de diferenciação entre os conceitos de agressão e *bullying*, tal como parecem indicar os resultados das investigações transnacionais (Smith, Cowie, Olafsson, & Liefoghe, 2002; Martins, 2011a).

Recentemente vários autores (Freire, 2009; Jimerson, 2013; Fernandes, Caldeira & Veiga, 2014) enfatizaram a importância quer do *ethos* ou ambiente da escola, quer do envolvimento dos alunos nas atividades escolares, na prevenção da indisciplina, agressão e *bullying* na escola que frequentam. O conceito de envolvimento do aluno na escola tem uma natureza multidimensional, que inclui três componentes: cognitiva (envolvimento em aprendizagens profundas e significativas), afetiva (motivação, sentimentos e ligação à escola, aos professores e aos companheiros) e comportamental (persistência nas aprendizagens e participação nas atividades curriculares e extracurriculares da escola) (Jimerson, 2013). Os resultados da investigação sugerem que um maior envolvimento dos alunos na escola se associa a uma melhor adaptação à escola e a uma menor ocorrência de comportamentos disruptivos, indisciplina e *bullying* (Jimerson, 2013; Fernandes, Caldeira & Veiga, 2014). Uma forma de envolver os alunos na escola é dar-lhes voz, solicitando a sua colaboração no diagnóstico e resolução dos problemas inerentes à vida escolar (Freire, 2009; Fernandes, Caldeira & Veiga, 2014).

Página | 40

Assim, com este estudo pretendia-se alcançar os seguintes objetivos: por um lado, saber como os alunos do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico definiam e diferenciavam os conceitos de disciplina, indisciplina, agressão e *bullying*, e por outro lado, dar voz e envolver esses alunos na prevenção da indisciplina, *bullying* e violência na sua própria escola, partindo das atividades de uma oficina de formação sobre o tema.

## 2. Metodologia

### 2.1. Participantes:

O estudo envolveu 34 alunos de uma escola TEIP situada numa cidade do Alto Alentejo, 19 a frequentar o 6.º ano e 15 a frequentar o 9.º ano do EB de ambos os sexos.

## 2.2. Instrumento e procedimento

O presente estudo seguiu uma metodologia de natureza qualitativa. De modo que os dados foram obtidos no âmbito de duas oficinas de formação, com a duração aproximada de 2h 30m, sobre prevenção da indisciplina, *bullying* e violência na escola: uma dirigia-se a alunos do 6.º ano do 2.º ciclo do ensino básico e outra a alunos do 9.º ano do 3.º ciclo do ensino básico de uma escola situada numa cidade da região Alentejo. Os alunos que participaram foram seleccionados pelo diretor da escola e pelos diretores de turma. Antes de se iniciar a oficina de formação solicitou-se aos alunos que: identificassem aspetos positivos e negativos da escola; descrevessem o que e como se poderia melhorar a escola; definissem os conceitos de indisciplina, *bullying* e violência, exemplificando com casos ocorridos na sua escola e enunciando estratégias de prevenção para esse tipo de situações. No final da oficina de formação foi solicitado aos alunos que, aos pares ou em grupo, listassem palavras e ações positivas para prevenir indisciplina, agressividade, *bullying* e violência na escola e que elaborassem um *slogan* para a sua escola que sintetizasse o comportamento desejável de alunos, pais, funcionários e professores na escola. Todos os alunos que participaram na formação aderiram a estas atividades preenchendo as fichas com as perguntas, quer no início, quer no final da formação.

## 3. Apresentação de resultados

Nas tabelas 1, 2, 3 apresentam-se as respostas dos alunos às três questões efetuadas e respondidas antes do início da oficina de formação. Pretendia-se assim perceber se os temas da convivência escolar, nomeadamente da indisciplina e do *bullying* eram ou não preocupações centrais para estes alunos, uma vez que o eram para o diretor e para vários professores, razão pela qual foi solicitada esta ação de formação. Os registos são em número superior ao do número de participantes pois cada participante referia vários aspetos em simultâneo, tendo-se contabilizado o número de registos por cada participante que, em geral, oscilava entre uma a duas unidades de registo.

Os dados da tabela 1 indicam que para os alunos do 2.º ciclo a competência dos professores e as infraestruturas da escola (biblioteca, sala de informática e instalações em geral) constituíam os aspetos mais positivos da escola, enquanto que os do 3.º ciclo destacaram as boas infraestruturas seguidas da convivência com os colegas.

### **Tabela 1: Aspetos positivos referidos pelos 19 alunos do 2.º Ciclo e 15 alunos do 3.º Ciclo**



Categorias	Exemplos	Frequências	
		2.º Ciclo	3.º Ciclo
Bons professores (competentes e bem humorados)	“Há professores que ensinam muito bem” “Ter professores divertidos”; “Há professores compreensivo e divertidos”; “Os professores são positivos com os alunos”; “Boa aprendizagem, bons professores”	12	1
Boas infra-estruturas de apoio ao ensino	“Um aspeto positivo é ter bar, papelaria e biblioteca”; “bar, biblioteca, sala TIC”; “Ter um pavilhão desportivo”; “Ter uma sala de informática”; “A escola é grande, tem salas espaçosas adaptadas às disciplinas, tem muitas atividades à nossa escolha e tem muita diversidade de livros infantis no centro de recursos”; “O equipamento de algumas salas é muito bom”; “Pátio para conviver”; “Biblioteca escolar tem boa organização e bom funcionamento”; “Campo de futebol e basket”	14	13
Bons funcionários	Tem bons funcionários	1	0
Convivência entre alunos	“Os meus amigos”; “Intervalos”	0	2
Outros	“Tem sempre professores de substituição”; “Tem bom material escolar”; “Boa comida”	4	1

A leitura da tabela 2 indica-nos que um dos aspetos mais negativos da escola para ambos os anos de escolaridade são novamente as infraestruturas mas no que se refere especificamente às instalações sanitárias, seguindo-se a má convivência entre alunos e a relação com alguns funcionários.

**Tabela 2: Aspetos negativos referidos pelos 19 alunos do 2.º ciclo e 15 alunos do 3.º ciclo do ensino básico**

Categorias	Exemplos	Frequências	
		2.º Ciclo	3.º Ciclo
Instalações sanitárias	“Casas de banho das raparigas com sanitários partidos, pouca higiene, sujos e fumam lá dentro”; “Casas de banho sujas e sem água; luzes sempre fundidas”; “Não há higiene nas casas de banho, nem papel higiénico”; “Os balneários são uma porcaria”	9	13
Infraestruturas (excluindo as	“A escola está quase toda danificada”		

instalações sanitárias)	“Balizas novas e relva no campo”  “A escola tem espaços que podia utilizar e não utiliza”; “Ar condicionado nas salas”; “O campo podia ser melhorado”	3	7
Convivência entre alunos	“Menos barulho nos corredores e menos brigas”; “Alunos mal educados”; “Alunos que fumam e pedem dinheiro”; “Haver <i>bullying</i> ”; “Não há muito convívio entre colegas, gostava que houvesse mais reuniões destas (refere-se à oficina de formação)”; “Muitos casos de indisciplina, mau comportamento e agressividade”.	5	3
Aulas	“Aulas de matemática, ciências e inglês”; “aulas”	1	1
Funcionários	“Não estão no local de trabalho na hora marcada”; “Tem poucos funcionários e pouca vigilância”; “Funcionários não são muito competentes”	2	3
Funcionamento dos serviços	“Filas intermináveis no bar, cantina e papelaria”; “Haver mais comida no bar”	0	5

Na tabela 3 encontram-se as sugestões dos alunos para melhorar a escola, destacando-se nos dois anos de escolaridade a melhoria das infraestruturas (especificamente no que respeita às instalações sanitárias), seguindo-se a melhoria dos funcionários, vigilância e segurança e ainda a melhoria da convivência entre alunos (dois registos em cada ano de escolaridade).

**Tabela 3: O que poderia ser feito para melhorar a escola?**

Categorias	Exemplos	Frequências	Frequências
		2.º Ciclo	3.º Ciclo
Melhorar infraestruturas	“Obras”; “Renovar o equipamento escolar”; “Ar condicionado em todas as salas”; “Campo relvado em vez de alcatroado”; “Remodelar balneários”; “Renovar as coisas danificadas”; “Obras e reconstrução das partes vandalizadas”; “Mais higiene”; “Mais material escolar”; “As casas de banho terem portas novas e arranjam maneira de haver água”; “Melhorar a higiene das casa de banho e dos balneários”	11	15
Comportamento e convivência entre os alunos	“Castigar alunos mal comportados”; “Expulsar alunos selvagens”; “Mais convívio com os colegas”; “Os rapazes e raparigas que estragam pagarem por isso, serem castigados”	2	2
Funcionários e vigilância	“Novos funcionários”; “Melhoramento da vigilância na escola e ter respeito”; “Mais	5	3

	funcionários para segurança”; “Estarem atentos às saídas e entradas da escola”		
Funcionamento dos serviços	“Mais segurança”	4	1

Após a recolha destes registos, iniciou-se a oficina de formação com debate sobre os conceitos de indisciplina, agressão, e *bullying* e sobre a sua ocorrência ou não na escola que frequentavam. De seguida solicitou-se que definissem o que cada um entendia sobre cada um destes conceitos e esses resultados encontram-se sintetizados na tabela 4. As definições de disciplina e indisciplina salientam mais os conceitos de educação e respeito do que o cumprimento de normas e regras (embora também estejam presentes) e diferenciam-se claramente do conceito de *bullying* com vários registos a salientarem a desigualdade de poder e estatuto entre a vítima e o agressor e a repetição como característicos deste fenómeno. Embora a maioria dos registos diferencie claramente o *bullying* da agressão, alguns ainda não o fazem claramente, contudo diferenciam-no claramente da indisciplina.

**Tabela 4: Como os alunos definem disciplina, indisciplina e *bullying***

Definição de conceitos por parte dos alunos	Exemplos e frequência de respostas
<b>Disciplina</b>	“Ser educado” (26); “Respeitar os outros”, nomeadamente professores e funcionários (8); “Portar-se bem” (9); “Ter civismo” (2); “Ensinar os mais novos a portar-se bem” (2); “Ser responsável” (2); “Estudioso” (1), “Ser exemplar” (1); “Cumprir regras” (1); “Cumprir ordens” (1).
<b>Indisciplina</b>	“Não respeitar os outros” (15); “Não ser educado/ou ser maleducado” (14); “Mau comportamento” (5); “Responde aos professores” (2); “Fala sem ser na sua vez” (1); “Só pensa em si” (1); “Desrespeita as regras (1)”
<b>Bullying</b>	“Os mais velhos baterem/maltrataram os mais novos” (10); “Violência em demasia /violência na escola” (9); “Agressividade física e psicológica”(3); “Insultos repetidos levarem a retaliações” (2); “Bater por bater” (2); “Juntar um grupo para bater num rapaz” (2); “Um aluno ser alvo de ameaças” (1); “Um grupo ameaçou uma rapariga (1); “Um amigo foi insultado no facebook” (1).

Durante a oficina de formação partilhou-se com os alunos alguns resultados da investigação sobre estes fenómenos e sobre as suas consequências na personalidade e desenvolvimento de crianças e adolescentes, bem como as vantagens da convivência saudável para o bem-estar de todos e para um ambiente favorável às aprendizagens. Solicitou-se no fim que sugerissem um *slogan* para a escola que sintetizasse numa frase a implementação de uma

convivência saudável e o melhoramento das relações entre todos. O quadro 1 sintetiza alguns exemplos das frases construídas pelos alunos, em trabalho de pares, no final da oficina de formação.

## **Quadro 1: Sugestões dos alunos para prevenir a indisciplina, *bullying* e violência**

### **Exemplo de *Slogans* criados pelos alunos em trabalho de pares**

---

“Se na escola não houver agressão, terás muitos amigos do coração”.

“Respeita os outros e não haverá *bullying* na escola”.

“Trata bem os outros, se amigo queres ser”.

“Para poderes conviver, bom aluno tens que ser, se és uma vítima tens de ter uma defesa legítima”.

“Se uma boa vida queres viver, o *bullying* não podes querer”.

“Trata bem os outros, se amigo queres ser”.

“Se *bullying* não fizeres, amizade vamos partilhar”

“Menos *bullying*, mais amizade”.

“Se uma boa vida queres viver, o *bullying* não podes querer”.

“Se um bom aluno queres ser, *bullying* não deves fazer”.

---

## **4. Conclusões e discussão**

Página | 45

Uma vez que este estudo decorreu numa escola TEIP na qual a direção e vários professores admitiam existir problemas de comportamento, indisciplina e várias ocorrências de comportamento agressivo, esperávamos que os alunos identificassem estes fenómenos como problemas ou dimensões negativas da escola mas, contrariamente ao esperado, este tipo de problema não surgiu como a principal preocupação ou aspeto negativo da escola, embora fosse referido por alguns dos alunos. Todos os alunos que participaram na formação preencheram as fichas, quer no início quer no final da formação, e aderiram às atividades solicitadas.

A quase totalidade dos alunos diferencia claramente os conceitos de disciplina e indisciplina do conceito de *bullying*. Contudo o *bullying* não é sempre claramente diferenciado do conceito de agressão e violência. De facto, várias investigações revelam que estes fenómenos são mais claramente diferenciados pelos alunos mais velhos, quando se situam já plena adolescência e que crianças e pré-adolescentes têm alguma dificuldade em diferenciar comportamento agressivo de *bullying* (Smith et al., 2002).

Os alunos sugeriram estratégias e melhorias para a escola que revelaram adequação ao contexto e capacidade para se envolverem na resolução dos problemas; sugeriram soluções adequadas ao funcionamento da escola e estratégias realistas que poderão ser equacionadas e

implementadas pela organização escolar para melhorar as infraestruturas e o clima relacional na escola e, por consequência, o ambiente de aprendizagem. Os registos obtidos no final enfatizaram o respeito, educação, a amizade, a convivência, o civismo, e a disciplina, como dimensões a desenvolver para prevenir indisciplina, *bullying* e violência na escola.

Em suma, ouvir e envolver os alunos na prevenção primária da indisciplina e do *bullying* poderá contribuir para soluções mais eficazes e adaptadas à realidade, por várias razões: frequentemente os pares têm mais informação sobre o que se passa entre alunos nas escolas, do que os adultos (direção, pais e professores); a participação poderá contribuir para um maior comprometimento por parte dos alunos no cumprimento das regras e medidas a implementar, e a perspetiva dos alunos complementa a dos professores e direção sobre a realidade escolar (Freire & Amado, 2009, Martins, 2011b). A investigação indica que a abordagem mais eficaz é aquela que se insere numa política global de escola que promova a convivência social positiva, rejeitando todas as formas de violência e de maus tratos (Olweus & Limber, 2007; Freire & Amado, 2009).

Os programas de prevenção primária da violência deverão também associar-se a estratégias de educação para a cidadania. Educar para a cidadania no século XXI implica articular a ética de responsabilidade, isto é, cumprir regras; ser justo na distribuição de bens e na retribuição aos infratores; com a ética do cuidado, ou seja, auxiliar o outro em situação de necessidade; criar empatia e conetividade com os outros (Martins, 2011a; Martins & Mogarro, 2010).

## **Bibliografia**

Amado, & Freire, I. (2009). A(s) indisciplina(s) na escola. Compreender para prevenir. Coimbra: Almedina.

Anderson, C. & Bushman, B. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*. 53, 27-51.

Fernandes, H. Caldeira, S. & Veiga, F. (2014). Envolvimento do aluno na escola e comportamento disruptivo. *Revista Iberoamericana de Educação*, 66,1, 1-12. Disponível em <http://www.rieoei.org/index.php>

Freire, I. & Amado, J. (2009). Managing and handling indiscipline in schools: a research project. *International Journal on Violence in Schools*, 8, 85-97. Disponível em <http://www.ijvs.org/files/Revue-08/05.-Freire-ljvs8pdf>

Jimerson, S. (2013). The international student engagement in school scale: results from 12 countries. Conferencia proferida no *I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Martins, M. J. D. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Penafiel: Novembro.

Martins, M. J. D. (2011a). Avaliação de condutas de *bullying* em contexto escolar: vantagens e inconvenientes dos instrumentos disponíveis. (CDROM). In A. Ferreira; A. Verhaeghe; D. Silva; L. Almeida; Lima, R. & S. Fraga. Atas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação Psicológica, pp.1010-1022. Lisboa: SPP e Fac. de Psicologia da Univ. de Lisboa.

Martins, M. J. D. (2011b). Prevenção da indisciplina, da violência e do *bullying* nas escolas. *Proforma*. 3, 1-6. Disponível em:  
[http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/pdf\\_03/es\\_01a\\_03.pdf](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_01a_03.pdf)

Martins, M. J. D. (2013). Problemas relacionais na escola: explicações e sentimentos dos adolescentes. In M. Serpa, S. Caldeira, & C. Gomes (Orgs.). *Resolução de problemas em contexto escolar* (pp. 85 -106). Lisboa: Colibri.

Martins, M. J. D. & Mogarro, M. J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educação*. 53, 185-202. Disponível em:  
[http://www.rieoei.org/boletin53\\_1.htm](http://www.rieoei.org/boletin53_1.htm)

Martins, M. J. D. & Vicente Castro, F. (2010). How is social competence related to aggression and victimization in school? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. Ano XII, 1, vol.3, pp. 305-315.

Olweus, D. & Limber, S. (Orgs). (2007). *Olweus bullying prevention program. School guide*. Center City: Hazelden.

Smith, P.; Cowie, H.; Olafsson, F.; Liefhoghe, A. (2002). Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 4, 119-1133.

#### Notas sobre a autora:

**Maria José D. Martins**  
**mariajmartins@esep.pt**  
**Instituto Politécnico de Portalegre**

## Universidades da Terceira Idade: dimensão educativa e social

Luísa Carvalho  
Maria Fonseca da Silva

### Resumo

Deparamo-nos, em Portugal, com uma nova realidade, na qual se evidenciam o aumento da longevidade e o envelhecimento populacional.

As novas características da população implicam repensar o perfil das entidades reconhecidas formalmente pelo Estado como respostas sociais para os idosos e a sua capacidade para (cor)responder às necessidades e interesses dos mais velhos.

As Universidades da Terceira Idade (UTI) constituem uma resposta socioeducativa, promovendo o *empowerment*, o convívio em detrimento da solidão, e o bem-estar físico e psíquico dos mais velhos. Muitos idosos parecem encontrar, nestas instituições, resposta para as suas necessidades de integração social, reconhecendo-se e valorizando-se os saberes adquiridos ao longo da vida. No entanto, as UTI não são reconhecidas pelo Estado como uma resposta social.

Com o intuito de se contribuir para a investigação nesta área, pretende-se, através de um estudo de caso, evidenciar, além do papel educativo, o papel social das UTI, nomeadamente da Universidade Sénior de Monforte.

De referir que também a Associação Rede de Universidades da Terceira Idade (RUTIS) se move, presentemente, pelo reconhecimento social das mesmas através de uma petição pública.

**Palavras-chave:** aprendizagem ao longo da vida; envelhecimento ativo; resposta social.

### Abstract

We are faced, in Portugal, with a new reality, in which are evidenced the increased of the longevity and of the population aging.

The new population characteristics imply rethinking the profile of entities formally recognized by the state as social responses to the elderly and their ability to respond to the needs and interests of older people.

The universities of the third age constitute a social and educational response, promoting the empowerment, the conviviality to the detriment of loneliness and physical and mental wellbeing of older people. Many seniors seem to find in these institutions answer to their needs for social integration, recognizing and valuing the knowledge acquired throughout life. However, the universities of the third age are not recognized by the state as a social response.

In order to contribute to research in this area, it is intended, through a case study, highlight the educational and the social role of universities of the third age, including the Senior University of Monforte.

Also noted that the Network Association of Universities of the Third Age (RUTIS) moves at present by social recognition of the universities of the third age through a public petition.

**Keywords:** lifelong learning; active aging; social response.

### **I – Enquadramento Teórico**

#### 1. Envelhecimento: fatalidade ou vitalidade

O envelhecimento apresenta-se, segundo Cabral e Ferreira (2014, 11) «(...) como um dos problemas cruciais do século XXI», sendo que «as últimas décadas do século passado registaram um aumento ininterrupto do número de pessoas idosas que transformou as sociedades mais desenvolvidas em sociedades envelhecidas». O panorama, segundo as projeções demográficas,

tem tendência em se acentuar, prevendo-se que, em 2050, três em cada dez residentes terão 65 ou mais anos.

A visão em torno do envelhecimento tem, no entanto, e embora a um ritmo distinto das próprias alterações demográficas, sofrido alterações, deixando de ser entendida necessariamente como uma fatalidade ou uma mera questão numérica. Efetivamente, nas últimas décadas acentuaram-se os estudos em torno do envelhecimento, evidenciando-se a necessidade de se equacionar o papel dos idosos na sociedade e as condições que lhe são proporcionadas, desenvolvendo-se respostas ajustadas aos seus interesses e necessidades. Ainda assim, «o maior problema, porventura, é o do lugar da velhice na sociedade. (...) Assiste aos mais velhos o direito à representação e à participação social e política. Reposicionar o idoso no conjunto do sistema (...) constitui um desafio que as sociedades envelhecidas enfrentam» (Cabral e Ferreira, 2014, p.12). Os mesmos autores frisam a urgência de, a fim de evitar a marginalização, se criarem condições para que os idosos se sintam motivados a prolongar a vida ativa.

Envelhecimento não se deve apresentar, pois, como sinónimo de inatividade, inutilidade ou perda total de capacidades, pelo que, reconhecendo que a educação é permanente, que a aprendizagem se faz ao longo da vida, a educação pode constituir-se como uma mais-valia para os idosos, fomentando a construção de novos objetivos e projetos de vida. Efetivamente, a aprendizagem ao longo da vida diz respeito a «toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social (...)» (Castro e Imaginário, 2011, p.109). Ao encontro desta ideia, a Comissão Europeia (2002, cit. Cabral e Ferreira, 2014) destaca precisamente que, tendo em vista promover o envelhecimento ativo, importa desenvolver um conjunto de práticas que englobam a educação e a formação ao longo da vida.

Equacionar o envelhecimento implica, por conseguinte, pensar não (só) em termos de problemas, como também de desafios e potencialidades. No tocante às condições e qualidade de vida dos idosos, a área da educação, e neste caso em concreto da gerontologia educativa, pode assumir um papel essencial, seja atuando ao nível da consciencialização da sociedade para a questão do envelhecimento, seja na formação de técnicos e profissionais para atuar junto desta faixa etária, seja ainda no âmbito da implementação, em si, de atividades para e com idosos.

Assume, neste enquadramento, preponderância, a proposta de Lemieux (1997, cit. por Osório, 2007) ao apresentar, como forma de resposta da sociedade à população idosa, a transição de um modelo meramente “assistencial” (centrado na resposta ao nível de



equipamentos, como lares, centros de dia, residências e apoio domiciliário) para um modelo “sociocompetente” (centrado na implicação em atividades de aprendizagem, em novos desafios, novas vias de formação). «(...) O objetivo (...) é permitir que todas as pessoas, particularmente as de idade mais avançada, desempenhem um papel próprio na sociedade, assumindo livremente os seus deveres e direitos (...)» (Osório, 2007a, p.25).

Ao encontro da proposta de Lemieux, Cabral e Ferreira (2014, p.18) sublinham que «(...) o principal argumento a favor do envelhecimento ativo evidencia a necessidade de assegurar a inclusão social das pessoas que envelhecem e de garantir a sua presença na vida coletiva». Evidenciam igualmente que «as políticas que promovem o envelhecimento ativo conheceram recentemente um forte impulso (...) através da promoção da aprendizagem ao longo da vida, da participação em catividades (...)» (p.101).

Entre outras iniciativas, importa, por conseguinte, considerar a emergência de atividades e programas educativos direcionados aos mais velhos.

## **2. As Universidades da Terceira Idade**

### **1.1. Ao encontro das UTI**

Enquadradas no conceito da aprendizagem ao longo da vida, bem como nos princípios da gerontologia educativa, as Universidades da Terceira Idade (UTI) são um modelo de formação de seniores com grande sucesso a nível mundial que proporciona aos idosos, um grande leque de atividades culturais, recreativas, científicas e de aprendizagem. Ao encontro desta ideia, Néri e Cachioni (1999) referem o facto de em todo o mundo ser significativa a procura de atividades educativas por parte dos adultos idosos, nomeadamente as relativas aos programas oferecidos em UTI. Ainda assim, convém ter presente que

a ocupação do tempo durante a inatividade, a partilha de sociabilidades, o envolvimento em catividades coletivas ou a prossecução de interesses pessoais dependem, em grande parte, dos condicionalismos cognitivos, sociais, de saúde e motivacionais que se desenvolveu ao longo das biografias pessoais, tendo como pano de fundo enquadramentos geracionais e históricos precisos que estabelecem determinações e condicionam o desenvolvimento dos processos de envelhecimento. (Cabral e Ferreira, 2014, p.17)

Trata-se, portanto, de uma questão também pessoal, social, cultural, pelo que a emergência de atividades e programas educativos direcionados aos mais velhos, tais como as UTI, assume contornos específicos em função do contexto onde se procede à (tentativa de) implementação, não obstante as diretrizes até de entidades internacionais.

Considerando o surgimento das UTI, de referenciar que, a partir de 1975, se assistiu à sua proliferação pelo mundo, existindo, desde essa data, uma Associação Internacional de Universidades da Terceira Idade (AIUTA), reconhecida por organizações internacionais de referência, como a ONU (Organização das Nações Unidas), a OMS (Organização Mundial de Saúde) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

A dinâmica e funcionamento das UTI é, atualmente, vasto de país para país e até de localidade para localidade, pelo que é possível existirem, na mesma região, duas UTI a operarem de maneira distinta, ora mais direcionadas para a vertente do convívio, ora assumindo uma matriz mais formativa. Cada universidade deve decidir a sua linha de atuação e organizar-se em conformidade. O mais importante é, conforme afirma Jacob (2013), as UTI serem universidades “da” terceira idade, em vez de universidades “para a” terceira idade. Os seniores podem, dependendo também do modelo de organização, desempenhar nestas organizações até três papéis em simultâneo: alunos, professores e dirigentes.

Segundo Cristianini (2001, cit. por Jacob, 2012), os objetivos das UTI visam fomentar a integração e permanência dos idosos nas estruturas sociais, bem como contribuir para o seu bem-estar, nomeadamente no que às questões de saúde respeita.

Formosa (2000) aponta para o facto de a frequência das UTI concorrer para que as pessoas que se encontram sós se (res)socializem, permitindo a formação de novos grupos e estimulando um aumento do interesse pela vida.

Existem, no mundo, conforme já referido, diferentes lógicas de organização das UTI. De acordo com Cachioni (1999), o crescimento das UTI processa-se em torno de dois modelos: o francês e o inglês. O primeiro modelo associa, segundo Jacob (2013), as UTI às universidades formais, enquanto o modelo britânico se desenvolveu, essencialmente, em torno de associações sem fins lucrativos ou de grupos auto-organizados.

## **1.2. As UTI no contexto português**

As UTI constituem-se, em Portugal, como «(...) a resposta socioeducativa, que visa criar e dinamizar regularmente atividades sociais, educacionais, culturais e de convívio, preferencialmente para e pelos maiores de cinquenta anos. As atividades educativas realizadas são em regime não formal, sem fins de certificação e no contexto da formação ao longo da vida» (Jacob, 2012, p.16).

A maioria das UTI portuguesas inspirou-se no modelo inglês, que assenta numa maior abertura à participação dos utentes, aproximando mais professores e alunos. Constitui-se como um modelo mais livre e independente, no qual, além da vertente de ensino, os programas

fomentam as vertentes sociais e recreativas. Os professores exercem, quase sempre, a sua atividade em regime de voluntariado.

O modelo britânico é o único a operar numa base de ajuda mútua. Nem os professores, nem os dirigentes são pagos, exceto em circunstâncias excepcionais. Os professores e os líderes dos grupos oferecem voluntariamente os seus préstimos e qualificações. As aulas são informais, dadas pelos próprios membros, gratuitamente a nível local. (Thompson, 1995, cit. por Jacob, 2012, p.25)

Semelhantes ao modelo francês, têm surgido, desde 2009, alguns projetos. O modelo francês «(...) tem por base logística uma universidade formal (os professores e os recursos); privilegia a investigação e pode criar cursos superiores e de pós-graduação para seniores, o que pressupõe exigências culturais para o acesso» (Jacob, 2013, p.9). De entre os projetos que têm emergido na linha deste modelo, de fazer referência ao programa 60+ do Instituto Politécnico de Leiria, ao Instituto de Estudos Académicos para Seniores da Academia de Ciências de Lisboa ou ao Programa de Estudos Universitários para Seniores da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Enquadrada neste modelo, em articulação com o Instituto Superior de Línguas e Administração (Funchal), a RUTIS lançou ainda, em 2012, destinada apenas a seniores, a I Pós-graduação em Cidadania Ativa.

Página | 52

A grande maioria das UTI portuguesas optou pela designação “Universidade Sénior”. Mencionar, no entanto, que, inicialmente, a designação mais habitual era “Universidade da Terceira Idade”. A primeira UTI criada, em Portugal, em 1976, foi a Universidade Internacional da Terceira Idade de Lisboa. Seguiram-se, em 1979, a Universidade Popular do Porto e a Academia de Cultura e Cooperação de Lisboa (Fundada pela União das Misericórdias Portuguesas).

Uma das primeiras referências oficiais às UTI surge, na década de 80 do século passado, no âmbito do Programa do IX Governo Constitucional (1983/85), apresentando-se como medida para o «cidadão de terceira idade, não de terceira classe (...) [o] apoio, dentro dos meios disponíveis, às universidades da terceira idade» (Assembleia da República, 1983, p.32-33).

Não obstante terem surgido na década de 70, e das referências oficiais, o número e a localização de UTI, no nosso país, permaneceu, durante muito tempo, circunscrito a Lisboa e ao Porto. A verdadeira explosão de UTI ocorreu no início do século XXI, alcançando, em 2011, as 192 e mobilizando cerca de 30.000 alunos. Este aumento deveu-se, de acordo com Jacob (2013): a) à consciencialização pelo Estado e pela sociedade do papel dos mais velhos; b) ao envelhecimento da população; c) a uma maior exposição nos média das UTI; e d) à existência de uma rede organizada, a RUTIS.

A criação e o funcionamento das UTI, em Portugal, estão estabelecidos no Regulamento Geral das UTI e são aprovados pelos dirigentes nas reuniões magnas da RUTIS. No presente (2014), as UTI portuguesas, espalhadas por todo o país, mobilizam diariamente, 36.500 alunos com mais de 50 anos, 220 instituições, 4.200 professores voluntários e dezenas de dirigentes.

Segundo o Guia Técnico da RUTIS (Jacob, 2012a), a maior parte das universidades seniores é juridicamente caracterizada por associações sem fins lucrativos e 40% foram criadas pelos próprios seniores. Existem também Universidades Seniores que são geridas por: Autarquias, Instituições Particulares de Solidariedade Social, Rotários ou Escolas Profissionais. Funcionam fora do sistema escolar, promovem a aprendizagem não formal e os professores tendem a ser voluntários.

A RUTIS assume «(...) como visão criar novos projetos de vida para os seniores e como missão: promover o envelhecimento ativo; defender, representar e dinamizar as Universidades seniores e incentivar a participação social dos mais velhos» (Jacob, 2012, p.4).

### **1.3. As UTI enquanto respostas sociais**

Monteiro e Neto (2008, p.57) afirmam que «(...) a maioria dos problemas da velhice não está nas pessoas, mas nas estruturas sociais que precisam de se ajustar à realidade do mundo contemporâneo».

Tendo em consideração a realidade portuguesa, de referir que, em conformidade com o artigo 3º do Decreto-Lei nº33/2014, «consideram-se de apoio social os estabelecimentos em que sejam prestados serviços de apoio às pessoas e às famílias, independentemente de estes serem prestados em equipamentos ou a partir de estruturas prestadoras de serviços que prossigam os objetivos do sistema de ação social», ou seja, que garantam «(...) direitos básicos dos cidadãos e a igualdade de oportunidades, bem como promover o bem-estar e a coesão sociais» (Alínea 1, artigo 26º, Lei n.º4/2007). Ao nível do apoio à pessoa idosa, são consideradas respostas sociais: centro de convívio, centro de dia, centro de noite e estruturas residenciais para pessoas idosas (artigo 4º, Decreto-Lei nº33/2014).

Daniel (2009) lembra, no entanto, que as mudanças demográficas suscitam novos desafios, exigindo novas respostas sociais orientadas para a diversidade, bem como para a complexidade, da população idosa, atendendo às suas necessidades e situações específicas. Tal, remete para a necessidade de uma ação integrada ao nível da mudança de comportamentos e atitudes da população em geral, o que implica, entre outros, o apoio social às novas realidades.

No Guia Técnico das UTI – artigo 1º (Jacob, 2012a, p.6) pode ler-se que a «Universidade da Terceira Idade é a resposta social, que visa criar e dinamizar regularmente atividades sociais,

culturais, educacionais, de convívio, preferencialmente para e pelos maiores de 50 anos». No entanto, oficialmente as UTI não são reconhecidas enquanto resposta social. Em termos legislativos, a resposta social reconhecida que mais se aproxima das UTI é o centro de convívio.

Se atendermos à definição do Instituto da Segurança Social (ISS, 2013, p.6), a resposta social centro de convívio, considerada no Decreto-Lei nº33/2014, diz respeito a um «estabelecimento onde se organizam atividades recreativas e culturais que envolvem pessoas idosas daquela comunidade». Assume, como objetivos, «prevenir a solidão; incentivar a participação e incluir os idosos na vida social local; promover as relações pessoais e entre as gerações; evitar ou adiar ao máximo o internamento em instituições» (ISS, 2013, p.6). Encaminha-nos, pois, para a ideia de que, e conforme é reforçado também por Jacob (n.d., p.2), «(...) as UTIs são na essência um Centro de Convívio mais desenvolvido e aperfeiçoado».

Ferreira (cit. por Jacob, n.d., p.2) sublinha que

as UTIs, ao mesmo tempo, têm como objetivo contribuir para reduzir o isolamento e solidão dos idosos, e reintegrá-los na sociedade, resgatando a sua cidadania e a sua participação na produção de novos valores, bem como atuar na redefinição das imagens da velhice e do envelhecimento, e das relações entre gerações, aproximando-se, com esses objetivos, das propostas mais gerais dos centros de convivência.

Página | 54

Atente-se que atualmente, está a decorrer uma petição pública, para entregar à Assembleia da República, na qual se requiere o reconhecimento oficial do papel social das UTI.

Na referida petição evidencia-se que

vários estudos científicos e académicos indicam que a realização de atividades intelectualmente e socialmente estimulantes melhoram a qualidade de vida dos seniores e promovem um envelhecimento ativo e saudável. As UTIs são um esforço notável de cidadania ativa por parte das organizações da sociedade civil e de algumas autarquias em prol da educação e formação ao longo da vida para os mais velhos.<sup>1</sup>

As UTI visam o combate à solidão, ao isolamento dos mais velhos através do conhecimento e do convívio. Além de um projeto educativo/formativo emergem como um projeto social.

Concomitantemente, pode acrescentar-se que o investimento nestas instituições permite que o idoso tenha uma vida mais saudável o que vai evitar que se sinta doente e acorra aos cuidados de saúde com tanta frequência, pelo que seria um investimento que o estado podia fazer. (Monteiro e Neto, 2008, p.60)

<sup>1</sup> <http://www.rutis.org/cgi-bin/reservado/scripts/command.cgi?naction=10&newsid=EFAAFpFZFEKRvgWzLe>

Num estudo efetuado pelo Núcleo de Investigação Sénior da RUTIS (cit. por Jacob, 2007), conclui-se, também, que as UTI contribuem para: a) melhoria da qualidade de vida dos idosos; b) prevenção dos sintomas da depressão; e c) redução do consumo de medicamentos.

Segundo Jacob (n.d., p.3),

as UTIs envolvem várias áreas de intervenção, o ensino não-formal, a cultura, a formação ao longo da vida, a ciência, o lazer e o apoio social. No entanto, é unânime para nós que a referência base para as UTIs portuguesas é a ação social. As componentes culturais e educativas ou formativas são o meio para se alcançar este fim. O grande objetivo é retirar os seniores de casa, do isolamento e proporcionar-lhes regularmente atividades saudáveis, de convívio e participação social.

Ao encontro da tese de Jacob, Cabral e Ferreira (2014: 118), decorrente de estudos desenvolvidos, afirmam precisamente que «as atividades feitas em conjunto; e a rede social em que cada pessoa se insere podem gerar apoio material ou emocional em momentos de necessidade, assim como proporcionar oportunidades de realização pessoal, potenciando a participação cívica e social.»

## II – Enquadramento Metodológico

### 1. Ao encontro de uma realidade: a Universidade Sénior de Monforte

#### 1.1. O estudo de caso

Apesar do movimento das UTI ter proliferado rapidamente e do sucesso alcançado, «(...) ainda são poucas as publicações acerca do desenvolvimento e das atividades das universidades da terceira idade pelos diversos países» (Monteiro e Neto, 2008, p.57). Com o intuito de se contribuir para a investigação nesta área, pretende-se, através de um estudo de caso, equacionar, além do papel educativo, o papel social das UTI, nomeadamente da Universidade Sénior de Monforte.

Por se considerar de extrema relevância a escuta dos autores e atores das UTI, realizou-se um estudo de caso, no qual se pretendeu conhecer a dinâmica de uma UTI (Universidade Sénior de Monforte), a perspetiva de alunos e dirigentes.

Reconhecendo-se a existência de limitações, considerou-se a opção pelo estudo de caso como a mais adequada por, como refere Yin (2005), se constituir como uma estratégia metodológica central ao nível das Ciências Humanas, que permite um aprofundamento em relação ao fenómeno estudado, evidenciando nuances difíceis de serem observadas “a olho nu”.

Tendo em vista a recolha de dados, procedeu-se à realização de entrevistas a cinco alunos (selecionados aleatoriamente) e à responsável pela UTI em estudo. Pelo acompanhamento do processo de petição para efetivação do reconhecimento social das UTI, e por ser o fundador e

presidente da RUTIS, considerou-se fundamental conhecer também, de forma mais próxima, a perspetiva de Luís Jacob acerca do papel social destas universidades.

As entrevistas, aplicadas em junho de 2014, visavam, então, conhecer o ponto de vista dos entrevistados (alunos e dirigente da Universidade Sénior e presidente da RUTIS) acerca do papel das UTI; da motivação e (eventuais) benefícios de frequência das mesmas; das mudanças que se processaram na vida dos indivíduos e do futuro das destas universidades em Portugal. Conforme explicitado, pretendia-se aferir da pertinência de as UTI virem a ser oficialmente reconhecidas, pelo Estado, enquanto respostas sociais.

De forma a melhor enquadrar o contexto em estudo, antes de se proceder à reflexão acerca dos pontos de vista dos entrevistados, efetua-se uma breve caracterização do funcionamento e da dinâmica da Universidade Sénior de Monforte.

## **1.2. A Universidade Sénior de Monforte**

A Universidade Sénior de Monforte foi aprovada, por unanimidade, em reunião da Câmara Municipal em novembro de 2012, a sua inauguração oficial realizou-se em janeiro de 2013.

À data da inauguração, o autarca do concelho evidenciou as elevadas expetativas em torno do projeto, realçando que a criação da Universidade Sénior de Monforte juntar-se-ia a outras medidas encetadas em matéria de apoio social, especialmente às dirigidas a grupos mais vulneráveis da população, destacando-se os munícipes com idade avançada.

O Diretor da Segurança Social, também presente no dia da inauguração, remeteu para o impacto que estas ações têm na comunidade, neste caso, na população idosa, refletindo-se na manutenção da sua autonomia, no envelhecimento de forma ativa, numa vida mais saudável e na valorização das competências individuais. Neste processo, a atividade intelectual, incrementada através das Universidades Seniores, aliada a uma forte componente de convívio e sociabilização, assume uma funcionalidade preponderante, essencial à qualidade de vida dos idosos, constituindo uma resposta social inovadora.

Esta UTI tem, assim, por objetivos, promover o envelhecimento ativo, desenvolver atividades para os seniores e para a comunidade em geral, promovendo a participação cívica e o desenvolvimento local. As suas atividades e funcionamento fazem parte do plano de atividades elaborado pelo Conselho Local de Ação Social (CLAS) e do Plano de Desenvolvimento Social do Concelho, para fazer face à fraca resposta social dirigida a uma faixa etária que ainda possui capacidade de mobilização de muitas competências e que apenas dispunha de respostas sociais pontuais, direcionadas unicamente para a atividade física e para visitas culturais,

enquadradas nas iniciativas do município. Conforme relatório enviado, pela Coordenadora desta UTI, para o Serviço de Ação Social do Município, em março de 2014,

a Universidade Sénior de Monforte, desde a sua implementação neste concelho, a 4 de janeiro de 2013, tem vindo a desenvolver um trabalho de apoio e criação de atividades sociais e educativas para a população sénior. (...) Constituiu, neste primeiro ano de atividade, uma resposta social à população sénior, em termos de combate ao isolamento e ao estímulo à aprendizagem.

Integravam o programa do primeiro ano letivo (2012/2013), as disciplinas de Ginástica e Hidroginástica; Museu Vivo; Informática; História Medieval; Turismo e Lazer; Cidadania; Inglês; Teatro; Pintura Decorativa; Tradições, Saberes e Sabores; Saúde; Autobiografia e Escrita Criativa.

No ano letivo 2013/2014, procedeu-se a uma reestruturação da oferta formativa, de acordo com as preferências dos alunos. Incluíram-se as disciplinas de Gastronomia, Música, Tardes Lúdicas e Atelier de Azulejo. Excluíram-se as de Inglês, Autobiografia e Museu Vivo.

A Universidade Sénior de Monforte participa ainda em várias atividades, tais como: atividades do município; convívios com outras UTI do distrito e Encontro Nacional das Universidades Seniores promovido pela RUTIS. Todas as pessoas com mais de cinquenta anos podem frequentar a Universidade Sénior, sendo o único requisito a vontade de aprender e de querer conviver com outras pessoas. Não tem fins de certificação, confere apenas diploma de participação e não existem exames ou faltas. Cada aluno escolhe de entre as disciplinas existentes as que mais lhe agradam.

A frequência na Universidade Sénior de Monforte tem um custo de 1 euro/mês, apesar de a média nacional atingir os 12 euros. Esta decisão, tomada pelo executivo, pretende constituir-se como um fator de abertura deste serviço a toda a população, tendo em consideração o valor da maioria das reformas, quase sempre decorrentes de profissões ligadas ao setor primário.

Atualmente, esta UTI conta com 49 alunos, dos quais 39 são mulheres, com média de 70 anos de idade. A maioria possui, como habilitações literárias, a antiga 4ª classe (atual 4º ano do Ensino Básico). Quase todos os alunos se encontram reformados.

O grupo de professores é constituído essencialmente por funcionários da autarquia, que participam no projeto durante o seu horário de trabalho. Existem também professores voluntários.



### 1.3. Alguns resultados

Todos os entrevistados demonstraram interesse pela temática em estudo, aceitando colaborar neste projeto de investigação acerca do papel social das UTI, neste caso concreto da Universidade Sénior de Monforte.

Confrontados com o papel das UTI na vida dos idosos, todos remeteram para a sua relevância, afirmando:

*É uma coisa muito boa. Faz-me rejuvenescer e sentir que ainda sou útil para os outros.* (Entrevistado A)

*É um papel muito importante, porque tenho problemas de saúde e também problemas familiares e a universidade ajuda-me muito. Além disso divirto-me imenso.* (Ent. B)

*Sair da solidão da minha casa...* (Ent. C)

*Foi uma coisa muito positiva na minha vida. Posso conversar, aprender de tudo um pouco, conviver...* (Ent. D)

*Preencher o tempo livre e obter conhecimentos.* (Ent. E)

Também a dirigente se referiu ao papel da Universidade Sénior de Monforte por «atribuir um papel aos maiores na sociedade que a reforma lhes tirou; dar vida ao seu dia a dia, numa altura onde os filhos já estão ocupados com as suas vidas e não precisam tanto do apoio dos pais.» Ao encontro dos pontos de vista anteriores, também Luís Jacob remeteu para o papel das UTI ao nível da melhoria das condições de vida dos indivíduos, evidenciando a existência de vários estudos que apontam para o facto de as pessoas ficarem mais felizes, menos dependentes do consumo de medicamentos, menos entregues à solidão e à depressão.

Quanto ao entendimento acerca das vantagens das UTI, a maioria dos alunos salientou o fomento do desenvolvimento local, a promoção do convívio, bem como a oportunidade para aprender, atendendo a que muitos, antes, não a tiveram: «aprendizagem para todos aqueles que sempre trabalharam e nunca tiveram oportunidade de aprender. Fazemos amigos e apoiamos-nos uns aos outros» (Ent. C). No entendimento da dirigente, também o município assume um papel preponderante na atividade da UTI, essencialmente por «(...) acompanhar, apoiar, valorizar, divulgar as diversas atividades desenvolvidas no âmbito deste grande projeto que é a Universidade Sénior».

Tendo em consideração o efetivo papel das UTI, o presidente da RUTIS lamenta o facto de as mesmas não se encontrarem reconhecidas oficialmente enquanto resposta social. Sublinha, ainda assim, que «a RUTIS tem feito diversos esforços para inverter esta situação e estamos convictos de que iremos conseguir». Acrescenta que as UTI devem ser consideradas uma resposta social, pois «(...) intervêm diretamente na vida da pessoa, na sua componente

social e de socialização. Mais que uma resposta educativa, as UTIs previnem a exclusão social e o isolamento.»

Os alunos apresentam como principais motivos para a frequência das UTI, e concretamente da Universidade Sénior de Monforte, o “convívio” e o “sair todos os dias de casa”, o que evidencia as vertentes de promoção da socialização e de prevenção ao isolamento. Nas palavras de um dos entrevistados: «Antes, quando trabalhava tinha uma vida ativa, depois reformei-me e foi complicado. Como não é obrigatório e não temos faltas nem grau escolar, preenche o meu tempo de forma útil e posso continuar a dar assistência aos meus netos» (Ent. E).

Questionada acerca do papel social da universidade sénior no concelho, a dirigente frisou que «os mais idosos sem atividade, sem objetivos, sem programa para o dia seguinte, dia após dia, iam perdendo o ânimo e as doenças começam a surgir. O contacto diário com os idosos também permite que haja uma maior perceção dos seus problemas e conduzi-los à sua resolução.» Para além de se constituir como resposta a uma realidade concreta, a Universidade Sénior também parece, assim, apresentar-se como uma forma de observação direta dos problemas das pessoas que a frequentam, promovendo a vigilância social.

Infere-se, igualmente, o impacto das UTI nas diferentes esferas da vida dos indivíduos que as frequentam, destacando-se, ainda assim, a vertente social. Na perspetiva de um dos alunos, «trouxe muitas [mudanças]. Agora tenho sempre vontade de me arranjar, conviver com os professores e com as colegas, aprender tudo (...). Tenho uma rotina, um compromisso diário não obrigatório. Sou uma pessoa importante para a universidade sénior» (Ent.A). Na ótica da dirigente, o impacto é «muito grande. Há idosos que parecem que ganharam 10 anos e não estou a exagerar. O facto de estarem ocupados, de sentirem que têm um lugar na sociedade, de se aperceberem que estão a aprender coisas novas, fá-los ganhar uma energia e vida que nos surpreende a cada dia que passa.» O rejuvenescimento, o papel, o lugar em sociedade constituem, no entendimento da dirigente, o real impacto para os seniores. Também Luís Jacob evidencia o facto de os alunos se encontrarem mais felizes, menos sós e deprimidos.

Em relação ao futuro das UTI, é unânime, por parte dos alunos, a perceção de que se encontram «em constante evolução, ter[ão] mais pessoas envolvidas, apesar de [se chamar a atenção para o facto de] o futuro no nosso país ser um pouco limitado» (Ent. E). Nesta linha de ideias, expressa-se um voto: «(...) que o Estado olhasse para a universidade sénior como uma entidade produtiva. Que continuem a ter o mesmo papel para apoiar os mais velhos. Já trabalhamos muito e agora têm que fazer por nós» (Ent. A). Realça-se, no entanto, que «somos

todos responsáveis para as tornar ainda melhor. Está nas mãos de professores e alunos. Mostrar trabalho, mostrar que todas as pessoas são válidas...» (Ent. C).

Também a dirigente da Universidade Sénior de Monforte remete para a necessidade de o Estado «(...) continuar a apoiar este projeto, implicando os diversos atores. (...) Será também importante a criação do estatuto de utilidade pública, pois segundo julgo saber iriam obter verba do próprio estado». A dirigente destaca, pois, a importância do reconhecimento público e do apoio financeiro às UTI. A este propósito, Luís Jacob considera determinante «a vontade política, porque os estudos mostram as vantagens das UTIs e as propostas para a regulamentação já foram apresentadas, pela RUTIS, ao governo». Pela sua relevância, considera fundamental que «haja o reconhecimento do papel social das UTIs, por isso decorre, no presente, a petição para levar à Assembleia da República».

Da análise dos dados recolhidos nas entrevistas pode-se ajuizar que, para além de educativo, se verifica efetivamente um papel social das UTI e, neste caso concreto, da Universidade Sénior de Monforte.

### Considerações Finais

Retomando as premissas iniciais, a realidade portuguesa, no que ao panorama demográfico diz respeito, impele a refletir sobre as respostas sociais existentes para os idosos, equacionando-se os interesses e as necessidades deste grupo etário. Como afirmam Martin *et al* (2007: 179),

em termos de estratégia política, considerar unicamente as necessidades de cuidado por parte dos agentes políticos seria um equívoco, sobretudo porque a maioria da população idosa não se encontra em condições de dependência e em segundo lugar porque muitos dos programas ligados ao envelhecimento ativo e ao envelhecimento produtivo, têm consequência positiva em termos de prevenção primária da própria dependência.

Os dados recolhidos, bem como os estudos que têm sido desenvolvidos por diferentes autores, encaminham para o facto de as UTI se constituírem como uma resposta inovadora em termos sociais e educativos, de determinante importância para os que a frequentam. A Universidade Sénior de Monforte, pelo trabalho e atividades que desenvolve no concelho com e para os maiores de cinquenta anos, apresenta-se como exemplo disso. É inerente, nas formas de atuação e planificação, a existência de um trabalho de intervenção social direta e indireta, pela atuação de e para as pessoas. Para terminar, e recorrendo uma vez mais às palavras de um dos alunos, «(...) *dão-nos muito apoio que é o que nós precisamos*» (Ent. D).

### Bibliografia

Assembleia da República (1983). *Programa do IX Governo Constitucional*. Lisboa: Assembleia da República/Direcção-Geral dos Serviços Técnicos.

Cabral, M. e Ferreira, P. (2014). *O Envelhecimento Ativo em Portugal. Trabalho, Reforma, Lazer e Redes Sociais*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.

Cachioni, M. (1999). *Universidades da terceira idade: das origens à experiência brasileira*. In A. Neri & G. Débert (Orgs). *Velhice e Sociedade* (pp.141-178). Campinas: Papirus Editora.

Castro, J. & Imaginário, L. (2011). *Psicologia da Formação Profissional e da Educação de Adultos. Passos Passados, Presentes e Futuros. Colectânea de textos*. Porto: LivPsic.

Daniel, F. (2009). *Profissionalização e Qualificação da Resposta Social em Portugal*. *Interações*, 17, pp.65-74.

Formosa, A. (2000). *Older adult education in a Maltese University of the Third Age: a critical perspective*. *Education and Age*, nº13, pp.315-338.

Iss (2013). *Guia Prático. Apoios Sociais - Idosos*. Lisboa: Instituto de Segurança Social.

Jacob, L. (2007). *Qualidade de vida dos seniores. A importância das Universidades da Terceira Idade*. *Medicina e Saúde*. Acedido em [http://medicosdeportugal.saude.sapo.pt/utentes/senior/qualidade\\_de\\_vida\\_dos\\_seniores\\_e\\_m\\_portugal\\_a\\_importancia\\_das\\_universidades\\_da\\_terceira\\_idade/1](http://medicosdeportugal.saude.sapo.pt/utentes/senior/qualidade_de_vida_dos_seniores_e_m_portugal_a_importancia_das_universidades_da_terceira_idade/1), a 25 de junho de 2014.

Jacob, L. (2012). *Universidades Seniores: Criar novos projetos de vida*. RUTIS, nº3. Almeirim: RUTIS.

Jacob, L. (2012a). *Guia Técnico da RUTIS*. Almeirim: RUTIS.

Jacob, L. (2013). *A educação e os seniores por Luís Jacob*. Almeirim: RUTIS.

Jacob, L. (n.d). *Universidades da Terceira Idade. Uma resposta social ou educacional?*. Almeirim: RUTIS.

Martin, I.; Gonçalves, D.; SILVA, A.; PAUL, C.; CABRAL, F. (2007). *Políticas sociais para a terceira idade: a idade da realização*. In A. Osório & F. Pinto (coords). *As pessoas idosas. Contexto social e intervenção educativa* (pp.131-180). Lisboa: Instituto Piaget.

Monteiro, H. & NETO, F. (2008). *Universidades da Terceira Idade. Da solidão aos motivos para a sua frequência*. Porto: Livpsic.

Neri, A. & Cachioni, M. (1999). *Velhice bem sucedida e educação*. In A. Neri & G. Débert (Orgs). *Velhice e Sociedade* (pp.113-139). Campinas: Papirus Editora.

Osório, A. (2007). *La formación en la adultez tardía*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 41-3, pp.11-32.

Osório, A. (2007a). *Os idosos na sociedade atual*. In A. Osório & F. Pinto (coords). *As pessoas idosas. Contexto social e intervenção educativa* (pp.11-46). Lisboa: Instituto Piaget.

YIN, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Metodos*. Porto Alegre: Bookman.

Lei n.º4/2007 de 16 de janeiro. *Diário da República n.º11 – Série I*. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º33/2014 de 4 de março. *Diário da República n.º44 – Série I*. Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Lisboa.

**Notas sobre as autoras:**

**Luísa Carvalho**

**luisacarvalho80@gmail.com**

**Instituto Politécnico de Portalegre – Portugal**

**Maria Fonseca da Silva**

**mjjts@sapo.pt**

**Universidade Sénior de Monforte – Câmara Municipal de Monforte**

## Trabalhar as questões de género numa perspetiva de educação para a cidadania no jardim-de-infância e na escola

Maria João Cardona

### Resumo

O papel demasiado rígido e diferenciado atribuído às mulheres e aos homens é aprendido desde a infância na educação familiar e na escola, acabando por afetar os percursos de vida pessoal, académico e profissional de rapazes e raparigas. A análise desta problemática tem sido uma preocupação que temos vindo a trabalhar, nos últimos anos na ESES (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém), com o apoio da CIG (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género). No âmbito deste trabalho temos vindo a construir materiais e a desenvolver várias atividades de formação, a par da recolha de dados em jardins-de-infância e escolas, na tentativa de estudar a forma como estas questões são vivenciadas pelas crianças, docentes e famílias. Dos vários dados recolhidos através deste trabalho, temos procurado conhecer como podemos apoiar a promoção de uma atitude mais reflexiva dos docentes e das docentes na sua prática pedagógica relativamente às questões de género, numa perspetiva de educação para a cidadania. Neste artigo é apresentada uma síntese deste trabalho e uma análise das principais dificuldades manifestadas pelos docentes e pelas docentes da educação pré-escolar e do ensino básico.

Palavras-chave: Género; Educação para a cidadania; Educação pré-escolar e Educação básica; Formação de docentes

### Abstract

The too much rigid and discriminatory learning of the social papers attributed to women and men is learned from childhood in family education and in school education, affecting the personal life and the academic and professional life of boys and girls. The analysis of this problematic has been the basis of a work that we have made in the last years on ESES (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém - School of Education of the Polytechnic Institute of Santarém) with the support of CIG (Comissão para a cidadania e Igualdade de Género - Commission for Citizenship and Gender Equality). As part of this work is the construction of materials and the development of training activities. We also have collected data on kindergartens and schools, aiming the study of the way that these issues are experienced by children, teachers and families. The various data collected, through this work, help us to know how we can support the promotion of a more reflective attitude by the teachers in the work on gender questions in a perspective of education for citizenship. In this article it is presented a synthesis of this work and an analysis of the main difficulties expressed by teachers of pre-school and basic education.

Página | 63

Keywords: Gender; Pre-school and primary school; training teacher

### Introdução

“(…) a igualdade de género é tratada de modo diferente consoante os países europeus: estando incluída na legislação de diferentes formas, em graus distintos e com definições variadas. Na maioria dos países europeus, entende-se que a igualdade de género, na educação, corresponde a uma igualdade de tratamento e de oportunidades, por um lado, e a uma igualdade de resultados, por outro. A análise das políticas para a igualdade de género nos países europeus tem mostrado que o principal e primordial objetivo é o desafio dos papéis e dos estereótipos tradicionais e persistentes. (...) Os países europeus aplicam medidas diferentes para atingir este objetivo, como a orientação profissional, o ensino sensível ao género ou a revisão curricular (...). Contudo, as escolas europeias estão,

ainda hoje, longe de usar todos os possíveis meios de erradicação dos papéis tradicionalmente associados a cada género. O que os rapazes e as raparigas podem e deveriam fazer nas suas futuras vidas profissionais (e pessoais) ainda é muito condicionado pela conceção tradicional dos papéis de cada género.” Eurydice (2011: 113)

A necessidade de construir um sistema educativo democrático que efetivamente promova uma maior igualdade de oportunidades e de participação para todos os cidadãos e cidadãs é uma preocupação que se evidencia na legislação mas que na prática ainda está longe de ser uma realidade. As desigualdades sociais começam por se verificar a nível do género, desde idades precoces, no seio da família, sendo reforçadas pelo contexto sociocultural e refletindo-se nos percursos de vida e nos resultados escolares de rapazes e raparigas.

Esta preocupação esteve na base de um trabalho que temos vindo a realizar na formação de educadore/as de infância e professore/as do ensino básico. Com o apoio da CIG (Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género), desde o final da década de 90 (Séc. XX), na sequência do projeto internacional Co-Educação, temos realizado várias atividades que visam o apoio ao trabalho realizado no jardim-de-infância e na escola, no sentido de trabalhar as questões de género numa perspetiva de educação para a cidadania. No âmbito deste trabalho temos vindo a desenvolver ao nível da formação várias iniciativas tais como: organização de encontros; ações de formação contínua; construção de materiais; apoio a trabalhos finais de mestrado. Estudar, no âmbito das práticas educativas, como as questões de género são (ou não) trabalhadas, assim como principais dificuldades das /os docentes neste trabalho, tem sido uma das nossas principais preocupações. Esta preocupação levou-nos à construção de materiais de apoio, grelhas de análise e outros instrumentos que possibilitem promover uma atitude mais analítica e crítica do trabalho realizado na educação de infância e no 1º ciclo do ensino básico. Neste contexto, num primeiro momento, sentimos a necessidade de definir como linhas de intervenção deste trabalho:

- Caracterizar as práticas educativas (observações; reflexões decorrentes dos estágios dos cursos de formação inicial; inquéritos por questionário e entrevistas através das atividades de formação inicial e contínua);
- Análise dos discursos e perceções das crianças (observações; inquérito por questionário; produções de atividades realizadas pelas crianças);
- Análise dos discursos dos/as educadores/as e professores/as (reflexões decorrentes do estágio; inquérito por questionário e entrevistas).

Dando continuidade a este trabalho<sup>1</sup>, e com o apoio da CIG, foram já publicados Guiões para apoiar o trabalho sobre género e educação para a cidadania na educação pré-escolar e no ensino básico, tendo a equipa da ESES ficado responsável pela coordenação da publicação dos Guiões *Género e Cidadania na Educação Pré-escolar*<sup>2</sup> e *Género e Cidadania no 1º Ciclo do Ensino Básico*<sup>3</sup>. Atualmente estão a ser realizadas várias ações de formação para a sua divulgação e avaliação. Estes Guiões foram construídos de forma a promover um questionamento sobre as práticas educativas com vista a uma maior intencionalidade no trabalho em torno das questões de género e cidadania.

Neste artigo, depois de uma prévia clarificação de alguns princípios teóricos, é feita uma análise sobre a forma de trabalhar as questões de género no jardim-de-infância e na escola sendo analisadas algumas das principais dificuldades sentidas pelo/as docentes.

Sintetizando o trabalho que tem vindo a ser realizado podemos diferenciar três linhas de atuação: construção de materiais, formação e pesquisa. Estas três dimensões complementam-se e não podem ser concebidas de forma diferenciada. No entanto, é a nível da pesquisa que pensamos que é altura de iniciar um maior investimento para uma melhor compreensão das questões com que nos temos vindo a confrontar e para o desenvolvimento do conhecimento sobre as práticas de educação e formação sobre o trabalho de género e cidadania na educação pré-escolar e no ensino básico.

### Alguns fundamentos teóricos

“O termo sexo é usado para distinguir os indivíduos com base na sua pertença a uma das categorias biológicas: sexo feminino e sexo masculino. O termo género é usado para descrever inferências e significações atribuídas aos indivíduos a partir do conhecimento da sua categoria sexual de pertença. Trata-se, neste caso, da construção de categorias sociais decorrentes das diferenças anatómicas e fisiológicas” (Cardona, M<sup>a</sup> João; Vieira, Cristina; Tavares, Teresa-Cláudia; Uva, Marta; Nogueira, Conceição & Piscalho, Isabel, 2011: 12)

Partindo destas definições, quando falamos de “género” referimo-nos às aquisições culturais que homens e mulheres vão incorporando durante o processo de construção da sua identidade, masculina ou feminina. Sem partir de uma base biológica, a maioria das diferenças

---

1 Numa primeira fase os dados começaram por ser recolhidos pelas/os estudantes da ESES nos contextos de estágio e numa segunda fase a recolha de dados começou a ser feita com um grupo de 20 docentes da educação pré-escolar e 20 docentes do 1º ciclo do ensino básico do distrito de Santarém em contexto de formação. Os dados recolhidos nestas fases iniciais foram fundamentais para uma primeira abordagem da forma como as questões de género são (ou não) trabalhadas no jardim de infância e na escola e estiveram na base da construção dos Guiões que mais adiante são apresentados.

2 Cardona, M<sup>a</sup> João (coord.); Vieira, Cristina; Tavares, Teresa-Cláudia; Uva, Marta; Nogueira, Conceição (2010). Guião de Educação: Género e Cidadania no Pré-Escolar. Lisboa: CIG ([WWW.cig.gov.pt/guiaeducacao/](http://WWW.cig.gov.pt/guiaeducacao/)).

3 Cardona, M<sup>a</sup> João (coord.); Vieira, Cristina; Tavares, Teresa-Cláudia; Piscalho, Isabel; Uva, Marta; Nogueira, Conceição (2011). Guião de Educação: Género e Cidadania no 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: CIG ([WWW.cig.gov.pt/guiaeducacao/](http://WWW.cig.gov.pt/guiaeducacao/)).



que originam ideias estereotipadas implicam desigualdades sociais entre homens e mulheres que desde muito cedo são aprendidas pelas crianças.

Ser menino ou menina, rapaz ou rapariga é um aspeto central no processo de construção da identidade. Desde muito pequenas, perante as expectativas culturais, que lhes são transmitidas pelos adultos, as crianças vão aprendendo os papéis sociais tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres, nomeadamente alguns preconceitos que acabam por reproduzir.

Para além do ambiente familiar, as instituições educativas são importantes espaços de socialização, onde a construção da identidade de género é consolidada, tendo os/as docentes um papel fundamental neste processo. A educação pré-escolar, como primeira etapa da educação básica, é o espaço privilegiado para iniciar este trabalho com as crianças, promovendo uma atitude mais crítica em relação aos seus direitos e às suas ideias sobre género e cidadania.

Quando analisamos os estudos realizados nos últimos anos confrontamo-nos com a preocupação com a diversidade, sendo sobretudo consideradas questões socioeconómicas. Subjacente a todas as diferenças está a variável género e os estereótipos sexistas surgem desde as primeiras idades, refletindo-se na vida de todas as crianças, rapazes e raparigas, afetando os seus desempenhos sociais e escolares.

## **Trabalhar as questões de género desde a educação de infância**

*“Os senhores têm trabalho de homens e as senhoras têm trabalho de mulheres”, Menino, 4 anos*

*“Elas limpam e passam a roupa a ferro, dobram a roupa às filhas, fazem o almoço e o jantar. Eles vão para o computador tratar das coisas deles, veem a bola e filmes de terror”, Menina, 4 anos*

*“As meninas ajudam as mães. Os meninos jogam ‘playstation’”, Menino, 5 anos*

*“As meninas brincam às casinhas e imitam as mães. Os meninos brincam com carros e jogam à bola”, Menina, 4 anos*

*“Os meninos brincam com carros e as meninas brincam com bonecas”, Menino, 4 anos*

*“As mulheres trabalham e tomam conta da casa e dos filhos. Os homens trabalham”, Menina 4 anos*

Estes são apenas alguns exemplos de testemunhos de crianças em idade pré-escolar que evidenciam bem a forma estereotipada como estas concebem os papéis atribuídos aos homens e às mulheres. Mas, apesar da frequência com que estes preconceitos se manifestam no quotidiano das instituições de educação de infância, muitas vezes as educadoras ou os educadores acabam por ignorá-los, em grande parte por não saberem como intervir. Esta atitude acaba por contribuir, de forma não intencional, para reforçar ainda mais estas ideias

estereotipadas, promovendo um clima desfavorável à promoção de uma maior igualdade de oportunidades entre rapazes e raparigas.

Como refere Teresa Vasconcelos (2007), há que integrar as questões de género em educação numa perspetiva de criação de novas cidadanias, tomando a criança como cidadã e capaz de agência sobre o seu próprio desenvolvimento. Para isso é necessário começar por promover uma atitude pró-ativa relativamente às questões de género desde a educação de infância, nas rotinas, na organização do ambiente educativo, nas interações entre as crianças, entre educadora/educador e crianças, entre os educadores/educadoras e as famílias.

Neste sentido os Guiões, construídos para apoiar os docentes na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, apresentam vários exemplos, narrativas de situações e grelhas de análise para uma reflexão das práticas educativas realizadas.

De acordo com o trabalho de formação que temos vindo a realizar parece ser fundamental, para promover uma atitude mais crítica por parte do/as docentes, a escuta dos seus alunos e alunas. Esta questão é particularmente evidente no 1.º ciclo do ensino básico. As professoras e os professores tomam particular consciência da necessidade de trabalhar as questões de género quando ouvem os testemunhos dos seus alunos e alunas, nomeadamente em relação ao seu comportamento e desempenho escolar (testemunhos retirados de Cardona, M.ª João; Vieira, Cristina; Tavares, Teresa-Cláudia; Uva, Marta; Nogueira, Conceição & Piscalho, Isabel, 2011: 93):

*“As raparigas são mais mariquinhas, choram mais do que os rapazes.”,*  
Rapaz, 3º ano de escolaridade

*“Os rapazes são mais fortes e têm a mania que são os maiores.”,* Rapariga,  
3º ano de escolaridade

*“Elas trabalham mais.”,* Rapaz, 3º ano de escolaridade

*“Os rapazes são mais desobedientes com a professora. (...) Elas preocupam-se mais com a escola que eles.”,* Rapariga, 3º ano

Nos discursos das crianças é evidenciado que as exigências sentidas por rapazes e raparigas não são iguais, o que os faz assumir desde cedo comportamentos diferenciados que acabam por ter implicações nos seus desempenhos sociais e escolares. Tendo em conta o que dizem as crianças, as meninas aprendem a ser mais “bem comportadas”, a cumprir as regras existentes, enquanto a indisciplina parece ser melhor tolerada pelos adultos em relação aos rapazes, que são caracterizados como sendo geralmente mais turbulentos. Estas diferenças de comportamentos acabam por ter implicações nos resultados obtidos.

Constatamos que esta diferenciação, que é percebida pelas crianças sem que os adultos tenham disso uma clara consciência, afeta ambos os sexos e urge ser pensada: não se pretende raparigas excessivamente obedientes, sem capacidade de iniciativa, nem rapazes insubordinados, que não conseguem ter bons resultados na escola. Neste sentido, a formação deve desenvolver nos docentes e nas docentes uma maior consciência das suas atitudes e convicções, e sobre a forma como estas podem condicionar as suas práticas educativas. Esta reflexão é a base para uma atitude mais atenta relativamente às suas interações com as crianças, rapazes e raparigas, e também com as famílias.

Nos Guiões construídos, como já foi referido, é privilegiada a construção e utilização de grelhas de análise, para apoiar o questionamento das práticas educativas. Paralelamente é proposta a análise: de situações que surgem no quotidiano da sala; de situações previamente planificadas pelo/a docente com a intenção de trabalhar as questões de género com as crianças a partir das diferentes áreas de conteúdo previstas nas orientações curriculares.

É também dado um especial destaque à organização do ambiente educativo: a escolha de materiais pedagógicos, de jogos, de livros (Será que os livros transmitem ideias estereotipadas? Haverá uma grande diferenciação nos espaços que implique uma separação entre rapazes e raparigas?); as regras definidas para a organização do grupo (são cumpridas por rapazes e raparigas?); ao nível do trabalho com as famílias (há a preocupação de tratar as questões de género e de cidadania?).

Página | 68

As grelhas de análise também incluem questões para orientar a observação das interações entre as crianças, sendo propostas perguntas para analisar o que estas pensam relativamente aos papéis sociais atribuídos a rapazes e raparigas, homens e mulheres.

São também apresentadas sugestões de trabalho e muitas questões orientadoras relativamente à forma como o género pode ser trabalhado a nível das diferentes áreas curriculares.

A reflexão sobre a forma como este trabalho pode envolver toda a equipa institucional é também alvo de uma particular atenção, assim como a forma como as famílias podem participar em algumas atividades, com vários exemplos de situações problemáticas, que por vezes ocorrem no dia-a-dia do jardim-de-infância e da escola, em consequências de ideias estereotipadas defendidas pelos pais ou familiares das crianças. A par das várias situações e sugestões de trabalho apresentadas, há sempre linhas de orientação para um questionamento e autoavaliação das várias formas possíveis de intervenção que podem ser seguidas pelo/as docentes. Mais do que encontrar respostas uniformes procura-se levar o/as educadore/as e

professore/as a questionar a sua forma de trabalhar e a encontrar respostas contextualizadas adequadas à especificidade de cada realidade.

## **Principais dificuldades sentidas pelos docentes e pelas docentes**

Apesar de ser reconhecida a utilidade das sugestões apresentadas nos Guiões, são várias as dificuldades sentidas pelos/as docentes sendo referenciada a necessidade de a preparação para trabalhar estas questões ser feita desde a formação inicial.

Muitos dos docentes e das docentes referem ainda a importância de, na formação, previamente à análise das suas práticas educativas, ser desenvolvido um questionamento pessoal, com base nas suas vivências familiares, académicas e profissionais.

As estratégias e atividades destacadas como exemplos são geralmente desenvolvidas de forma transversal, com particular enfoque para as situações que ocorrem no quotidiano, raramente obedecendo a uma planificação prévia. As raras situações planeadas que os docentes e as docentes apresentam são geralmente realizadas através de dinâmicas de trabalho colaborativo, com colegas.

Como foi já referido, a escuta das crianças é um dos fatores que tem mais impacto no/as profissionais em formação, promovendo uma atitude de reflexão pessoal da sua forma de trabalhar e de estar com o grupo de aluno/as e com as famílias.

Mas as dificuldades e receios são muitos, nomeadamente o de enfrentar situações de conflito: nas interações que ocorrem na vida do dia-a-dia do grupo; no relacionamento com as famílias; no confronto com os modelos familiares das crianças. Estes receios levam muitas vezes a uma não-intervenção perante as questões de género que espontaneamente emergem na classe.

Naturalmente, as situações dilemáticas e as situações de conflito fazem parte do quotidiano das práticas educativas nos diferentes níveis de ensino. No entanto, como refere Jares (2002: 17), na sociedade e na escola, continua a predominar uma perspetiva muito tradicional do conflito. Este é habitualmente visto como indesejável e sinónimo de violência e disfunção, predominando uma grande dificuldade em conceber os conflitos de forma positiva e pedagógica. Neste sentido, o autor sublinha que é fundamental reverter-se esta visão redutora, trabalhando esta questão desde a formação inicial.

As instituições educativas não são espaços neutros nem isolados do contexto sociocultural em que se inserem e não podem ficar indiferentes aos desafios cada vez maiores que afetam a sociedade. As situações de conflito, que naturalmente entram na vida dos jardins-de-infância e das escolas, não podem ser ignoradas devendo os docentes e as docentes ser

apoiados/as para as enfrentar de forma construtiva, como desafios que abrem espaços ao desenvolvimento de novas aprendizagens.

## Reflexão final

“Os sistemas educativos têm, portanto, um papel importante no acolhimento de oportunidades iguais para todos e no combate aos estereótipos; as escolas têm um dever de proporcionar a todas as crianças a oportunidade de descobrir a sua própria identidade, potencial e interesses, independentemente das tradicionais expectativas ligadas a cada género.” (Eurydice, 2011: 117)

São muitas as questões que se colocam quando falamos no trabalho sobre género e educação para a cidadania na educação de infância e no ensino básico. Pela sua complexidade, este trabalho só pode ser realizado com o apoio de uma equipa, de forma colaborativa, e devidamente enquadrado e valorizado pela organização institucional. Isto porque as questões que surgem, relativamente ao trabalho de género e cidadania, estão longe de se restringir ao que se passa na sala de aulas e/ou no grupo.

A par de um maior investimento na formação, este trabalho exige a construção de mais materiais de apoio e instrumentos de trabalho que favoreçam a (auto) avaliação e o questionamento pessoal e profissional dos docentes e das docentes.

Página | 70

Paralelamente, é fundamental continuar a refletir mais profundamente sobre as características a que este trabalho deve obedecer, através do desenvolvimento de mais trabalhos de pesquisa centrados nas práticas educativas das instituições escolares.

Apesar do muito que ainda falta fazer, há já muito trabalho feito, que constitui um importante ponto de partida para continuar a desenvolver a nível da formação, ajudando as docentes e os docentes a ultrapassar a complexidade das dificuldades com que se confrontam no dia-a-dia das suas práticas educativas.

E, como já atrás foi referido, para um melhor aprofundamento do que tem vindo a ser feito é necessário uma maior desenvolvimento a nível da investigação para um conhecimento mais fundamentado sobre as questões de género nas práticas educativas e sobre as dificuldades sentidas pelo/as profissionais no jardim-de-infância e na escola.

## Bibliografia

Cardona, M<sup>a</sup> João. (2011). “Conceções educativas e percursos escolares numa escola que procura promover uma maior igualdade de oportunidades para todo/as” Cardona, Maria João; Marques, Ramiro (Coord.). (2011). *Da autonomia da escola ao sucesso educativo*, Chamusca: Ed. Cosmos, p.229-245

Cardona, M<sup>a</sup> João (coord.), Vieira, Cristina; Tavares, Teresa-Cláudia; Uva, Marta; Nogueira, Conceição. (2010). *Guião de Educação: Género e Cidadania no Pré-Escolar*. Lisboa: CIG ([www.cig.gov.pt/guiaeducacao/](http://www.cig.gov.pt/guiaeducacao/))

Cardona, M<sup>a</sup> João (coord.), Vieira, Cristina; Tavares, Teresa-Cláudia; Uva, Marta, Nogueira, Conceição, Piscalho, Isabel. (2011). *Guião de Educação: Género e Cidadania no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: CIG

Cardona, M<sup>a</sup> João; UVA, Marta, Piscalho, Tavares, Teresa. (2012). “The concept of conflict in a pedagogical work of gender questions in the pre-school and primary school”, *International Conference Human rights and violent Behaviour: the social and educational Perspective* - University of Cyprus, Nicosia

Cardona, Maria João Cardona (Coord.); Uva, Marta; Piscalho; Isabel. (2014). “Género e Cidadania nas práticas educativas do jardim de infância-jardim-de-infância-receios, dificuldades e dilemas”, *Atas do XI Colóquio / VII Colóquio Luso-Brasileiro / I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Currículo*, Braga: Univ. Minho in <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30984>

Cardona, Maria João; Uva, Marta; Piscalho, Marta; Tavares, Teresa-Claudia. (2011). “O papel do conflito no trabalho sobre as questões de género no jardim-de-infância e na escola” *Atas Congresso da SPCE – ESE da Guarda* - Julho de 2011 in <http://www.ipg.pt/11congresso-spce/>

Estevão, Carlos V. (2008). “Educação, Conflito e Convivência Democrática”. In Ensaio: *Avaliação e Políticas Pública em Educação*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, out/dez 2008, pp. 503-514

Estrela, Maria Teresa. (2010). *Profissão Docente. Dimensões afetivas e éticas*, Porto: Areal Editores

EURYDICE. (2011). *Diferenças de género nos resultados escolares : estudo sobre as medidas tomadas e a situação atual na Europa*, Bruxelles: Eurydice

Página | 71

Jares, Xesús. (2002). *Educação e Conflito: Guia de Educação Para a Convivência*. Porto: ASA

Kenway, Penny. (1998). Towards Equality. Issues of gender for the early years .In Smidt, Sandra, (ed.) *The Early years. A reader*: Routledge London and New York p.79-86

Saavedra, Luísa. (2001). Sucesso/Insucesso Escolar. A importância do nível socioeconómico e do género. In *Psicologia*, Vol. XV (1), pp. 67-92.

Vandenbroeck, Michel. (2004). “Research and theory. Diverse aspects of diversity. A European perspective”, *International Journal of Equity and Innovation in Early childhood* 1 -2 p.27- 44

Vasconcelos, Teresa. (2007). “A Importância da educação e construção da cidadania” in *Saber (e) Educar*, Volume 12, pp. 109-117.

#### Notas sobre a autora:

**Maria João Cardona**  
**mjoao.cardona@ese.ipsantarem.pt**  
**Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação; CIEC**  
**Universidade Minho; CEI**

## Educação, Cidadania e Igualdade de Oportunidades: Olhares sobre a Educação de Infância

Amélia Marchão  
Hélder Henriques

### Resumo

Este artigo tem como propósito discutir a *possibilidade* de caminhar para uma sociedade mais justa do ponto de vista das oportunidades entre homens e mulheres. Consideramos que esta *possibilidade* implica um esforço da instituição escolar na promoção da cidadania e, em particular, da igualdade de oportunidades de género. Enquanto elementos integrantes do corpo docente de uma instituição formadora de professores/as assumimos que também esta tarefa se pode incluir nos diferentes *curricula*, investigação e práticas de intervenção em contextos educativos que as instituições de ensino superior desenvolvem potenciando o princípio da igualdade de oportunidades de género.

Palavras-chave: educação de infância; cidadania; igualdade de oportunidades; género

### Abstract

This article aims to discuss the possibility of moving towards a more just society from the point of view of opportunities for men and women. We believe that this possibility implies an effort of schools in promoting citizenship and, in particular, equal gender opportunities. While elements of the faculty of a training college teachers also assume that this task can be included in the different *curricula*, research and intervention practices in educational settings that higher education institutions develop enhancing the principle of equal gender opportunities.

Key-words: childhood education; citizenship; equal opportunities; gender

Página | 72

### Introdução

Este artigo encontra o seu vínculo teórico nas teorias da educação em articulação com os estudos desenvolvidos sobre a problemática de género e o corpus curricular da educação básica nos últimos anos. Deste modo, socorremo-nos dos contributos de Lígia Amâncio (1993), Joaquim Ferreira Gomes (1986), Teresa Vasconcelos (2005), Maria João Cardona (2010), Amélia Marchão (2012), Júlia Oliveira-Formosinho (2013), entre outros. No conjunto, estes/as autores/as mobilizam quatro conceitos essenciais ao nosso trabalho: Educação, Currículo, Cidadania e Género. A partir da articulação destes conceitos assumimos a sua relevância no contexto de uma linha de investigação (sobretudo orientada e aplicada) vinda a desenvolver na Escola Superior de Educação e inscrita no núcleo NEIS da Coordenação Interdisciplinar (C3i) do Instituto Politécnico de Portalegre.

O *corpus* empírico utilizado é constituído por um conjunto de investigações orientadas e realizadas na instituição de ensino superior identificada (de forma particular: Bento, 2011; Duarte, 2013; Pires, 2013, Prates 2014). A análise e discussão crítica do *corpus* documental permite responder à questão problemática que assim definimos:

“De que modo as instituições de formação de educadores/as e professores/as podem desenvolver e promover o princípio da igualdade de oportunidades, neste caso igualdade de género? No caso da Escola Superior de Educação de Portalegre onde se verifica, na prática, essa ação promotora de igualdade de género?”

Estas questões constituem o referencial deste texto cuja abordagem metodológica é essencialmente qualitativa, com recurso aos resultados dos inquéritos (entrevistas e questionários), aos registos de observação e às notas de campo extraídas dos trabalhos de Bento (2011); Duarte (2013); e Prates (2014). Acreditamos que práticas promotoras da igualdade de oportunidades de género constituem um desafio, na medida em que concorrem diretamente com vários estereótipos que devem ser desconstruídos com as crianças mais novas, logo a partir do jardim-de-infância. Daí, a nossa análise recair sobre estes estudos que se desenvolveram em contexto de jardim-de-infância, mais precisamente com crianças em idade pré-escolar, com educadoras de infância e com os pais e as mães. No quadro de análise traçado, situamos os dados no contexto temporal do pós 25 de abril de 1974. Contudo, revelou-se importante, para um entendimento mais holístico da ação impulsionadora da igualdade de oportunidades, caracterizar a educação de infância num passado recente, ainda que de forma sumária.

### **Educação de Infância: breves palavras sobre um longo trajeto**

Filósofos, pedagogos e outros interessados alertaram para a importância da educação da criança como idade da vida onde se deveria investir tempo e sobre a qual se deveria produzir conhecimento (Coménio, 1971). Como sabemos, a sociedade foi construindo, gradualmente, uma nova perceção do que significava ser criança e da importância da sua educação. Em vários países europeus, a partir da Revolução Industrial, foram surgindo instituições vocacionadas para a infância numa perspetiva entre o assistencialismo e o educativo. É o caso, em França, das *Salle d'Asile*, em Inglaterra das *Infant Schools* ou na Alemanha o *Kindergarten*, criado por Froebel. Também em Itália, no começo da centúria de novecentos, Maria Montessori teve um papel relevante na edificação das *Case dei Bambini* (Hernandez Diaz, 2014), tal como na Suíça, fruto do trabalho de Claparède foi fundada, em 1912, a *Maison des Petits*, anexa ao Instituto J. J. Rousseau. Muitos dos nomes agora referenciados contribuíram para o desenvolvimento de políticas educativas e fundação de instituições com uma matriz protecionista e educativa no Portugal do século XX (Gomes, 1986).

Ao contrário do que por vezes se pensa, os mecanismos de proteção e educação para a Infância têm um percurso longo em Portugal. Bastaria recordarmos as casas da roda, as amas, os asilos para a infância desvalida para perceber que a proteção das crianças estava na primeira linha das preocupações dos pais, das famílias, das comunidades e também do Estado que se foi consolidando ao longo da modernidade educativa. Numa conceção mais educativa do que de



proteção, podemos atrever-nos a dizer que o “século da criança”, em Portugal, começa na segunda metade da centúria de oitocentos com, entre outros aspetos que poderíamos referir, o trabalho desenvolvido por João de Deus, através da sua Cartilha Maternal (1876) ou com a criação do primeiro jardim-de-infância de inspiração fröbeliana em Lisboa (1882).

Este longo caminho foi despertando o interesse dos políticos e no início do século XX (1901) já se previa a constituição de escolas infantis para crianças dos 4 aos 6 anos de idade, sendo seus objetivos favorecer os cuidados com a higiene, saúde e bem-estar das crianças e promover o desenvolvimento integral das mesmas utilizando como recurso objetos, narrativas, jogos, canto ou exercícios físicos. Todavia, este “despertar educativo” ainda era apenas um complemento de uma necessidade familiar, fruto, muitas vezes, do trabalho operário e/ou agrícola.

A 1ª República portuguesa cria o ensino infantil (1911) tomando como referências as crianças entre os 4 e os 7 anos de idade de ambos os sexos, devendo haver uma adaptação aos diferentes níveis de desenvolvimento das crianças. Em 1919 a expressão ensino infantil é substituída pela expressão “Jardim de Infância” e, nesta data, propõe-se a criação de várias escolas (25) para as crianças (Cardona, 1997). O regime republicano concedeu importância a esta fase da vida promovendo a criação de instituições específicas com um caráter educativo, muito embora se reconheça que muito mais haveria a fazer neste domínio.

Página | 74

Com o golpe militar de 28 de maio de 1926 e a instauração de um regime ditatorial em Portugal (Estado Novo) os progressos a que assistimos no domínio da educação para a infância no regime republicano foram relegados para um plano secundário. Na verdade, o Estado Novo assumia as políticas educativas para a infância como marcadamente ideológicas e assentes numa valorização da “pedagogia da maternidade”. O ensino infantil oficial foi extinto (1937) transferindo essa tarefa para a responsabilidade das mães cujo lugar estava bem definido. É verdade que durante o Estado Novo não se extinguiu o ensino infantil privado, no entanto não era em número suficiente para as necessidades do país (Vasconcelos, 2005). Como refere Teresa Vasconcelos:

“A orientação dominante passou a ser assistencial e não educacional, assumindo esta o papel de vigilância das classes populares. De facto, observou-se uma desvinculação da educação de infância do Ministério da Educação, passando outras entidades a assumirem o apoio à educação de infância, nomeadamente o Ministério do Interior, através do Subsecretário de Estado da Assistência Social, o Ministério da Saúde e Assistência e, posteriormente, o Ministério dos Assuntos Sociais” (2005, p. 28).

Elucida-se assim a visão assistencialista e secundária que o Estado Novo possuía no que respeita à educação de infância. Deste modo, desenvolveram-se pedagogias moralistas centradas no adulto, esquecendo, muitas vezes, a própria criança, motivo em torno do qual tudo se deveria organizar. Esta política permitiu, apesar de tudo, a abertura de escolas de formação de educadoras na década de 50 e 60 do século passado: a Escola de Educadoras de Infância Maria Ulrich (1954), o Instituto de Educação Infantil (1954), a Escola Nossa Senhora da Anunciação em Coimbra (1963) e a Escola Paula Frassinetti na cidade do Porto (1963), estas últimas de inspiração cristã.

Embora se fossem criando pontualmente alguns infantários e jardins-de-infância, os mesmos não serviam para suprir as necessidades, principalmente porque as mulheres, fruto das circunstâncias (Guerra Colonial; necessidade de mão-de-obra; maior expressão industrial), eram obrigadas a encontrar trabalho e a deixar os seus filhos ao cuidado e educação de alguém. No final da década de 60 do século XX preparava-se aquilo que seria um verdadeiro momento reformador da educação em Portugal: a reforma Veiga Simão. Foi apresentada uma nova forma de pensar a Educação e o sistema escolar, rompendo com uma ideologia tradicionalista e elitista, promovendo a “democratização do ensino e a promoção do princípio da igualdade de oportunidades educativas (...)” (Vasconcelos, 2005, p. 30). A Educação Pré-escolar era valorizada e considerada como elemento integrante do sistema educativo, passando a haver uma maior definição sobre a responsabilidade de cada ministério (Saúde e Assistência; Educação) em relação às crianças dos 0 aos 3 e dos 3 aos 6 anos de idade.

O período decorrente da Revolução de Abril (1974) trouxe uma nova conceção de educação para o público que temos vindo a abordar. Consideramos que existiram no período do Portugal democrático duas fases. A primeira fase corresponde, do ponto de vista temporal, até ao momento em que acontece a revolução, em 1974, e prolonga-se até 1997. Neste período a educação de infância assume um lugar mais central no discurso do Estado, todavia não é considerada como uma prioridade máxima. Deste modo, continuamos a assistir a uma certa dualidade entre uma lógica protecionista (Ministério dos Assuntos Sociais) e complementar à ação da família e uma lógica educativa (Ministério da Educação) promotora do desenvolvimento e da cidadania nas crianças. Assistiu-se a um aumento do número de instituições para a educação de infância, fruto de ações particulares – IPSS’s e da comunidade em geral – e não tanto do Estado, embora se reconheça também o seu papel relevante. A segunda fase corresponde ao período posterior a 1997. Com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar o Estado mostra a sua vontade de se tornar mais interventivo neste domínio. Promoveu-se a criação de jardins-de-infância por todo o país e definiu-se a Educação Pré-Escolar como a

“primeira etapa da Educação Básica”. Abriu-se o caminho para uma renovação da visão sobre a educação de infância e a valorização de todos os atores educativos que trabalham com as crianças – a licenciatura passou a ser a condição para o exercício desta atividade. Neste mesmo ano, em 1997, foram publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar que constituem um documento orientador para todos os jardins-de-infância e respetivos/as educadores/as, objetivando alcançar práticas educativo-pedagógicas mais consolidadas e responsivas ao desenvolvimento integral e harmonioso da criança. Outro aspeto relevante prende-se com a responsabilidade da tutela pedagógica única que passou a ser competência do Ministério da Educação. A tutela pedagógica pressupõe a definição de regras para o enquadramento das atividades dos estabelecimentos de Educação Pré-escolar; a definição de objetivos curriculares, de requisitos habilitacionais, de formação do pessoal e de atividades pedagógicas, de avaliação e a respetiva fiscalização e inspeção.

É fruto deste contexto que acabamos de sintetizar, que Teresa Vasconcelos refere a importância da Educação Pré-Escolar na construção de bons cidadãos, tolerantes e solidários, onde as oportunidades devem ser “distribuídas” de igual modo, independentemente do género e da condição social:

“ [A Lei – Quadro da Educação Pré-Escolar defende] a salvaguarda do princípio da igualdade de oportunidades e de correção de assimetrias sociais. Se tutela implica uma autoridade eivada de proteção e garantia de segurança, há que salvaguardar de forma ainda mais intencionalizada a qualidade dos estabelecimentos de educação pré-escolar onde existem crianças e famílias menos capazes de a exigir. Se queremos discriminar positivamente as crianças e famílias mais desfavorecidas, dando-lhes igualdade de oportunidades, o Estado deve investir amplamente na melhoria da qualidade das instituições que as servem” (2005, 48).

Esta problemática assume um lugar de destaque nos processos formativos desenvolvidos na Escola Superior de Educação de Portalegre. É nos contextos formativos e educativos que a nossa reflexão irá, de seguida, incidir.

### **Género, Cidadania e Igualdade de Oportunidades: Práticas de investigação em contextos educativos**

Como vimos até aqui, alguns direitos educativos, de cidadania e de igualdade de oportunidades têm vindo a consignar-se depois de 25 de abril de 1974, nomeadamente o direito do acesso à Educação Pré-escolar. Porém, se podemos considerar o direito do acesso mais alargado para um maior número de crianças, onde fica a igualdade de oportunidades no que respeita às práticas educativas desenvolvidas nos jardins-de-infância?

Ao longo destes 40 anos depois de abril de 1974, Portugal, e no que à educação de infância diz respeito, tem procurado “absorver”, pelo menos nos últimos anos, o que de melhor a

investigação tem ditado sobre as pedagogias mais adequadas para a educação de infância e, têm vindo a afirmar-se, para além do modelo português da escola moderna (pedagogia do MEM), os movimentos construtivistas e (socio)construtivistas representados pedagogicamente, entre outros, pelos movimentos ou modelos High-Scope (de origem americana) e o modelo de Reggio-Emilia (de origem italiana) e os movimentos pedagógicos defensores do Trabalho de Projeto. Infelizmente, a par destas tendências, nos jardins-de-infância portugueses também ainda se encontra enraizada uma certa forma tradicionalista de fazer pedagogia que se centra na lógica dos saberes e do conhecimento que se quer veicular com um sentido unidirecional.

A busca de uma pedagogia para a infância objetiva-se numa visão de currículo que tem a criança como ponto de partida e como ponto de chegada, e em que o espaço, o tempo, a organização do grupo e o estilo do adulto propiciam a participação da criança e a sua implicação nas tomadas de decisão. Deste modo, e entendendo que a Educação Pré-escolar

“precisa de ser considerada algo mais do que uma preparação para a escolaridade formal, porque ela constitui uma oportunidade de se desenvolverem atitudes positivas para com o ‘ato de aprender’, atitudes que permanecem toda a vida” (ME, 2000, p. 222)

adotamos uma ideia de currículo centrada num conjunto de atividades planeadas (ou não), estruturadas e suportadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (presentemente em processo de revisão), com caráter aberto, flexível, integrador e participado/partilhado, que permitam o desenvolvimento e a aprendizagem da criança bem como o seu bem-estar (Marchão, 2012).

“Anuímos a ideia de currículo como projeto que se organiza e desenvolve tendo como pano de fundo os intervenientes – educador, crianças, as suas experiências e entendimentos sobre as coisas, bem como o universo social e cultural em que vivem” (Marchão, 2012, pp. 38-39),

pois é aí que radicam as aprendizagens e descobertas que a criança faz sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Subjacente a esta visão lata de currículo e a uma pedagogia que se quer participativa, destaca-se que a grande finalidade da Educação Pré-escolar, consignada nos documentos legislativos, incluindo os documentos curriculares vigentes em Portugal, é o direito a uma educação de qualidade que assegure o desenvolvimento pessoal e social da criança, ou nas palavras de F. Leavers, que assegure a sua emancipação. Esta finalidade, hoje indiscutível à luz das pedagogias da infância, significa que o desenvolvimento pessoal e social da criança é uma

“área integradora do processo educativo e que tem a ver como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando as

áreas de expressão e comunicação e de conhecimento do mundo (...)”  
(Portugal & Laevers, 2010, p. 15).

Significa, no fundo, a necessidade de investir em práticas educativo-pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento de um/a cidadão/ã emancipado/a ou, por outras palavras, de contribuir para um/a cidadão/ã com agência que seja autêntico na interação com o mundo, que seja emocionalmente estável, que tenha uma grande atitude exploratória aberta ao mundo, que seja autónomo, com iniciativa própria, que tenha capacidade e competência para tomar decisões, para fazer escolhas através de um atitude crítica que se vai construindo ao longo da vida e que além de individual deve ser também coletiva e, neste sentido, de educação para a cidadania em que se equacionam direitos e deveres dos cidadãos e das cidadãs (Portugal & Laevers, 2010; Marchão, 2012; entre outros autores).

Ao longo dos 40 anos sobre o dia 25 de abril de 1974, esta tem vindo a ser a busca incessante da Educação Pré-escolar (pelo menos assim pensamos) mas, infelizmente, podemos afirmar que nem sempre plenamente conseguida pela persistência em inúmeros jardins-de-infância de práticas transmissivas e centradas num/a educador/a que tudo decide e que pouco espaço e tempo deixa para as crianças pensarem, agirem, decidirem ou fazerem escolhas. Alcançar tal finalidade só é possível quando nos jardins de infância se opta pela prática de uma pedagogia de raiz (socio)construtivista que institui que a criança é um ser com agência, com direito à participação e que (co)constrói o seu percurso de aprendizagem orientada por educadores/as que a escutam, que identificam os seus interesses, as suas motivações, as suas relações, os seus saberes e que com base nesse conhecimento contextualizam uma ação educativa responsiva à criança e à sociedade que a envolve (Marchão, 2012).

Página | 78

A investigação diz-nos que é através da prática de uma pedagogia-em-participação que as crianças aprendem a construir a sua agência e a alicerçar criticamente e de forma inteligente a sua cidadania, pois “a democracia está no coração das crenças, valores e princípios da Pedagogia-em-Participação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 191) que tem como principal missão a promoção da igualdade para todos (princípio fundamental de Abril de 1974) bem como da equidade, da inclusão para todos, respeitando as suas diferenças e assumindo a responsabilidade social pela educação das crianças mais novas.

Esta ideia de igualdade de oportunidades, apenas concretizável num quadro de cidadania ativa e democrática, patente nas orientações curriculares para a Educação Pré-escolar, e concretizável através da prática da pedagogia-em-participação, leva a que, nos jardins-de-infância, se deva assumir um sentido de partilha, de cooperação e de participação sem discriminações e que é capaz de ajudar a desconstruir preconceitos e estereótipos sociais que

ainda marcam a nossa sociedade depois de 40 anos de democracia. Esses preconceitos e esses estereótipos são diversificados e vão desde a religião à cultura, à raça ou etnia, à classe social, ao sexo, entre outros.

Nesta reflexão, e no quadro de um olhar sobre a educação de infância que tem como finalidade principal o desenvolvimento pessoal e social da criança, situamo-nos na questão da cidadania e da igualdade de oportunidades, numa perspetiva de igualdade entre homens e mulheres, ponto curricular onde a investigação vem demonstrando que ainda muito está por fazer, mas também que o investimento que se pode fazer nas práticas do jardim-de-infância, se traduzirá, no futuro, numa cidadania mais democrática e de maiores igualdades entre homens e mulheres, se esse investimento for continuado nas etapas educativas/escolares seguintes.

Não entrando numa concetualização aprofundada sobre os estereótipos sociais, desta natureza ou deste campo, que ditam a igualdade ou a desigualdade entre o género masculino e o género feminino, queremos mostrar, através de alguma investigação que temos vindo a orientar e a desenvolver em dois mestrados que funcionam na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, a importância de nos jardins-de-infância e na sua prática curricular se assumir a igualdade de oportunidades entre meninos e meninas, o que nem sempre é o objetivo fundamental das práticas das educadoras ou das conceções das famílias das crianças (pelo menos de uma forma consciente) mas que é importante fomentar no quadro de uma sociedade democrática e de direitos.

Página | 79

Como sabemos, quando se trata de contextos formais de educação para crianças mais novas, é de extrema importância fomentar o seu desenvolvimento pessoal e social promovendo a construção de uma identidade cidadã assente em pilares democráticos de igualdade de direitos e de obrigações associados à “pertença a uma comunidade alargada (...)” (Cardona, Nogueira, Uva, & Tavares, 2010, p. 33) e em que a “igualdade de direitos e oportunidades inclui precisamente respeitar os direitos de todos os seres humanos, independentemente, das suas características, crenças ou identidade” (Cardona, et. al., 2010, p. 39). Ou, como referido por Henriques e Marchão (2014, p. 533), na verdade, o jardim de infância pode ser entendido como “um “laboratório” de cidadania, de valores democráticos, de igualdade, de solidariedade, de estímulo à curiosidade e troca de ideias, de experiências de aprendizagens significativas (...)”.

À medida que o tempo passa, e na perspetiva do seu desenvolvimento pessoal e social, a criança aprende as características culturais específicas da sociedade em que vive e aprende o papel do feminino e do masculino com aqueles que lhe estão/são próximos. Estes papéis são muitas vezes estereótipos que são atribuídos a cada um dos géneros, e que dizem respeito a “(...) um conjunto de crenças ou conceitos rígidos sobre as formas apropriadas de

comportamento dos homens e das mulheres” (Silva et al., 2005: 11). Nesse sentido “ser menino ou menina é um especto central na construção da identidade” (Silva et al., 2005: 11), sendo neste processo, consequência de interações de carácter biológico, social, cultural e cognitivo, que a criança constrói a sua identidade de género. A criança adquire comportamentos sexualmente típicos de menino ou de menina, enquadrados culturalmente e pertenças do meio que a circunda. Em simultâneo, apreende o significado de género, isto é, os estereótipos que existem no seu meio, associando-se a um dos géneros e começando a comportar-se de acordo com solicitações feitas ao mesmo (Bento & Marchão, 2013).

Do que dessa investigação desenvolvida tem ressaltado, importa salientar que na base da análise dos dados obtidos tem sido utilizada uma matriz de “escola para todos” em que se educa para a aceitação das diferenças entre uns e outros e em que a educação para a igualdade de género deve constar da formação de uma criança cidadã (Bento, 2012; Duarte, 2013; Prates, 2014; Marchão & Bento, 2013, Henriques & Marchão, 2014).

Nessa matriz de análise, também se tem partido da constatação que as questões de género e de cidadania fazem parte da vida das crianças e, como dizem Maria João Cardona et al. (2010), naturalmente, também entram na vida dos contextos educativos e escolares. No entanto, por vezes de forma desvalorizada, ou até ignorada e/ou reprimida, alegando os/as educadores/as uma certa inconsciência ou falta de preparação ou de recursos para lidarem com conteúdos desta natureza.

Página | 80

Os objetivos destas investigações (Bento, 2011; Duarte, 2013; Prates, 2014) têm privilegiado o conhecimento sobre as concepções de género na infância; sobre as concepções de género que influenciam as concepções das crianças, nomeadamente as concepções de género das profissionais e as concepções de género das e dos encarregadas(os) de educação e também têm tentado identificar práticas educativas e curriculares que podem contribuir para o desenvolvimento pessoal e social da criança e para a igualdade de oportunidades, em particular para a igualdade entre o género masculino e o género feminino.

Os objetivos enunciados têm sido alcançados através de quadros de análise qualitativa utilizando o formato estudo de caso ou de investigação-ação e privilegiaram como instrumentos de recolha de dados a observação participante, e os inquéritos por entrevista ou por questionário aplicado às profissionais, aos encarregados de educação e às crianças (neste caso apenas usadas entrevistas).

Destas investigações é possível destacar alguns resultados (que apenas sintetizamos), agrupando-os em torno de três dimensões principais:

- as concepções e os comportamentos das crianças,

- as conceções das educadoras de infância;
- e as conceções das/os encarregados/os de educação.

Assim, quando se estudaram as conceções de género e os comportamentos das crianças através da entrevista em que se envolveram 64 crianças de três salas de três jardins-de-infância em faixas etárias entre os três e os cinco anos, ou quando se observaram diretamente (resultando diversos registos e notas de campo), concluiu-se que:

- Todas as crianças têm a noção do género a que pertencem, adotando na sua maioria comportamentos de género veiculados na sociedade, seguindo por vezes comportamentos estereotipados (por exemplo, na casinha brincam mais as meninas do que os meninos, na garagem brincam mais os meninos).
- Nos desenhos das crianças, estas atribuem papéis de género diferentes ao pai e à mãe, surgindo a mãe quase sempre associada a atividades domésticas e o pai associado a atividades mais lúdicas.
- Quando, por exemplo, são questionadas relativamente a escolhas de brinquedos, as sugestões das crianças revelam-se marcadamente afetadas por algumas ideias estereotipadas pela sociedade, identificando brinquedos específicos para meninas e brinquedos específicos para meninos.
- Nas entrevistas e nas observações diretas verifica-se que as crianças associam cores ao género masculino e feminino, surgindo o cor-de-rosa associado à mulher e o azul associado ao homem.
- Também dos resultados das entrevistas se distinguem dois perfis: um associado à mulher e que se relaciona mais com as tarefas domésticas, com a maternidade e a preocupação estética; um associado ao homem associado às tecnologias e às atividades desportivas.
- Apesar de ser notória uma segregação de género relativamente a tarefas, a atividades, a cores, a roupas, a acessórios, a desportos, a profissões e a brinquedos, as crianças mostram-se, na sua maioria, disponíveis para alterar escolhas, depois de terem sido escutadas, e de em conjunto com os adultos terem refletido ideias e comportamentos.
- As crianças são influenciadas pelos estereótipos de géneros que se identificaram nas/os encarregados de educação e nas educadoras de infância.

As conceções das/os encarregadas/os de educação (44), quando analisadas podem assim ser sistematizadas:



- A figura materna é a eleita para a ligação com a instituição educativa e é à mãe que em larga maioria cabe ser a encarregada de educação no jardim-de-infância – em 44 apenas um pai é o encarregado de educação.
- Todas as mães e o pai afirmaram já ter ouvido falar em igualdade de género, mas, na sua maioria, e após 40 anos depois de abril de 74, afirmaram que em Portugal não existe essa igualdade e que não existem direitos equivalentes para homens e mulheres.
- As suas conceções são marcadas, na sua maioria, por estereótipos sociais, nomeadamente na associação que fazem entre roupa e cor da roupa para meninos e meninas; no tamanho do cabelo; na escolha dos brinquedos para meninos e para meninas; nas tarefas domésticas em que uns e outros podem participar e nos locais e atividades em que cada um pode participar (ir ao café, ir ao futebol...).
- Sobre as escolhas das profissões a fazer pelos filhos e filhas não revelaram associações a profissões ao masculino e ao feminino.
- Nem todas as mães e o pai estão despertas para as questões de género e nem todas/o têm consciência de que podem, com os seus comportamentos e atitudes, influenciar as crianças na sua conceção de género.
- Nenhuma mãe ou o pai se opõem a que a educação para a igualdade de género aconteça no jardim-de-infância, mas também não afirmam que ela é imprescindível.

As conceções das educadoras de infância, num total de 17, mostram o seguinte:

- A maioria das educadoras mostra, num quadro de educação para a cidadania, que não está bem informada sobre as questões da igualdade de género ou da sua integração na prática educativa e curricular da Educação Pré-escolar;
- Na sua maioria apresenta conceções de género construídas por via de estereótipos sociais que não são compatíveis com uma sociedade democrática, e em que deve vigorar a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres;
- Nem sempre têm consciência de que as suas conceções são estereotipadas e, que dessa forma, se transformam também em veículos de estereótipos para as crianças;
- A igualdade de oportunidades, para homens e mulheres, é uma questão que não faz parte das suas preocupações educativas, pelo menos de uma forma consciente e coerente, revelando desconhecimento sobre materiais e recursos que podem ser utilizados para a educação da criança e em favor da criação de comportamentos de igualdade de oportunidades.

## Considerações Finais

Em compêndio, os dados que resultam da investigação desenvolvida mostram que a grande finalidade da Educação Pré-escolar, o desenvolvimento pessoal e social da criança, no quadro da cidadania democrática ainda não está a ser cumprido de forma plena nos jardins-de-infância. Passaram 40 anos sobre o 25 de Abril de 1974, e a procura incessante da afirmação de uma pedagogia da infância que promova a igualdade de oportunidade entre as crianças mais novas ainda sofre de estereótipos e de “fantasmas” de um passado em que, em termos sociais, o que significava ser homem era diferente do que ser mulher e que põe em causa a promoção da democracia e dos direitos humanos.

O aumento do número de jardins-de-infância, bem como a extensão da tutela pedagógica do Ministério da Educação às diferentes instituições pré-escolares não se tem mostrado suficiente para prestigiar e assegurar a qualidade das práticas educativas na educação formal das crianças mais novas.

Se hoje contamos com conceções teóricas mais coerentes e aprofundadas sobre o jardim-de-infância mas continuamos em busca de uma boa base curricular e de uma pedagogia que privilegie a criança como cidadã de plenos direitos, importa refletir e agir proactivamente na formação inicial e na formação permanente dos/as profissionais da infância, assegurando uma formação efetiva que propicie o conhecimento profundo do desenvolvimento da criança e dos modos de a integrar e fazer aprender os valores da democracia.

Página | 83

Como antes já afirmámos, mais do que preparar para a escolaridade obrigatória, o jardim-de-infância deve assumir-se como um local de construção do desenvolvimento da criança, tomando-a como ponto de partida e como ponto de chegada, correspondendo a fase da educação de infância a uma das etapas mais relevantes da vida da criança no que à construção de identidade de género diz respeito (Henriques & Marchão, 2014). “Os centros de educação de infância deverão, simultaneamente, promover a igualdade de oportunidades para todos e a inclusão de todas as diversidades, no âmbito da responsabilidade social pelas crianças e famílias” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013, p. 12).

Deste modo, a construção da identidade de género não pode deixar de ser considerada nas práticas educativas dos jardins-de-infância do Portugal democrático e é importante que as aprendizagens e as experiências educativas a proporcionar às crianças tenham um sentido inclusivo e todos deveremos trabalhar nesse sentido, integrando e valorizando a diversidade. “Se pretendemos que nas instituições educativas haja uma pedagogia de igualdade, temos que começar por “(...) reconhecer e integrar a igualdade entre os dois sexos” (Silva et al., 2005: 8) nas mais diferentes aprendizagens sociais e de convivência entre diferentes grupos sociais” (Marchão & Bento, 2013, p. 574 ). Porém, é preciso consciencializar que “crianças,

educadores[as] e família constituem uma teia capaz de promover a cidadania e a igualdade de oportunidades (...)” (Henriques & Marchão, 2014, p. 537) de género bem como consciencializar do papel das instituições de ensino superior na formação inicial e contínua dos/as profissionais que exercem nos jardins de infância portugueses.

Cabe a todos e a todas um papel proactivo na identificação de situações estereotipadas possibilitando a reflexão e ação com o objetivo de promover uma cidadania ativa e a igualdade de oportunidades, promovendo-se uma sociedade mais justa e baseada em direitos e deveres igualitários e baseados no respeito e na solidariedade entre homens e mulheres (Henriques & Marchão, 2014).

## **Bibliografia**

Amâncio, L. (1993) “Género – Representações e identidades”. *Sociologia – Problemas e Práticas*, nº 14, pp. 127-140.

Bento, A. (2012). *Promoção da igualdade de género em contexto de educação pré-escolar*. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Relatório de Mestrado.

Cardona, M. J., Nogueira, C., Uva, M., & Tavares, T.-C. (2010). *Guião de Educação, Género e Cidadania Pré-escolar*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.

Coménio, J.A. (Trad. de Joaquim Ferreira Gomes, 1971). *Pampaedia - Educação Universal*. Coimbra: FLUC - IEPP.

Díaz, H. (2014). *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*. Salamanca: FahrenHouse Ediciones.

Duarte, J. (2013). *Promoção da Igualdade de Género na Educação Pré-escolar Através do Guião de Educação, Género e Cidadania*. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Relatório de Mestrado.

Gomes, J. (1986). *A Educação Infantil em Portugal* (2.ª ed.). Coimbra: INIC/CPUC.

Henriques, H., & Marchão, A. (2014). *A educação de infância portuguesa e o modelo de Reggio Emilia: a promoção da igualdade de género a partir de práticas de investigação*. In H. Díaz, *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana* (pp. 527-540). Salamanca: FahrenHouse Ediciones.

Marchão, A. (2012). *No jardim-de-infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.

Marchão, A., & Bento, A. (2012). *Promoção da igualdade de género - um estudo em contexto de educação pré-escolar*. In P. Brito, J. Alves, J. Nunes, R. Cordeiro, C. Dias, M. Martins, & A. Palmeiro, *III Seminário de I&DT. Valorizar o saber, criar oportunidades*. Comunicações (pp. 572-586). Portalegre, Portugal: C3i - Coordenação Interdisciplinar para a Investigação e Inovação. Obtido de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/4117>

ME. (2000). A Educação Pré-escolar e os cuidados para a infância. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2013). A pedagogia-em-participação em creche: a perspetiva da Associação Criança. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, Educação em creche: participação e diversidade (pp. 11-27). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). Perspetiva pedagógica da Associação Criança: pedagogia-em-participação. In T. Kishimoto, & J. Oliveira-Formosinho, Em Busca da Pedagogia da Infância. Pertencer e participar (pp. 188-216). Porto-Alegre: Penso.

Portugal, G., & Laevers, F. (2010). Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças. Porto: Porto Editora.

Prates, M. (2014). Educação para a igualdade de género: um estudo de caso numa instituição de educação de infância. Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Dissertação de Mestrado.

Silva, A., Araújo, D., Luís, H., Rodrigues, I., Alves, M., Rosário, M., . Tavares, T.-C. (2005). A narrativa na promoção da igualdade de género. Contributos para a educação pré-escolar. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.

Vasconcelos, T. (2005). Das casas de asilo ao projeto de cidadania - políticas de expansão da educação de infância em Portugal. Porto: Edições Asa.

#### **Notas sobre a autora e o autor:**

Página | 85

**Amélia Marchão**

**ameliamarchao@esep.pt**

**Instituto Politécnico de Portalegre - Portugal**

**Hélder Henriques**

**helderhenriques@esep.pt**

**Instituto Politécnico de Portalegre - Portugal**

**GRUPOEDE – Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX**

**da Universidade de Coimbra**

## Estudo das conceções de género presentes num jardim-de-infância da cidade da Ponte de Sor: as conceções das crianças, das educadoras e dos/as encarregados/as de educação

Mónica Prates  
Amélia de Jesus Marchão

### Resumo

Neste estudo de caso, desenvolvido no distrito de Portalegre, discutem-se e refletem-se questões relacionadas com o género e o modo como as mesmas são encaradas, numa perspetiva de igualdade de oportunidades, num contexto de educação de infância.

Assume-se que na mais tenra idade as crianças já desempenham papéis de género e que constroem a sua identidade de género a partir das interações que estabelecem com o meio que as rodeia, destacando como principais modelos sociais a família e os/as profissionais de educação de infância como fontes de influência da criança.

Após análise e interpretação dos dados recolhidos através de questionários e de entrevistas, demonstra-se a existência de conceções estereotipadas sobre o género que podem condicionar o desenvolvimento pessoal e social da criança. Também se observa que os estereótipos sociais sobre o género, que de uma forma por vezes inconsciente marcam as atitudes e comportamentos dos pais e das mães e dos/as educadores/as de infância, se traduzem e refletem nas respostas e papéis de género que as crianças representam no contexto do jardim de infância.

Palavras-chave: educação pré-escolar; crianças; educadoras; famílias; igualdade de género.

Página | 86

### Abstract

In this case study, developed in the district of Portalegre, one discusses and reflects on questions related with gender related and the way these issues are seen in a perspective of equality in a context of early childhood education.

It is assumed that at early age children already play gender roles and construct their gender identity from the interactions they establish with those around them, highlighting as main social models the family and the professionals of childhood education as sources of influence in the child.

After analysing and interpreting the collected data, collected through questionnaires and interviews, it is shown the existence of stereotyped conceptions about gender that might influence the child personal and social development. It is also observed that social stereotypes about gender that in an unconscious way sometimes mark the attitudes and behaviours of fathers and mothers and childhood educators, are translated and reflected in the answers and gender roles that children represent in the kindergarten context.

Keywords: pre-school education; children; educators; families; gender equality

### **O ponto de partida**

O presente artigo, resultado de um estudo de âmbito e natureza qualitativa, discute e reflete conceções e questões que se prendem com a construção da identidade de género.

As motivações que levaram à realização deste estudo centram-se no campo profissional da educação de infância, nas preocupações de natureza pessoal e social que nos acompanham e no conhecimento científico e pedagógico que foi surgindo ao longo do Mestrado em Educação e Proteção de Crianças e Jovens em Risco. Fundamentalmente, assinalámos uma inquietação

relacionada com a educação das crianças no que diz respeito à formação da sua identidade de género, particularmente na ação educativo-pedagógica que pais e mães e educadoras/educadores de infância promovem junto das crianças de modo a contribuírem positivamente para a formação da identidade de género e para a promoção da educação *para e em* igualdade de oportunidades para meninos e para meninas em contexto de educação pré-escolar e familiar. Foi de tais motivações e inquietações que surgiram as questões principais e os objetivos, o enquadramento concetual e o mapeamento deste estudo.

### **Discussão teórica: O que se entende hoje por género e por igualdade de género**

O termo género é muitas vezes confundido com o termo sexo, e chega a ser-lhe atribuído o mesmo significado. Porém, o termo sexo deve apenas associar-se a questões biológicas dos indivíduos e o termo género deverá ser encarado, tal como nos explica Rabelo (2010: 161-162), como

uma construção social de atributos diferentes a homens e mulheres efetivada durante toda a vida, o que acaba por determinar as relações entre os sexos em vários aspetos. O uso deste termo visa, assim, sublinhar o carácter social das distinções fundadas sobre o sexo e a rejeição do uso da palavra **sexo** que, etimologicamente, se refere à condição orgânica que distingue o macho da fêmea, enquanto que a palavra **género** se refere ao código de conduta que rege a organização social das relações entre homens e mulheres.

Página | 87

Durante muitos séculos as dúvidas não se restringiram apenas ao significado do termo género face ao termo sexo, mas também relativamente à ideia infundada da supremacia do género masculino em relação ao género feminino. Acreditava-se e fazia-se acreditar que o sexo feminino era inferior ao sexo masculino, e esta assunção determinava tratamentos diferenciados entre homens e mulheres, nomeadamente em contexto laboral, identificando-se trabalhos/tarefas destinados/as às mulheres e trabalhos/tarefas destinados/as aos homens. Esta forma diferenciada de encarar homens e mulheres baseava-se em falsas considerações alicerçadas em ideias preconceituosas e infundadas. A representação que se foi construindo sobre as mulheres levou a que se identificassem capacidades confinadas aos cuidados nas lides domésticas e da família, sendo, maioritariamente, subjugadas e dependentes dos maridos. Porém, Freitas (2011: 27) refere que as mulheres detinham nas suas mãos o poder de gerir a vida familiar em que a

dona de casa é a pessoa que dirige a atividade diária, que superintende à generalidade dos acontecimentos para o bem-estar da família. A administração do orçamento familiar faz parte do seu papel instrumental enquanto tesoureira da família, papel de prestígio para a mulher, embora estivesse subordinada ao marido.

De acordo com Amâncio (2003), em Portugal o interesse pelas questões relacionadas com as diferenças de género é recente, sendo a partir do 25 de Abril de 1974 que se começa a desenvolver algum trabalho relacionado com as questões de género, embora de modo lento e pouco significativo, o que deverá relacionar-se com a mudança social que se opera a partir do regime democrático e que, até por via constitucional, afirma a igualdade de direitos entre os seres humanos do sexo feminino e do sexo masculino.

Cardona, Nogueira, Vieira, Uva & Tavares (2010) afirmam que, apesar desta evolução, as desigualdades continuam a existir ainda hoje em várias situações, nomeadamente nas questões domésticas e nas questões profissionais, sendo essas desigualdades baseadas em estereótipos sociais que continuam a associar a mulher a condições como cuidar da família e do lar que, associadas à entrada da mulher no mercado de trabalho, a vêm sobrecarregar tanto a nível físico como psicológico. Ao fim de muitas lutas pela igualdade, alguns/algumas autores/as, como Hérítier (1996) acreditam que apesar de as desigualdades estarem a esbater-se e serem menos evidentes não significa de todo que desapareçam. É evidente que as mulheres cada vez mais assumem responsabilidades e tarefas que estão supostamente associadas ao género masculino, mas na opinião da referida autora *“há sempre mais longe, mais à frente, um «domínio reservado masculino», no clube muito seletivo da política, da religião, das responsabilidades empresariais, etc”* (op. cit.: 27). Na perspetiva da autora citada (1996) as desigualdades estão de tal maneira inculcadas na sociedade que são difíceis de suavizar, sendo transmitidas desde muito cedo às crianças, e podendo dizer-se que essa transmissão começa logo à nascença.

Página | 88

As adversidades impostas às mulheres têm, contudo, vindo a esbater-se e hoje a sua participação em situações de formação, em situações de emprego ou em situações sociais e políticas é mais alargada e comum, sendo a voz das mulheres mais reconhecida e respeitada. Beleza (2010) considera que, apesar de muitas das representações sobre a mulher terem evoluído positivamente, as relações sociais de género continuam a ser *“desiguais”* em detrimento do género feminino. Não podemos deixar de referir que Portugal, apesar de registar evoluções positivas na representação sobre as mulheres, é um dos países mais avançados no que se refere ao plano de direitos à igualdade – as mulheres têm ganho alguns papéis de destaque, nomeadamente no mundo do trabalho e na vida política, onde marcam posições e adquirem forte respeito social. Neste quadro, admitimos que devemos compreender que *“por igualdade de género dever-se-á entender como a igual valorização, independentemente das diferenças entre mulheres e homens, assim como os diferentes papéis que desempenham na sociedade (...)”* (Serpa, 2011: 17).

## **Construção da identidade de género: um trabalho coletivo**

Uma vez que a formação da identidade de género ocorre na mais tenra idade, é importante que a família e os contextos de educação de infância tenham disso consciência, para que no dia-a-dia se iniciem de forma consciente os processos de aprendizagem social das crianças, pois como dizem Cardona et al. (2010: 20)

o género é uma das primeiras categorias que a criança aprende, facto que exerce uma influência marcante na organização do seu mundo social e na forma como se avalia a si própria e como percebe as pessoas que a rodeiam.

O trabalho a desenvolver deve caracterizar-se por ser concertado e complementar, e acredita-se que as crianças em idade pré-escolar são mais facilmente moldáveis, pelo que uma ação concertada será mais eficiente. Freitas (2011) tece considerações importantes sobre a importância do contexto familiar na construção da identidade da criança, sendo a família considerada *“um ambiente em que os rapazes e raparigas crescem e se educam em comunidade de forma natural, com alguma tensão saudável, mas inócua”* (op. cit.: 99). Como sabemos, é o contexto familiar o primeiro a preparar as crianças para serem seres sociais. A família é, assim, a primeira instituição que contribui para a formação das crianças, sendo considerado o contexto socializador mais eficaz nas palavras de Bem & Wagner (2006) e de Figueiredo (2010); o pai e a mãe, ou a irmã ou o irmão são os modelos mais próximos das crianças e, por isso, os que mais facilmente são imitados. Porém, o pai e a mãe são também fruto do contexto social onde se integram e podem ser, certamente, portadores de estereótipos de género que, naturalmente e até de forma inconsciente podem transmitir aos filhos e/ou às filhas – desde o nascimento que à criança é dado um nome (que desde logo sugere a pertença a um género), desde cedo usa roupas mais de cor azul ou mais de cor cor-de-rosa (o que a associa ao masculino ou ao feminino).

Página | 89

Quando com mais idade, no contexto familiar, continuam a atribuir-se diferentes papéis se a criança for do sexo feminino ou do sexo masculino – os estudos que existem são unânimes em associar a fragilidade ao feminino e a agressividade/força ao masculino; e tendem a atribuir diferentes tarefas a rapazes e a raparigas. Vieira (2006: 31) refere que

os filhos e as filhas tendem a ser tratados/as de maneira diferente pelas mães e pelos pais, as raparigas costumam envolver-se em atividades femininas e os rapazes em afazeres masculinos (Siegal, 1987), imitando os comportamentos modelados pela mãe e pelo pai, respetivamente.

Todos sabemos que a entrada da mulher no mercado de trabalho e a crescente valorização da importância da educação de infância no desenvolvimento e aprendizagem da criança levaram a que cada vez mais crianças frequentem, desde muito cedo, contextos educativos fora do ambiente familiar. Embora não tenha carácter obrigatório a educação de



infância destina-se a crianças entre os zero e os três anos (por norma em instituições designadas creches) e a crianças entre os três e os seis anos de idade (por norma em instituições designadas por jardins de infância ou instituições de educação pré-escolar).

Consensualmente, Cardona et al. (op. cit.), Bento (2011); Marchão & Bento (2013); Duarte (2013), entre outros/as, concordam que a educação pré-escolar e as/os educadoras/educadores de infância devem organizar e desenvolver as suas práticas pedagógicas no sentido de tornarem as crianças cidadãs(ãos), com autonomia para serem livres e solidários, contribuindo para a construção de uma sociedade democrática que privilegie a igualdade de oportunidades, nomeadamente de género. Também neste sentido, a Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG) no ano de 2010 editou o Guião de Educação, Género e Cidadania (Cardona, et. al. 2010.) que se pode entender como um guia orientador de práticas educativas com maior consciência face à construção da importância da identidade de género e da igualdade de oportunidades entre cidadãos e cidadãs e que envolva diferentes intervenientes – educador/a, crianças, pais e mães.

### **“Mapeamento metodológico do estudo de campo” realizado num jardim-de-infância da cidade de Ponte de Sor**

Página | 90

Os objetivos gerais que definimos para este estudo foram: (1) Conhecer e compreender as conceções de género dos adultos (educadores/educadoras de infância e encarregados de educação) que intervêm na educação das crianças em idade pré-escolar. (2) Conhecer e compreender o modo como as conceções sobre o género influenciam os adultos na educação das crianças em idade pré-escolar. (3) Conhecer as conceções de género das crianças em idade pré-escolar.

Na sequência destes objetivos definiram-se as seguintes questões orientadoras: (1) O que se entende hoje por género e por igualdade entre género masculino e género feminino? (2) Quais as conceções sobre género, vigentes entre os pais, os/as educadores/as e as crianças em idade pré-escolar? (3) Será que as(os) encarregados(as) de educação, na educação das crianças, agem de forma a promover a igualdade de género? (4) Serão as práticas pedagógicas das educadoras promotoras da igualdade de género? (5) No jardim-de-infância serão as brincadeiras e as atitudes diferenciadas em função do género?

Metodologicamente este estudo veio a desenvolver-se no formato estudo de caso, considerando, entre outras, a opinião de Sousa (2005: 137, 138), quando este garante que

O estudo de um caso visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade

única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural.

Para estruturar o caso tivemos também em consideração a opinião de Pardal & Lopes (2011) que o entendem como um modelo de análise aprofundada de uma situação ou de um caso em concreto, permitindo flexibilidade na escolha dos recursos e das técnicas. O estudo de caso veio, assim, a ser considerado como o formato mais adequado para conduzirmos a investigação pois, de acordo com Sousa (2005): permite a concentração da atenção do investigador num dado contexto, fenómeno, situação ou sujeitos; permite a utilização cruzada de diversos instrumentos de avaliação sobre o caso ou situação; permite identificar os diversos processos em curso, e assim melhor compreender os fenómenos.

O estudo de caso desenvolveu-se numa Instituição de Solidariedade Social (IPSS) com valência de educação de infância que se situa na cidade de Ponte de Sor, distrito de Portalegre, e envolveu as educadoras de infância que aí exercem (à exceção de duas), 21 crianças e os/as respetivos/as encarregados/as de educação. Para a recolha de dados foi preciso selecionar os instrumentos que pareceram mais adequados, considerando o questionário e a entrevista.

Foram construídos dois questionários que se destinaram às educadoras de infância e aos/as encarregados/as de educação das crianças do grupo de crianças selecionado para o estudo. Através destes questionários pretendemos recolher as opiniões e conceções sobre a identidade e igualdade de género, bem como perceber a opinião dos inquiridos sobre a intervenção educativa e pedagógica junto das crianças, de forma a permitir que estas construam uma identidade de género baseada na igualdade. Foi também organizado um guião de entrevista semiestruturado, suportado numa narrativa também construída para o efeito, aplicado às crianças. Na elaboração do guião tivemos em atenção o objetivo que nos movia: identificar as conceções de género das crianças; a existência de estereótipos presentes no quotidiano das crianças, tomando a entrevista um carácter informal, complementada por situações observadas no quotidiano das crianças.

A análise de conteúdo foi o modo mais adequado para o tratamento dos dados obtidos através das questões abertas dos questionários e das questões das entrevistas às crianças, na medida em que a análise de conteúdo representa *“um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”* (Bardin, 2008: 40), com o intuito de realizar inferências de conhecimentos no que se refere às condições de produção e eventual receção dessas mensagens. As questões fechadas dos questionários foram tratadas através do programa Excel, dado que pretendíamos quantificar com procedimentos simples os dados de natureza quantitativa, assumindo-os

apenas como complementares. Ao longo do estudo foi garantido o direito ao anonimato e à confidencialidade da identidade dos sujeitos, considerando-os no quadro da ética e da deontologia dos procedimentos da investigação desenvolvida. Concomitantemente, movemo-nos pela imparcialidade e objetividade, considerando por via dos procedimentos éticos, a necessidade de obter autorizações para aplicação dos instrumentos de recolha de dados, quer às educadoras de infância (autorização concedida pela diretora da instituição), quer às crianças, neste caso obtendo autorizações dos/as seus/suas encarregados/as de educação.

## **O estudo de caso: Os dados emergentes e a sua análise e interpretação**

Dado que no espaço deste artigo não tínhamos oportunidade de expor todos os dados recolhidos bem como a respetiva análise, optámos por selecionar o que consideramos mais relevante das respostas dos/as encarregados/as de educação das 21 crianças que compunham o grupo, das crianças e das educadoras. Assim, apresentamos as conceções destes sujeitos no que à identidade e igualdade de género diz respeito.

### **A) Análise das respostas das encarregadas e encarregado de educação obtidas através de um questionário**

Começamos por salientar que no grupo de sujeitos encarregado/a de educação apenas um sujeito do sexo masculino assume a função de encarregado de educação, sendo esta função assumida de forma marcada pelas mães das crianças. Esta tendência foi também identificada no estudo de Bento (2011) e permite perceber que *“é à mãe que compete representar a família na instituição educativa, facto que se associa à responsabilidade da mulher na educação das crianças”* (op. cit.: 54). As encarregadas de educação e o encarregado de educação das crianças entrevistadas têm idades compreendidas entre os vinte e dois e os quarenta e três anos de idade. O encarregado de educação do sexo masculino tem trinta e quatro anos, fazendo parte do intervalo que mais representa as idades das encarregadas de educação. A maior parte possui o 12.º ano de escolaridade; o encarregado de educação possui o 8.º ano de escolaridade. Existem cinco encarregadas de educação que possuem o 9.º ano de escolaridade e três que possuem uma licenciatura.

A maioria das encarregadas de educação (81%) apresenta uma conceção de género de acordo com a adotada no contexto deste estudo e em conformidade com o pensamento de Rabelo (2010) e Serpa (2011). Porém, o encarregado de educação, à semelhança das restantes encarregadas de educação, expressa uma conceção de género entendida como sexo. Este grupo corresponde a 19% das/o inquiridas/o. Como expressámos antes, a definição de género é confundida com a definição de sexo. Neste grupo de inquiridas/inquirido também essa confusão se registou. Estes dois conceitos embora estejam relacionados distinguem-se, como salientámos e como dizem Cardona et al. (2010), Bento (2011) e Duarte (2013) entre outros/as.

Na ótica das encarregadas de educação, os pais e educadores/as e professores/as são os/as principais modelos sociais; no entanto, o encarregado de educação aponta os pais (pai e mãe) como os principais e únicos modelos sociais. Os pais são, deste modo, identificados como modelos sociais por excelência, e como salienta Vieira (2007: 7), é na

família que a pessoa passa mais tempo, com especial incidência nas primeiras etapas do desenvolvimento, e é em boa parte no espaço simbólico da interação familiar que ocorre, o que de certa forma lenta e poucas vezes pouco explícita, a transmissão de geração para geração dos estereótipos reguladores do comportamento, facto que é suscetível de afetar projetos de vida, percursos individuais e modos de relacionamento interpessoal.

Também as encarregadas de educação entendem que, para além dos pais e das/os profissionais de educação, outros modelos sociais contribuem para a educação da criança e que, nesse sentido, a influenciam. São os avós (apontados por sete encarregadas de educação), os irmãos (apontados por quatro encarregadas de educação) e a comunidade (apontada por três encarregadas de educação).

Nas respostas às questões do questionário, encontramos alguns estereótipos relativamente à condição feminina e à condição masculina na sociedade, sugeridas pela concordância ou discordância que as/o inquiridas/o assinalam. Porém, quanto à condição da mulher podemos identificar nas respostas algumas alterações sociais que demonstram a evolução da sociedade face a tarefas como cuidar da família ou do lar que não são já exclusivamente imputadas à mulher; o sustento do lar também é apontado como não da exclusiva responsabilidade do homem; costurar é uma tarefa para meninos e para meninas; e jogar futebol também é desporto aceite para meninos e para meninas. Veja-se o quadro n.º 1:

<b>Hipóteses de resposta</b>	<b>Concordo</b>	<b>Discordo</b>
Costurar não é para meninos	2	19
Jogar futebol não é para meninas	2	19
O homem sustenta a família com o seu trabalho fora do lar	9	12
A mulher deve exclusivamente cuidar da família e do lar	1	20
Homens e mulheres têm as mesmas capacidades	13	8
Existem profissões destinadas aos homens e profissões destinadas às mulheres	13	8
Na nossa sociedade existe igualdade de género	5	16

**Quadro1: Concordância ou discordância sobre afirmações que na sociedade se podem colocar face à igualdade de género (Fonte: Prates, 2014)**

Considerando um conjunto de tarefas que é necessário a um bom funcionamento doméstico constata-se que as tarefas domésticas (cuidar das limpezas, cozinhar, lavar o carro, fazer as compras, levar as crianças à escola, cuidar das roupas, ajudar as crianças nos deveres da escola), neste grupo de inquiridas/o, recaem de forma alargada sobre a responsabilidade de

execução da mulher, demonstrando que é a ela que cabe a organização e funcionamento do contexto doméstico. Quanto à tarefa “gestão económica”, é aquela que ou é assumida pela mulher ou pelo homem ou é partilhada, o que talvez se possa relacionar com a situação de desemprego de sete das encarregadas de educação ou com a situação de emprego das restantes, que permite um contributo partilhado no que ao orçamento disponível do casal diz respeito. Se entendermos que a família (neste caso pai e mãe) é um modelo que influi nas conceções e papéis de género, estes dados podem significar que as crianças já estejam a associar as tarefas domésticas sobretudo ao género feminino, considerando que as atitudes e papéis dos pais e das mães são suscetíveis de serem imitados.

Tendo uma filha ou tendo um filho deveriam depois responder à questão seguinte que incluía um conjunto de hipóteses permitidas ou não permitidas face ao sexo do/a descendente. Para melhor analisar esta questão foi pertinente separar por sexo as respostas dadas.

Hipóteses	Meninas	
	Permite	Não permite
A sua filha só gosta de brincar com carrinhos	6	2
A sua filha quer fazer parte de uma equipa de futebol	7	1
A sua filha apenas gosta de brincar com rapazes	6	2
A sua filha quer usar as roupas do pai para brincar	6	2
A sua filha quer ter como profissão camionista	7	1
A sua filha apenas quer usar cabelos curtos	7	1
Hipóteses	Meninos	
	Permite	Não permite
O seu filho só gosta de brincar com bonecas	10	3
O seu filho quer praticar dança	13	0
O seu filho gosta de cozinhar e quer ser cozinheiro	13	0
O seu filho quer usar cabelos compridos	9	4
O seu filho quer usar brincos	5	8
O seu filho quer ser educador de infância	13	0

**Quadro 2: Hipóteses de permissão/aceitação para meninas e para meninos (Fonte: Prates, 2014)**

As mães revelam-se permissivas quanto a todas as possibilidades propostas para as meninas. Vieira (2007) revela que em estudos feitos a tendência é para que os pais considerem as meninas como mais frágeis, associando as raparigas a atividades mais graciosas. Jogar futebol associava-se privilegiadamente à condição masculina, sendo que as meninas não teriam capacidades físicas para tamanho esforço (Vieira, 2007). No entanto, as respostas dadas por estas encarregadas de educação fogem a esta tendência. Não sabemos, se fossem encarregados de educação/homens se a tendência das respostas iria no mesmo sentido.

No que diz respeito às encarregadas de educação e encarregado de educação que respondem tendo em conta um menino, revelaram-se permissivas com unanimidade relativamente ao filho poder praticar dança, poder ser cozinheiro e cozinhar e também poder exercer a profissão de educador de infância. A afirmação que se relaciona com a permissão para usar brincos é assumida por cinco encarregadas de educação; a maioria afirma que “não permite”. Nove permitem o uso do cabelo comprido e quatro não permitem. Pensamos que estas respostas se relacionam com o que se entende socialmente associado e adequado às meninas e aos meninos. Esta preocupação poderá fazer com que os pais e as mães exerçam sobre os/as seus/suas filhos/as influências intrínsecas que não lhes permitam fazer escolhas próprias. Os pais exercem pressão “*podendo modelar a estrutura das suas prioridades, quer em termos de desenvolvimento pessoal, quer ao nível das relações sociais*” (Vieira, 2006: 43). A afirmação que se relaciona com a permissão para brincar com bonecas colhe aceitação por parte da maioria, embora se registem quatro respostas “não permite” (incluindo a resposta do encarregado de educação). A todas as restantes hipóteses o encarregado de educação responde “permite”.

As atitudes familiares face a determinadas hipóteses revela-nos que ainda existem alguns estereótipos que podem impedir a igualdade de género. Estas influências dos pais e mães podem alimentar as atitudes dos/as descendentes ao longo da vida, pelo que a função educativa do jardim-de-infância (e das instituições de ensino seguintes) se torna necessária.

Ao finalizar as respostas ao questionário, sugeriu-se às encarregadas e ao encarregado de educação que dessem a sua opinião sobre a importância da educação pautada por valores suscetíveis da igualdade de género. Todas as respostas assinalaram “sim”. Este dado é bastante elucidativo, revelando unanimidade face à necessidade de meninos e meninas deverem ser educados para uma experiência de vida que considere e promova a igualdade de género.

## **B) Análise das respostas das educadoras de infância obtidas através de um questionário**

Do grupo de educadoras respondentes, cinco são licenciadas em educação de infância e uma é bacharel em educação de infância; prestam serviço na instituição há vários anos e têm entre 10 a 25 anos de serviço.

No questionário às educadoras pedimos que definissem o que entendem sobre o termo género. Também as respostas deixam bem claro que existem muitas dúvidas sobre o significado deste termo. Na realidade nenhuma das inquiridas o conseguiu definir de forma clara e consentânea com a literatura tida em conta no estudo. Cinco das educadoras associam o termo género ao sexo, tendo-os como sinónimos. Verifica-se, assim, por parte destas educadoras,

algum desconhecimento do que hoje se entende por género, podendo ser inferido que as mesmas não têm mantido uma postura de atualização científica e pedagógica no que a estas questões diz respeito.

Um dos grupos de questões que lhe colocámos relacionava-se com a prática pedagógica de cada uma. Perante a afirmação “O seu grupo de crianças tem atitudes discriminatórias face ao género oposto”, as educadoras responderam quase unanimemente (4 educadoras), “Concordo parcialmente”. Como sabemos, as crianças desde que nascem ficam sujeitas às influências dos adultos que as rodeiam e, a fim de acautelar alguns comportamentos e atitudes estereotipados, cabe à educadora de infância intervir na “forma como rapazinhos e rapariguinhas se auto-organizam tanto na sala de atividades como no recreio, como resolvem os seus conflitos, como assumem a liderança, etc.” (Cardona et al., 2010: 74).

Através das suas respostas foi também possível saber se desenvolvem ou não práticas educativo-pedagógicas que promovem a igualdade de género. As seis educadoras responderam que as suas práticas são promotoras da igualdade de género. Face à resposta afirmativa, convidámo-las a dar exemplos de atividades e ou de estratégias que, nas suas opiniões, promovem a igualdade de género. Porém, as respostas dadas não nos elucidam claramente relativamente à escolha das atividades que, na opinião das educadoras, poderão ser promotoras da igualdade de género, pois apenas se referem a espaços da sala onde as crianças podem desenvolver atividades lúdicas ou expressivas, não dizendo as educadoras como aí promovem, de facto, a participação das crianças.

Página | 96

Perguntámos às educadoras se conheciam o “Guião de educação género e cidadania pré-escolar?” Apenas duas disseram conhecer o Guião através da investigadora e manifestaram ainda não o ter utilizado. Lembramos que os guiões editados pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género “são instrumentos de apoio para profissionais de educação de todas as áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares, e de todos os tipos e/ou modalidades de ensino” (Cardona et al., 2010: VII) e que têm o intuito de facilitar a “integração da dimensão de género nas práticas educativas formais e nas dinâmicas organizacionais das instituições educativas, com vista à eliminação gradual dos estereótipos sociais de género que predefinem o que é suposto ser e fazer um rapaz e uma rapariga” (Cardona et al., 2010: VII).

Seguidamente as educadoras foram questionadas sobre as questões de género no seio familiar, ou seja se “Consideram que as famílias, nomeadamente os pais, influenciam as crianças nas questões de igualdade de género?” A opinião das educadoras revela que as mulheres continuam a deter, entre as suas tarefas, uma relação proeminente com a educação dos filhos, sendo as mais participativas nas atividades ‘pré-escolares’. Os estudos feitos, nomeadamente

por Baptista (2013), também vão ao encontro da opinião destas educadoras. Contudo, o papel masculino tem vindo a ser mais ativo tanto nas tarefas domésticas como na educação dos filhos, não obstante que a evolução feminina tenha sido bem mais significativa, uma vez que o facto de trabalhar “o mesmo número de horas fora de casa que o pai, a mãe continua a ser a figura parental que mais responsabilidade assume na satisfação das necessidades das crianças e que mais tempo retira à sua profissão para tratar dos assuntos familiares” (Vieira, 2006: 65).

### **C) Análise das respostas das crianças através da entrevista**

As entrevistas foram realizadas a 21 crianças entre os quatro e os seis anos de idade e foram realizadas tendo por base uma pequena narrativa criada para o efeito.

À questão *Que cores de roupa é que os pais, o Bernardo e a Joana devem escolher para o novo bebé?*, as crianças, tendencialmente, associam a escolha de uma cor para a roupa ao sexo do bebé. De forma clara, o grupo relaciona o “cor-de-rosa” com o feminino e o “azul” com o masculino. O estudo de Bento (2011) e o estudo de Duarte (2013) revelaram também esta associação, expressando que existe nesta questão um estereótipo social em que o cor-de-rosa é a cor do género feminino e o azul a cor do género masculino.

Outra questão colocada referia-se à partilha do quarto (*Em que quarto poderá dormir o bebé, no da Joana ou no do Bernardo?*), dezoito crianças consideram que se for menina pode partilhar o quarto com a Joana (oito meninas e 10 meninos); se for menino, na opinião de dezoito crianças (sete meninas e 11 meninos) deve partilhar o quarto com o Bernardo. Uma menina é ainda da opinião que, mesmo sendo menino, pode partilhar o quarto com a Joana; assim como três meninos consideram que mesmo sendo menino também pode partilhar o quarto com a Joana. Nesta questão, as crianças associam a partilha do quarto também ao sexo, estabelecendo que “*menina fica com menina*” e “*menino fica com menino*”. A associação feita pode revelar também que as crianças entrevistadas identificam as características de género, distinguindo-os através da forma como consideram a partilha do quarto.

Colocámos às crianças a necessidade de ajudar a Joana (personagem da narrativa) a escolher a prática de um desporto, sugerindo várias hipóteses. As sugestões das crianças revelaram ser estereotipadas de forma vincada associando o tipo de desporto a um sexo. Assim, na opinião da maior parte das crianças a Joana não deveria escolher ‘futebol’ (oito meninas e 10 meninos), ‘basquetebol’ (oito meninas e oito meninos), ‘voleibol’ (seis meninas e oito meninos) ou ‘andebol’ (sete meninas e oito meninos) por estes desportos não serem praticados por meninas, associando-os ao género masculino. A ‘ginástica’, assim como a ‘dança’ e a ‘natação’, foram os desportos mais escolhidos para a Joana poder escolher, associando-os desta forma ao género feminino. Para sermos mais explícitos: 13 meninos escolheram a ‘ginástica’ e a ‘dança’



e 10 meninos a *'natação'* como sugestão de possíveis desportos praticáveis pela Joana. No que se refere às meninas estas elegeriam a *'dança'* (oito meninas) como o desporto de eleição, seguindo-se a *'ginástica'* (sete meninas) e a *'natação'* (seis meninas).

De forma clara as crianças mostraram estereótipos de género associados aos desportos. Na perspetiva da maioria das crianças entrevistadas, futebol não é desporto para ser praticado por meninas e a maioria das crianças referiu que a Joana poderia praticar ginástica, natação e, sem dúvida alguma, que poderia praticar dança. As incidências na dança são unânimes, sendo uma atividade associada às meninas, logo ao género feminino. Os estereótipos de género, no que ao desporto se refere, estão muito salientes nas conceções deste grupo de crianças. Tal como as profissões, muitos desportos são associados à condição delicada feminina e outros associados à robustez do género masculino. Estas associações, resultado de falsas ideias sem prova científica, atribuem limitações físicas ao género feminino, sendo necessário desmontá-las através de práticas educativas responsivas à construção de uma identidade de género igualitária em oportunidades.

À semelhança de outros estudos que temos vindo a citar (Rodrigues, 2003; Bento, 2011; Duarte, 2013) as crianças apresentam conceções estereotipadas de género que se traduzem em associações que culturalmente e socialmente são veiculadas – cores associadas ao género; vestuário associado ao género; responsabilidades/tarefas associadas ao género; práticas desportivas associadas ao género; profissões associadas ao género. Os estereótipos que foram manifestados pelas crianças são a prova de que desde muito pequenas recebem e incorporam as influências sociais e parentais que as rodeiam. É, por isso, importante considerar as ideias que as crianças vão cimentando sobre as atitudes que cada género deve adotar, revelando-se a necessidade de uma intervenção educativa solidária e igualitária de forma a rentabilizar a flexibilidade cognitiva das crianças mais novas num sentido positivo de consideração e de relação de género. Considera-se importante referir que os estereótipos de género são mais evidentes nas crianças mais velhas, pois a maturidade revela maior preconceito e mais certeza nas respostas. As crianças reproduzem o que lhes é transmitido e, neste sentido, as crianças *"lidam com o meio envolvente da forma como veem os outros agirem e das expectativas que lhes são colocadas relativamente aos seus comportamentos"* (Bento, 2011: 73).

## Conclusões

Com esta investigação percebeu-se que ao longo dos tempos, e nos diversos países e diferentes contextos sociais, temos vindo a assistir a modos diferentes de entender a posição social de homens e de mulheres. Em Portugal, e de acordo com a literatura consultada, tem-se vindo a evoluir positivamente neste âmbito, contudo muito lentamente. Nos dias de hoje não

se pode ainda afirmar de forma integral que tanto mulheres como homens são vistos de igual forma, no que a oportunidades se refere. Foi-nos transmitido através de vários autores que ao longo dos tempos, mulheres e homens têm sido encarados e tratados diferenciadamente a nível social por via de diferenças físicas e psicológicas da mulher que a levaram a ser encarada como um ser inferior e, sobretudo, vocacionada para ser submissa ao sexo masculino e que a sua condição está subjacente às tarefas domésticas e à educação dos filhos. Contudo, e devido à evolução de mentalidades, muitas sociedades têm permitido e têm conseguido minimizar essas “supostas diferenças” e têm construído e contribuído para uma condição mais justa e igualitária de género. Contudo, esse objetivo não tem sido fácil de concretizar e ainda está distante de ter sido completamente conseguido, ainda que hoje, mulheres e homens tenham oportunidades mais igualitárias.

A formação da identidade de género por parte das crianças é resultado de expectativas sociais sobre o que os homens e mulheres podem e devem fazer, das relações e interações com a realidade e com os sujeitos sociais que as rodeiam, adotando a criança comportamentos e papéis conforme seja menina ou menino. Fá-lo através das suas interações e relações familiares com o pai e com a mãe e mais tarde com outros e outras nos espaços educativos formais.

Na direção do estudo desenvolvido numa instituição particular de solidariedade social com valência de jardim de infância, na cidade de Ponte de Sor, foi importante desocultar as conceções dos/das encarregados/as de educação, das educadoras de infância e das crianças que interagem quotidianamente. Essa desocultação, levantou algumas conclusões que, na linha de outros estudos citados, mostram e evidenciam que a educação para a igualdade de género, embora tida como importante, é muitas vezes resultado de práticas educativas pouco conscientes e impregnadas de estereótipos. Foram evidentes posições estereotipadas por parte das encarregadas de educação e de um encarregado de educação, das educadoras e das crianças e os resultados colhidos não se encontram longe de outros estudos recentes com os quais os fomos comparando e que associam a conceção e os papéis de género à organização do espaço que acolhe a criança; às cores do vestuário; às peças do próprio vestuário e a alguns acessórios (brincos, ganchos...); à escolha dos brinquedos; às práticas desportivas; à escolha das profissões; às tarefas domésticas; e, por vezes, até aos locais que mulheres e homens devem frequentar.

### **Bibliografia**

Amâncio, L. (2003). O género no discurso das ciências sociais. *Análise social*, vol. XXXVIII, Instituto superior de ciências do trabalho e da empresa, pp. 687-714.

Amâncio, L. (2010). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Porto, Edições Afrontamento.

Baptista, M. (2013). Os pais e a família no jardim-de-infância: uma parceria na construção e desenvolvimento do currículo. Portalegre. Dissertação de mestrado. Portalegre, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.

Bardin, L. (2008). Análise de conteúdo. Lisboa, Edições 70.

Beleza, T. (2010). Direito das mulheres e da igualdade social: a construção jurídica das relações de género. Coimbra, Edições Almedina.

Bem, L. & Wagner, A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconómico. *Psicologia em estudo*, vol.11, nº1. Máringa, pp. 63-71. Disponível em <http://www.scielo> (acedido a 28 de Dezembro de 2012)

Bento, A. (2011). Promoção da igualdade de género em contexto de educação pré-escolar. Portalegre. Dissertação de mestrado. Portalegre, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.

Cardona, M.; Nogueira, C; Vieira, C; Uva, M.; Tavares, T. (2010). Guião de educação género e cidadania - pré- escolar. Lisboa, CIG

Cerdeira, M. (2009). A perspectiva de género nas relações laborais portuguesas. *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 60. Lisboa, Celta Editora, pp. 81-103.

Duarte, J. (2013). Promoção de igualdade de género na educação pré-escolar através do guião de educação pré-escolar através do guião de educação, género e cidadania. Dissertação de mestrado. Portalegre, à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.

Página | 100

Freitas, A. (2011). Entre o tabu e o sucesso: o caso da educação diferenciada por género. Porto, Papiro Editora.

Héritier, F. (1996). Masculino e feminino- o pensamento da diferença. Lisboa, Instituto Piaget.

Marchão, A. & Bento, A. (2013). Promoção da igualdade de género – um estudo em contexto de educação pré-escolar. [Ebook] III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre, pp. 572 - 586. Disponível em [http://issuu.com/c3i-ipp/docs/comunicacoes\\_iii\\_seminario\\_idt\\_vol2](http://issuu.com/c3i-ipp/docs/comunicacoes_iii_seminario_idt_vol2). (acedido em janeiro de 2014).

Marchão, A. (2012). No jardim-de-infância e na escola de 1.º ciclo do ensino básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico. Lisboa, Edições Colibri.

Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Porto, Porto Editora.

Mill, S. (2006). A sujeição das mulheres. Coimbra, Edições Almedina.

Miranda, P. (2008). A construção social das identidades de género nas crianças: um estudo intensivo em Viseu. IV Congresso Português de Sociologia- Mundos Sociais: Saberes e Práticas. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, pp.1-12.

Pardal, L. & Lopes, E. (2011). Métodos e técnicas de investigação social. Porto, Areal Editores.

Prates, M. (2014). Educação para a igualdade de género: um estudo de caso numa instituição de educação de infância. Dissertação de mestrado. Portalegre, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre.

Rabelo, A. (2010). Contribuições dos estudos de género às investigações que enfocam a masculinidade. Ex Aequo, n.º 21, pp. 161-176.

Rodrigues, P. (2003). Questões de género na infância: marcas de identidade. Lisboa, Instituto Piaget.

Serpa, S. (2011). Papéis de género no 1.º ciclo do ensino básico: promover a igualdade de oportunidades”. Angra do Heroísmo. Dissertação de Mestrado. Açores, Universidade dos Açores.

Sousa, A. (2005). Investigação em educação. Lisboa, Livros Horizonte.

Vieira, C. (2006). É menino ou menina?- género e educação em contexto familiar. Coimbra, Edições Almedina.

Vieira, C. (2007). Educação familiar. Estratégias para a promoção da igualdade de género. Lisboa, CIG. Notas sobre as autoras

#### **Notas sobre as autoras:**

**Mónica Prates**

**mokipr@hotmail.com**

**Jardim de Infância da Santa Casa da Misericórdia de Ponte de Sor**

**Amélia de Jesus Marchão**

**ameliamarchao@esep.pt**

**Instituto Politécnico de Portalegre – Portugal**

## Praxe Académica: meio de integração ou ações de humilhação?

Suzana Caldeira  
Oswaldo Silva  
Maria Mendes  
Susana Botelho

### Resumo

Esta investigação incidiu sobre o modo como estudantes de uma instituição portuguesa de ensino superior percebem a praxe académica e situações de *bullying* na praxe. Os dados foram recolhidos através da escala de “Avaliação das situações de *Bullying* nas Praxes do Ensino Superior”, organizada em três fatores: Relação Positiva com a Praxe, Relação Negativa com a Praxe e Dimensão Social (Matos, Jesus, Simões & Nave, 2010). Participaram no estudo 247 estudantes de ambos os sexos, entre os 18 e os 43 anos, de diferentes anos, cursos e departamentos. Os resultados indicaram diferenças significativas a nível da Relação Positiva com a Praxe entre o género (masculino e o feminino;  $p=0.001 < \alpha=0.05$ ) e entre faixas etárias (“20 ou menos anos” e com “mais de 20 anos”;  $p=0.024 < \alpha=0.05$ ). Permitiram, também, observar diferenças significativas entre os anos dos cursos (1º, 2º ou 3º ano) a nível da Relação Positiva com a Praxe ( $p=0.04 < \alpha=0.05$ ) e da Dimensão Social ( $p=0.017 < \alpha=0.05$ ). Finalmente indicaram diferenças significativas entre os departamentos de pertença dos alunos no que concerne à Relação Positiva com a Praxe ( $p=0.02 < \alpha=0.05$ ) e à Relação Negativa com a Praxe ( $p=0.02 < \alpha=0.05$ ). As correlações obtidas entre os três apresentaram-se estatisticamente significativas, considerando nível de significância de 1% (respetivamente,  $p=0.02$ ;  $p=0.00$  e  $p=0.00$ ).

Palavras-chave: *bullying*; ensino superior; praxe académica

### Abstract

This research focuses on how students from a Portuguese higher education institution perceive hazing practices and bullying situations in hazing practices. Data were collected through the scale “Avaliação das Situações de *Bullying* nas Praxes do Ensino Superior” (Evaluation of Situations of Bullying in Hazing Practices in Higher Education), organized in three dimensions: Positive Relation with the Hazing Practices; Negative Relation with the Hazing Practices and Social Dimension (Matos, Jesus, Simões & Nave, 2010). 247 students of both sexes, aged 18 to 43 years old and from different grade levels, courses and departments have taken part in this study. The results confirm significant differences in Positive Relation with the Hazing Practices between males and females ( $p=0.001 < \alpha=0.05$ ) and among age groups (“20 years old or less” and “more than 20 years old”;  $p=0.024 < \alpha=0.05$ ). Furthermore, they allow us to observe significant differences between the students’ grade levels (1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> or 3<sup>rd</sup> year) taking into account the Positive Relation with the Hazing Practices ( $p=0.04 < \alpha=0.05$ ) and the Social Dimension ( $p=0.017 < \alpha=0.05$ ). Besides, significant differences have been noted between the departments where students belong regarding Positive Relation with the Hazing Practices ( $p=0.02 < \alpha=0.05$ ) and Negative Relation with the Hazing Practices ( $p=0.02 < \alpha=0.05$ ). The correlations between the three subscales (Positive Relation with the Hazing Practices, Negative Relation with the Hazing Practices and Social Dimension) are statistically significant, taking in consideration the significance levels of 1% (respectively  $p=0.02$ ;  $p=0.00$  and  $p=0.00$ ).

Keywords: *bullying*; higher education; hazing practices

### Introdução

As praxes académicas têm vindo a ganhar a atenção dos investigadores, notando-se que, por vezes, tendem a ser descritas como ações ou situações, que ocorrem num grupo onde prevalece o exercício do poder e do controlo dos membros mais velhos sobre os recém-chegados, no período de iniciação desses novos membros (Mikell, 2014). Estas relações hierárquicas e sociais são formalmente regulamentadas e no conjunto das determinações a elas respeitantes estão previstas sanções para os atores que ensaiem a transgressão (Dias & Sá, 2013). Para alguns autores esse conjunto de normas, que rege e define, entre outros aspetos, os direitos e deveres dos estudantes iniciantes e experientes, é complacente com situações de abuso, gerando condições para ativar a predisposição das pessoas para a violência ou para a libertação imprópria de frustrações reprimidas (Mikell, 2014). Por exemplo, quando o conceito de praxe é definido como um termo amplo que abrange múltiplas atividades, situações e ações que uma pessoa deve tolerar a fim de fazer parte de um grupo (McGlone & Schaefer, 2008), abre a possibilidade de as mesmas solicitarem uma atitude de subordinação para efeito de inclusão no grupo, mesmo que possam comportar desconforto, constrangimento, humilhação ou mesmo assédio.

Algumas investigações internacionais onde se encontra este tipo de evidência reportam-se, por exemplo, ao trabalho de Nirh (2014), nos E.U.A, onde está traduzida a ideia de que durante a realização da praxe há atividades, como executar recados ou realizar outras tarefas solicitadas por estudantes praxistas que, embora indiquem exercício unilateral de poder, não prejudicam o aluno recém-chegado; mas também existem atividades ultrajantes e violentas, como forçar ao consumo de bebidas alcoólicas ou outras substâncias tóxicas, sujeitar o caloiro a agressões, a atos sexuais simulados ou reais. Na investigação de Knutson, Akers, Ellis e Bradley (2011), também nos E.U.A., afirma-se que as praxes incluem ridicularizar verbalmente os estudantes, forçá-los ao consumo de bebidas alcoólicas, submetê-los a atividades humilhantes e a outros comportamentos que podem, até, fazer perigar a vida deles.

Em Dias e Sá (2013), numa investigação com estudantes portugueses, encontra-se que cerca de um terço dos inquiridos indicou o medo da praxe como o elemento mais nefasto da entrada no Ensino Superior. Também em Silva (2013), igualmente com estudantes portugueses, se observa a existência de estudantes que apontam a praxe como contendo situações humilhantes, com caráter obrigatório e que se prolongam no tempo.

A afronta, a humilhação e a violência a que os recém-entrados podem ser expostos, por vezes, são tomados como excessos pontuais dos “doutores”, quando o comportamento destes, incentivado pressão social do grupo que praxe e estimulado pelo medo de represálias e

isolamento sentido pelo caloiro que é praxado, ultrapassa as regras de conduta do código da praxe (Klerk 2013; Silva, 2013; Vieira, 2013).

Contudo, existem autores que afirmam não se poder tratar a praxe como mero excesso de um ritual de iniciação divertido, uma vez que ao longo do tempo têm persistido comportamentos de violência e humilhação (Camilo, 2010) com indução ao silêncio, solidão e medo no interior da universidade (Akerman, Conchão & Boaretto, 2014). Alguns declaram mesmo poder tratar-se de uma forma de praticar *bullying* em que “a vítima muitas vezes se subordina para não ficar à margem do grupo” (Miranda, Oliveira, Barreto, Ferriani, Santos & Neto, 2012, p.115). Em presença da situação confrontativa marcada pela desigualdade de poderes, os alunos desenvolvem sentimentos de impotência (Cooper, Walker, Askew, Robinson & McNair, 2011) com efeitos danosos em termos de “baixa auto-estima, baixo rendimento, evasão escolar, stresse, ansiedade e agressividade” (Silva, & Morgado, 2011, p.3). Goulart (2013) alinha com esta perspetiva, referindo que *bullying* no ensino superior, para além das consequências já apontadas, pode conduzir o estudante ao seu desligamento do curso.

Mas as praxes académicas não surgem na literatura científica apenas com esta incidência negativa, assente em relações de poder, desigualdade e coerção. Há uma visão alternativa que as caracteriza como um meio para acolhimento e suporte social aos estudantes caloiros, visando o estabelecimento de novas dinâmicas relacionais e a promoção do sentimento de pertença na transição do ensino secundário para o superior (Dias & Sá, 2013; Vieira, 2013). A praxe ou o “conjunto de costumes e tradições geradas entre estudantes do ensino superior, que se constitui como essência de uma vida muito própria, especial e diferente” (Loureiro, Frederico-Ferreira, Ventura, Cardoso & Bettencourt, 2009, p. 89), tende, assim, a ser considerado como um fenómeno cultural que tem como missão, entre outros aspetos, a integração dos estudantes recém-chegados no meio académico (Dias & Sá, 2013).

Alguma evidência empírica sobre esta vertente integradora é trazida por um estudo realizado em Portugal (Pimentel, Mata, & Pereira, 2012), com 273 estudantes do ensino superior, com idade em torno dos 20 anos, onde cerca de dois terços dos respondentes concorda com a ideia de que a praxe ajuda os novos estudantes a conhecerem e relacionarem-se com os colegas e a instituição de ensino através de atividades divertidas e num clima animado. Não obstante esta demonstração de simpatia pela praxe, mais de um terço dos respondentes ainda parece distanciar-se dessa posição ao afirmar que o acolhimento e integração dos recém-chegados se poderiam processar de forma distinta da praticada. Num outro estudo, realizado por Dias e Sá (2013), com alunos portugueses a iniciar os cursos de Engenharia Eletrotécnica e de Computadores, obteve-se que quase metade (47%) dos

entrevistados considerou a praxe favorecedora da ampliação e aprofundamento das redes de apoio social, nomeadamente entre pares, e da integração no meio académico.

Por sua vez um estudo realizado no Brasil, por Costa, Dias, Dias, Souza e Canela (2013), junto de alunos do primeiro ano do ensino superior, com o objetivo de identificar a opinião dos caloiros sobre a praxe académica, indica que os rituais de receção são tendencialmente vistos como atrativos, em detrimento da visão repulsiva e intimidatória. Neste estudo participaram 202 estudantes (80,8% dos alunos da instituição) a entrar pela primeira vez na universidade, com idade entre os 17 e os 37 anos (média=20.13). No total dos inquiridos, 77.5% afirmou não ver a praxe académica como forma de violência, havendo 67,8% que revelou ter aderido voluntariamente a esse conjunto de iniciativas, ao ingressar na universidade. Foi o sexo feminino a mais expressar a associação da praxe a uma forma de violência. A associação entre praxe e violência surgiu ainda entre alunos iniciantes que afirmaram não conhecer ninguém ou não ter amigos naquela universidade e entre os estudantes a entrar na universidade com idade mais avançada (igual ou superior a 21 anos). Por fim, numa comparação entre cursos, foram os estudantes de medicina que se situaram mais nesta perspetiva.

Num estudo efetuado por Mascarenhas Matos, Jesus e Galdino (n.d.), com estudantes portugueses e brasileiros também se pode inferir a ideia de que a praxe propende a ser vista como mais integradora do que ameaçadora, embora a fronteira seja ténue, pois cerca de 40% dos inquiridos afirmou apresentar uma relação negativa com as praxes. Este estudo revelou ainda diferenças significativas entre sexos na relação positiva com a praxe, a favor dos rapazes, e diferenças significativas entre os anos dos cursos, a favor dos estudantes em anos mais avançados. Acresce que diversas instituições de ensino superior que têm vindo a aderir e a fomentar o conceito de “praxe solidária”, materializado na promoção de iniciativas na área da saúde (doação de sangue), do desporto, do lazer (campeonatos, jogos), da cultura (teatro, música), da educação (doação de livros), do meio ambiente (cultivo de plantas, reciclagem) e do apoio social (doação de roupas, alimentos, brinquedos) com o intuito de promover formas alternativas de integração dos novos estudantes e favorecer o seu bem-estar (Mascarenhas, *et al.* (n.d.).

Tendo em conta a controvérsia ainda existente em torno deste tópico no seio da comunidade estudantil, como mostra alguma investigação antes mobilizada, o presente estudo visou contribuir para a discussão do tema dando a conhecer o modo como os estudantes de uma instituição de ensino superior portuguesa – a Universidade dos Açores – percebem a praxe académica. Pretende-se perceber se os estudantes adotam a perspetiva da praxe como



forma de acolhimento e integração na nova instituição e no tipo de ensino ou se a veem como uma dificuldade ativadora de sentimentos de apreensão, ansiedade e humilhação.

## Método

Participaram na investigação 247 estudantes do 1º Ciclo de Estudos da Universidade dos Açores, em São Miguel, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 18 e os 43 anos (média =21.66), de diferentes anos, cursos e departamentos. Trata-se de uma amostra representativa da população estudantil da instituição – Campus de Ponta Delgada, tendo sido obtida pelo método de amostragem por quotas (não probabilístico) considerando as variáveis (sexo e departamento).

As variáveis sociodemográficas consideradas foram: sexo (masculino, feminino); faixa etária (codificada em duas categorias: com 20 ou menos anos e com mais de 20 anos); departamento da universidade a que o curso do aluno está associado<sup>5</sup> (codificado em nove categorias); e ano do curso que o estudante frequenta (1º ano, 2ºano e 3ºano ).

O instrumento utilizado para a recolha de dados foi a “Escala de Avaliação das Situações de *Bullying* nas Praxes do Ensino Superior” de Matos, Jesus, Simões e Nave (2010), que possibilita avaliar situações de *bullying* nos contextos de praxes em estabelecimento educacional universitário. Trata-se de um instrumento constituído por 15 itens de autorresposta, numa escala de *Likert*, de 1-“discordo totalmente” a 5-“concordo totalmente”, em que os itens 8,11,12,14 e 15 são de leitura invertida. Este instrumento foi aplicado e validado em Portugal (n=210), e possui uma estrutura fatorial com três fatores, tendo uma variância explicada de 63,19%, um KMO de 0,905 e uma consistência interna de *Alpha de Cronbach* de 0,904. O primeiro fator, denominado “relação positiva com as praxes” é composto por seis itens (3,5,6,7,9,10), o segundo fator, denominado “relação negativa com as praxes”, tem seis itens (8,11,12,13,14,15), e o terceiro fator, designado por “dimensão social” tem três itens (1,2,4), conforme se apresenta no Quadro 1 (Matos, et al., 2010).

### Quadro 1 – “Escala de Avaliação das Situações de *Bullying* nas Praxes do Ensino Superior” – distribuição dos itens por fator

Factor	Item	
I Relação positiva com as praxes	3	Fico satisfeito(a) quando sou praxado (a)
	5	Acredito que as praxes contribuem para a minha integração na universidade
	6	Os que me praxaram gostaram de mim
	7	Gosto de ser praxado(a)
	9	Gosto de participar nas praxes

5 Departamento: Biologia, Ciências da Educação, Ciências Tecnológicas e Desenvolvimento, Economia e Gestão, Geociências, História, Filosofia e Ciências Sociais, Línguas e Literaturas Modernas, Matemática e Escola de Enfermagem de Ponta Delgada.

	10	Respeitaram a minha vontade de ser ou não praxado(a)
II Relação negativa com as praxes	8	Estou desejoso (a) que acabem as praxes
	11	As praxes continham alguma violência
	12	Fui agredido(a) por atos ou palavras
	13	Consegui lidar bem com as praxes
	14	Fiquei revoltado (a)
	15	Fui prejudicado (a) na minha autoestima
III Dimensão social	1	Há regras para quem faz as praxes
	2	Consigo falar sobre as praxes sempre que acho necessário
	4	Posso contar com a minha família quando preciso

O mesmo instrumento foi posteriormente aplicado no Brasil (n=206), tendo as suas características psicométricas sido replicadas ( $\alpha$  de Cronbach = 0,707; análise fatorial da escala apresentou um KMO de 0,711) permitindo a conclusão de que a escala é válida para avaliar a relação dos estudantes do Ensino Superior com as praxes (Mascarenhas *et al.*, n.d.).

Em termos de procedimento, a recolha de dados foi realizada em sala de aula, em Abril de 2014, e o tratamento de dados passou pelo apuramento da proporção de acordo/desacordo nos itens da escala. Para se estudar o papel das variáveis sociodemográficas, foi previamente aplicado o teste de aderência de Kolmogorov-Smirnov para testar a normalidade das variáveis em estudo na população. Observando-se que aquelas não seguiam uma distribuição normal, na aplicação da estatística indutiva teve de se optar pela utilização de testes não paramétricos. Foram utilizadas técnicas estatísticas com o intuito de verificar se existiam diferenças significativas entre grupos. No caso das variáveis sociodemográficas em escala nominal e codificadas em duas categorias (sexo e faixa etária) foi aplicado o teste U de Mann-Whitney (teste não paramétrico para o caso de duas amostras independentes); no caso das variáveis sociodemográficas em escala nominal e subdivididas em mais de duas categorias (departamento e ano do curso) foi aplicado o teste de Kruskal-Wallis (teste não paramétrico para o caso de k amostras independentes). Foi, ainda, utilizado o coeficiente de correlação de Spearman entre os itens em escala ordinal, ou seja, referentes à “Avaliação das situações de *Bullying* nas Praxes do Ensino Superior”, averiguando-se também a significância dessa correlação para a população.

## Resultados

Como mencionado, o presente trabalho visou conhecer o modo como estudantes da Universidade dos Açores – Campus de Ponta Delgada percebem a praxe académica, se o enfoque é positivo, acentuando o acolhimento e a integração, ou se o pendor é negativo, salientando a agressão e mal-estar.

A análise da proporção de acordos/desacordos nos itens da escala “Avaliação das situações de *Bullying* nas Praxes do Ensino Superior” informa que os estudantes não têm uma posição vincada quanto a considerarem a praxe como uma forma de acolhimento, embora se

tenha registado uma ligeira prevalência dos que discordam (37.7%) sobre os que concordam (30.4%) da ideia de que as atividades praticadas pelos praxistas aos caloiros contribuam para a integração destes (24.7% não concorda nem discorda; 7.3% não respondeu). Em termos de adesão, pouco mais de um terço dos inquiridos (35.6%) diz ter participado nas praxes, tendo-se registado ligeira supremacia dos estudantes que declararam não ter gostado atividades praticadas (38.7%) sobre aqueles que afirmaram gostar (32.4%) e sobre os que manifestaram indiferença (28.8%) (10.3% não se pronunciou sobre este tópico). A maioria dos estudantes afirmou não ver a praxe académica como uma forma de violência (92.8%) e numa análise intragrupo observou-se que esta opinião foi tendencialmente mais marcada entre os rapazes (95.2%) do que entre as raparigas (91.4%). Finalmente, as expressões de agrado pela participação na praxe provieram essencialmente dos estudantes do 1.º ano (41.1%), seguidos pelos do 2.º (39.2%), encontrando-se os do 3.º mais distanciados destes (19.7%).

No sentido de aprofundar a compreensão do impacto da praxe na vivência académica realizou-se também o estudo dos fatores “*Relação positiva com a praxe*”, “*Relação negativa com a praxe*” e “*Dimensão Social*” em função das características sociodemográficas dos estudantes. Observou-se que a “*Relação positiva com a praxe*” obteve diferenças estatisticamente significativas considerando os grupos definidos pelas variáveis sexo ( $p=0.001$ ), faixa etária ( $p=0.024$ ), departamento ( $p=0.002$ ) e ano do curso frequentado pelos estudantes ( $p=0.040$ ), a favor dos rapazes, dos estudantes mais novos, dos estudantes do departamento de Biologia (curso de medicina) e da Escola de Enfermagem, e dos alunos de 1.º ano. No caso da “*Relação negativa com a praxe*” só se registaram diferenças significativas no que concerne ao departamento ( $p=0.020$ ) ao qual o estudante está alocado, nomeadamente os departamentos de Economia e Gestão e o de História, Filosofia e Ciências Sociais. Por fim, a “*Dimensão Social*” só revelou diferenças significativas tendo em atenção o ano do curso frequentado pelos estudantes ( $p=0.017$ ), observando-se a saliência do 1.º ano (39.6%), seguido do 2.º ano (34.0%) e do 3.º ano (26.4%).

Por fim, em cada um dos fatores em que se verificaram diferenças significativas tendo em consideração as variáveis sociodemográficas, tentou-se perceber se algum item foi pontuado de forma destacada. No caso dos itens do fator “*Relação positiva com a praxe*” (itens: 3, 5, 6, 7, 9 e 10) a variável sexo não se evidenciou como diferencial; as diferenças ocorrem de forma significativa ao nível da faixa etária no caso dos itens 5 ( $p=0.000$ ), 6 ( $p=0.09$ ), 7 ( $p=0.038$ ), 9 ( $p=0.007$ ) e 10 ( $p=0.021$ ) a favor dos estudantes mais novos. Isto é, foram os estudantes até aos 20 anos que mais disseram acreditar no papel facilitador das praxes para a sua integração na vida académica, que manifestaram sentir-se acarinhados e respeitados pelos estudantes

praxistas, assim como revelaram gosto em ser praxados e em participar nessa atividade. É de referir, ainda, que ocorreram diferenças significativas entre alguns departamentos no caso dos itens 3 ( $p=0.041$ ), 5 ( $p=0.014$ ), 6 ( $p=0.009$ ),  $p=0.017$ ); e entre o ano frequentado a nível dos itens 6 ( $p=0.027$ ) e 10 ( $p=0.003$ ), sempre a favor dos estudantes da área da Saúde (medicina e enfermagem). No caso dos itens da “*Relação negativa com a praxe*” (itens: 8, 11, 12, 13, 14 e 15), ocorreram diferenças significativas entre departamentos nos itens 8 ( $p=0.003$ ) e 12 ( $p=0.028$ ) a favor da Escola de Enfermagem e do Departamento de Línguas e Literatura Modernas. No caso dos itens da “*Dimensão social*” (itens: 1, 2, 4) verificou-se a ocorrência de diferenças significativas no item 4 ( $p=0.002$ ) entre os anos do 1º ciclo, tendo registado o valor mais elevado no 3º ano (92.5%) e o valor mais baixo no 2º ano (82.3%), o que pode sugerir que é à entrada e à saída da universidade que os estudantes percecionam mais fortemente o suporte da família.

## Discussão

Os presentes resultados não coincidem com os de outras investigações realizadas com estudantes portugueses do ensino superior, nomeadamente quanto à ênfase dada ao papel integrador da praxe, o qual foi tendencialmente mais expressivo em investigações anteriores (Mascarenhas *et al.*, n.d.; Pimentel *et al.*, 2012). Também em investigações anteriores se observou maior concordância com a praxe em alunos de anos mais avançados (Mascarenhas *et al.*, n.d.), enquanto no presente caso essa posição foi adotada principalmente pelos recém-chegados. Já se registou maior sintonia com estudos anteriores no respeitante à variável género, pois em ambos os casos, globalmente, foram os rapazes que propenderam a concordar e a aderir mais à praxe (Mascarenhas *et al.*, n.d.). Do mesmo modo, a perceção da praxe como não ameaçadora ou violenta também foi um elemento comum entre este estudo e trabalhos anteriores (Mascarenhas *et al.*, n.d.; Pimentel *et al.*, 2012). Por fim, enquanto na Universidade dos Açores foram os estudantes da área da Saúde (sobretudo medicina) que evidenciaram melhor relação com praxe, num levantamento efetuado no Brasil (Costa *et al.*, 2013) foram os estudantes de medicina que descreveram a praxe enquanto fenómeno intimidatório.

Importa reforçar a ideia de que o instrumento utilizado é útil para medir a agressão e o *bullying* nas praxes do ensino superior, uma vez que o coeficiente de correlação de Spearman, utilizado para medir a intensidade das relações envolvidas entre os fatores, informa que as correlações obtidas são significativas ( $\alpha=0.01$ ) mas relativamente fracas (relação positiva versus relação negativa,  $r_s=0.213$  e  $p=0.002$ ; relação positiva versus dimensão social,  $r_s=0.344$  e  $p=0.000$ ; relação negativa versus dimensão social,  $r_s=0.249$  e  $p=0.000$ ). A baixa intensidade da correlação assegura que os itens que constituem os fatores, embora versem sobre uma ideia

comum, reportam-se a aspetos relativamente independentes, permitindo, assim, captar uma variedade de facetas sobre eventuais constrangimentos percecionados pelos estudantes na universidade.

Em face destes resultados, e em síntese, poder-se-á pensar que os estudantes da Universidade dos Açores percecionam a praxe como um acontecimento relativamente cordato, embora não configure elevada atratividade. Com efeito, os presentes resultados parecem indicar que os estudantes na Universidade dos Açores atribuem pouca importância à praxe, nomeadamente na ótica da facilitação da transição e adaptação ao ensino superior e tendem a manifestar fraca adesão às atividades propostas. Apesar de a opinião prevalecente ser a de que se trata de ações não violentas nem coercivas, a sua atratividade é reduzida. Eventualmente, formas alternativas de integração dos novos estudantes, que passem pela adoção de algumas práticas no âmbito da “praxe solidária”, poderão aumentar a simpatia e a adesão dos alunos a este tipo de iniciativa.

## Bibliografia

Akerman, M., Conchão, S., & Boaretto, R. (Orgs.) (2014). *“Bulindo” com a universidade – um estudo sobre o trote na medicina*. Porto Alegre: Editora Rede Unida. Disponível em: [http://www.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/bulindo-com-a-universidade-um-estudo-sobre-o-trote-na-medicina-pdf/at\\_download/file](http://www.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/bulindo-com-a-universidade-um-estudo-sobre-o-trote-na-medicina-pdf/at_download/file)

Página | 110

Camilo, A. (2010). *Do trote universitário como atentado aos direitos da personalidade do académico*. XIX Encontro Nacional do CONPEDI. Pp 5002 – 5013. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/4005.pdf>

Cooper, J., Walker, J., Askew, R., Robinson, J., & McNair, M. (2011). Students perceptions of bullying behaviours by nursing faculty. *Issues in Educational Research*, 21(1). Disponível em <http://www.iier.org.au/iier21/cooper.pdf>

Costa, S., Dias, O., Dias, A., Souza, T., & Canela, J. (2013). Trote universitário: diversão ou constrangimento entre os académicos de saúde?. *Revista Bioética*, 21 (2), pp. 250-258. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bioet/v21n2/a19v21n2.pdf>

Dias, D., & Sá, M. (2013). Rituais de transição no ensino superior português: A praxe enquanto processo de reconfiguração identitária. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. Vol. 21, (n.º1) Ano 18º, ISSN: 1138-1663. Disponível em [http://ruc.udc.es/bitstream/2183/12618/1/RGP\\_21\\_2013\\_art\\_2.pdf](http://ruc.udc.es/bitstream/2183/12618/1/RGP_21_2013_art_2.pdf)

Goulart, G. (2013). Bullying como fator de evasão universitária: percepção dos alunos de uma universidade federal da região centro-oeste. *Revista Gestão Universitária*, ed.316. Disponível em [http://www.redemebbox.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=27644:bullying-como-fator-de-evasao-universitaria-percepcao-dos-alunos-de-uma-universidade-federal-da-regiao-centro-oeste&catid=328:316&Itemid=21](http://www.redemebbox.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=27644:bullying-como-fator-de-evasao-universitaria-percepcao-dos-alunos-de-uma-universidade-federal-da-regiao-centro-oeste&catid=328:316&Itemid=21)

Knutson, N., Akers, K., Ellis, C., & Bradley, K. (2011). *Applying the Rasch model to explore new college Sorority and fraternity members - Perceptions of hazing behavior*. Disponível em [http://www.uky.edu/~kdbrad2/MWERA\\_Nikki.pdf](http://www.uky.edu/~kdbrad2/MWERA_Nikki.pdf)

Klerk, V. (2013). Initiation, Hazing or Orientation? A case study at a south african university. *International Research in Education*, 1 (1), pp.86-100. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5296/ire.v1i1.4026>

Loureiro, C., Frederico-Ferreira, M., Ventura, M., Cardoso, E., & Bettencourt, J. (2009). A praxe académica na escola superior de enfermagem de Coimbra. *Educação/temas e problemas*, 8, pp. 89-97.

Mascarenhas, S., Matos, F., Jesus, S., & Galdino, Z. (n.d.). *Diagnóstico e avaliação das praxes ou trotes – Um estudo transcultural com universitários de Portugal e do Brasil*. Acedido em Abril 2014: <http://portal.metodista.br/metodista.br/ev/psicologia-da-saude/anais1/2011/comunicacaooral/co22/TEXTO%20INTEGRAL%20%20Escala%20Para%20Avaliacao%20Das%20Situacoes%20De%20Bullying%20Nos%20Trotos%20Do%20Ensino%20Superior%20Ap.pdf/view>

Matos, F., Jesus, S., Simões, H., & Nave, F. (2010). Escala para avaliação das situações de *bullying* nas praxes do ensino superior. *Psyc@w@re*, 3 (1). Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/ipc/2007-2010/revista/c6944bceb08cb00930b00b6645171101.pdf>

McGlone, C., & Schaefer, G. (2008). After the haze: legal aspects of hazing. *Entertainment & sports law*; 6(1). Acedido em: [http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/law/elj/eslj/issues/volume6/number1/mcglone\\_schaefer](http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/law/elj/eslj/issues/volume6/number1/mcglone_schaefer)

Mikell, T. (2014). *Getting away with murder: hazing, hegemonic masculinity, and victimization*. Tese de mestrado em Arts in Criminology and Criminal Justice. Universidade da Carolina do Sul, USA. Disponível em: <http://scholarcommons.sc.edu/etd/2853>

Miranda, M., Oliveira, T., Barreto, P., Ferriani, M., Santos, M., & Neto, D. (2012). Conduta de académicos de uma universidade da região amazônica frente ao *bullying*. *Enfermagem em Foco*; 3(3) pp. 114-118

Nirh, J. (2014). *Explanations of college students for engaging in hazing*. Dissertação para o grau de Doutor em Filosofia com especialização em Ensino Superior, Universidade do Arizona, Arizona, USA.

Pimentel, M., Mata, M., & Pereira, F. (2012). Práticas iniciáticas de integração no ensino superior. Um ritual institucionalizado ou um processo de (des) integração? In *Atas do V Encontro do CIED-Escola e Comunidade*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, pp. 393 – 401.

Silva, A. (2013). *Bullying no ensino superior: Caso da universidade do Minho- O contributo do marketing social*. Dissertação de Mestrado em Marketing e Gestão Estratégica. Universidade do Minho. Braga.

Silva, A., & Morgado, M. (2011). *Bullying no Ensino Superior: Existe?*. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, Vol.11 (3). Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/viewFile/1147/1357>

Vieira, P. (2013). *Vivências da praxe académica: percepção de integração e ansiedade na transição para o ensino superior*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento. Universidade de Coimbra. Coimbra.

## **Notas sobre as autoras e o autor:**

**Suzana Caldeira**

**snc@uac.pt**

**Universidade dos Açores (PORTUGAL)**

**Oswaldo Silva**

**osilva@uac.pt**

**Universidade dos Açores (PORTUGAL)**

**Maria Mendes**

**macmendes1@hotmail.com**

**Universidade dos Açores (PORTUGAL)**

**Susana Botelho**

**susanapinhobotelho@hotmail.com**

**Universidade dos Açores (PORTUGAL)**



## **Recursos digitales para una educación inclusiva. Implantación de sistemas táctiles y material digital en el alumnado con trastornos del espectro autista**

**Antonio Hernández Fernández  
Fernando Peñafiel Martínez  
Mariano Fernández Almenara**

### **Resumen**

El uso de las TIC nos ha cambiado mucho la vida a los docentes. Nos permite con abrumadora facilidad individualizar nuestro trabajo y atender de un modo personalizado a cada uno de nuestros alumnos-as. La sociedad digital dispone, ahora, de una nueva tecnología que nos permite desarrollar métodos educativos imposibles hace poco tiempo. Hemos entrado en el debate de la innovación educativa. La tecnología no es la solución, pero sí el mejor aliado que tenemos. En el presente artículo mostramos el proceso de elaboración de material para alumnado con Trastornos del Espectro Autista, adaptado a sus necesidades y características, basándonos en nuestra experiencia y en los objetivos que pretendemos conseguir con ellos un aprendizaje eficiente.

**Palabras clave:** recursos, digital, autismo, sistema táctil, nuevas tecnologías.

### **Abstract**

The use of ICT has changed our life much teachers. Allows us to easily overwhelming, identify our work and serve, in a personalized way, to each of our students-as. Digital society has now a new technology that allows us to develop educational methods impossible recently. We have entered the debate of educational innovation. The technology is not the solution but the best ally we have. In this article we show the process of developing materials for pupils with Autistic Spectrum Disorders, tailored to your needs and characteristics, based on our experience and the goals they want to achieve with efficient learning.

Página | 113

**Keywords:** resources, digital, autism, touch system, new technologies.

### **1. Nuevas tecnologías y recursos digitales**

El uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación es hoy en día uno de los elementos fundamentales porque suponen un formato más interactivo, con múltiples posibilidades que tocan distintos ámbitos, como pueden ser el comunicativo y el cognitivo, y con la ventaja de que pueden adaptarse al ritmo de cada persona en concreto, por otro lado hoy en día son una de las competencias básicas que hemos de trabajar, es decir, hemos de conseguir que los niños/as sean capaces no sólo de conocer y trabajar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación, sino también hacer uso de ellas para adquirir nuevos aprendizajes y desenvolverse a la hora de resolver distintas situaciones de la vida cotidiana.

Cabero, J. (2007) nos aporta la siguiente definición de nuevas tecnologías: “Nos referimos a ellas como una serie de nuevos medios que van desde los hipertextos, los multimedia, Internet, la realidad virtual, o la televisión por satélite. Una característica común que las definen



es que estas nuevas tecnologías giran de manera interactiva en torno a las telecomunicaciones, la informática y los audiovisuales y su combinación como son los multimedia”.

El término digital se aplica hoy en día a numerosos aparatos e instrumentos electrónicos que ofrecen, entonces, este servicio de imagen mejorada. Muchos tipos de imágenes son tratadas digitalmente de este modo y al ser observadas por el ojo común se vuelven mucho más vívidas y hasta casi palpables que lo que sucede con las imágenes normales. Con los recursos educativos, a veces, ocurre esto, cualquier elemento digitalizado adquiere un matiz mucho más vivo y amplía sus posibilidades educativas como antes no pudo.

## 2. Trastornos del espectro autista

De acuerdo con Frith (1998) cualquiera que trate el término autismo tiene que empezar por referirse a los pioneros, Leo Kanner y Hans Asperger, que con independencia el uno del otro, fueron los primeros en publicar descripciones de este trastorno. Ambos autores emplearon el término autista pues ya había sido introducido por el psiquiatra Eugen Bleuler en 1911. Lo refirió a un trastorno básico de la esquizofrenia que se caracterizaba por la limitación de las relaciones de las personas y con el mundo externo, una limitación tan extrema que parece excluir todo lo que no sea el propio yo de la persona. Esta limitación podría describirse como una retirada, por parte del paciente, del mundo social, para sumergirse en sí mismo. De ahí las palabras autista y autismo, que proviene del término griego autos, que significa “sí mismo.”

Página | 114

Siguiendo a Riviere (2001) desde su definición por Leo Kanner en 1943, el autismo se ha presentado como un mundo lejano, extraño y lleno de enigmas. Los enigmas se refieren, por una parte, al propio concepto de autismo, y a las causas, explicaciones y remedios de esa trágica desviación del desarrollo humano normal.

A pesar de la enorme cantidad de investigaciones realizadas durante más de medio siglo, el autismo sigue ocultando su origen y gran parte de su naturaleza, y presenta desafíos difíciles a la intervención educativa y terapéutica. Por otra parte, cuando tenemos ocasión de relacionarnos con la persona que presenta ese extraño trastorno cualitativo del desarrollo, sentimos vivencias de opacidad, impredecibilidad, impotencia y fascinación, difíciles de describir, y que acentúan aún más el carácter enigmático del autismo.

Frith (1998) destaca los clásicos cuentos de hadas “Blancanieves” y “La Bella Durmiente” popularizados por los hermanos Grimm en los primeros años del siglo XIX, donde se pone de manifiesto la sensación que tiene las personas que mantienen una estrecha relación con el niño autista. Parece que es imposible acceder al niño porque está en una caja de cristal o rodeado de una cerca de espino, niños a los que no se les puede tocar, parece que cuando les hablas no te

escuchan. En ambos cuentos la curación se relaciona con la causa. Cuando nos enfrentamos al problema de las causas del autismo topamos con las explicaciones biológicas y psicogenéticas.

La autora también reflexiona sobre la existencia de casos de autismo en la antigüedad y cree que tenían que explicarlo de algún modo. Esa combinación de inocencia infantil y locura, pide a gritos una elaboración simbólica. No resulta extraño que haya muchas historias y mitos que evoquen imágenes de niños autistas. Los mitos pueden enriquecer y formar nuestra experiencia pero también pueden inhibir el desarrollo de las teorías científicas. Pero entenderemos los mitos como los primeros intentos de comprender el autismo a la vez que nos brindan intuiciones acerca de él.

Las impresiones de opacidad, impredecibilidad e impotencia nos ofrecen las personas autistas, paradójicamente, resulta una vía por la que poder penetrar en el misterio del autismo si caemos en la cuenta de que las relaciones humanas son normalmente *recíprocas*. ¿No serán esas sensaciones respuestas nuestras *a las impresiones que nosotros mismos producimos en la persona autista*? Como nos muestran los comentarios realizados por algunas personas autistas adultas como Jerry, un autista diagnosticado por Leo Kanner. Relataba a su psiquiatra su experiencia infantil como estados de confusión y terror. Le parecía haber vivido en un mundo amenazante, lleno de estímulos dolorosos imposibles de dominar. Todo resultaba impredecible y extraño. Tenía miedo a los seres animados como los perros y especialmente a los otros niños; porque no conseguía entender ni predecir su conducta. También tenía experiencias agradables sobre las cuales no podría explicar el placer ni su contribución a entender el mundo.

Página | 115

Del mismo modo Temple Grandin, en el relato biográfico de su infancia autista, destaca estar preocupada por cosas a las que el resto de personas apenas prestaban atención. Estos dos ejemplos los encontramos en la obra de Frith, (1998). Si nos tomamos en serio esta idea, llegamos a una primera definición del autismo, mucho más profunda y justificada por la investigación de lo que parece a primera vista: es autista aquella persona a la cual las otras personas resultan opacas e impredecibles, aquella persona que vive como ausentes - mentalmente ausentes- a las personas presentes, y que por todo ello se siente incompetente para regular y controlar su conducta por medio de la comunicación.

La definición del autismo ofrecida por Kanner en 1943, sigue pues estando vigente actualmente, con sus tres núcleos de trastornos: (1) trastorno cualitativo de la relación, (2) alteraciones de la comunicación y el lenguaje, y (3) falta de flexibilidad mental y comportamental. Esas son las tres dimensiones que se incluyen en las definiciones diagnósticas más empleadas: la DSM-IV de la Asociación Americana de Psiquiatría (*American Psychiatric Association -APA-*, 1994) y la ICD-10 de la Organización Mundial de la Salud (Who, 1993).

La clasificación más utilizada, la DSM-IV (1994), diferencia entre el trastorno autista - que equivale al Síndrome de Kanner - y el Trastorno de Asperger - el Síndrome de Asperger -. El primero se asocia en un 75 % de los casos con retraso mental. El segundo, que se diferencia principalmente porque no implica limitaciones o alteraciones *formales* del lenguaje (aunque sí otras alteraciones pragmáticas y prosódicas), se acompaña de cocientes intelectuales en la gama normal. Además de estos síndromes, en los "Trastornos profundos del desarrollo" se incluyen otros: el Trastorno de Rett (o "Síndrome de Rett"), el "Trastorno desintegrativo de la niñez" y los Trastornos Profundos del Desarrollo (desde ahora TPD) "no especificados", que incluyen el concepto ambiguo de "autismo atípico". En el DSM-IV-TR (2002) encontramos los criterios diagnósticos del trastorno autista:

*a) Un total de 6 (o más) ítems de 1,2 y 3, con por lo menos dos de 1, y uno de 2 y de 3:*

*a. Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características:*

*i. Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales, como son contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.*

*ii. Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros adecuados al nivel de desarrollo.*

*iii. Ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas disfrutes, intereses y objetivos (p.ej., no mostrar, traer o señalar objetos de interés).*

*d. Falta de reciprocidad social o emocional.*

*b. Alteración cualitativa de la comunicación, manifestada al menos por dos de las siguientes características:*

*i. Retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje oral ( no acompañado de intentos para compensarlo mediante modos alternativos de comunicación, tales como gestos o mímica).*

*ii. En sujetos con un habla adecuada, alteración importante de la capacidad para iniciar o mantener una conversación con otros.*

*iii. Utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje o lenguaje idiosincrásico.*

*iv. Ausencia de juego realista espontáneo, variado, o de juego imaginativo social propio del nivel de desarrollo.*

*c. Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados, manifestados por lo menos mediante una de las siguientes características:*

- i. Preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, sea en su intensidad, sea en su objetivo.*
  - ii. Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales.*
  - iii. Manierismos motores estereotipados y repetitivos (p.ej., sacudir o girar las manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo).*
  - iv. Preocupación persistente por partes de objetos.*
- b) Retraso o funcionamiento anormal en por lo menos una de las siguientes áreas, que aparecen antes de los 3 años de edad:*
- a. interacción social;*
  - b. lenguaje utilizado en la comunicación social, o*
  - c. juego simbólico o imaginativo.*
- c) El trastorno no se explica mejor por la presencia de un trastorno de Rett o de un trastorno desintegrativo infantil.*

### **3. Recursos digitales en el espectro autista**

Desde hace un tiempo varios maestros/as de la zona costa andaluza interesados en el trabajo con alumnos/as con trastornos del espectro autista, comenzamos a trabajar en la elaboración de material adaptado a sus necesidades y características, basándonos en nuestra experiencia y en los objetivos que pretendemos conseguir con nuestros alumnos, nos planteamos este introducir el uso de tecnologías de la información y la comunicación específicamente adaptadas a nuestros alumnos y de los sistemas táctiles en nuestras aulas. Comenzamos a plantearnos la idea de pasar ese material y crear otro nuevo en un soporte informático que nos permitiera trabajar los distintos aspectos que trabajamos habitualmente con una herramienta más, que fuera sencilla, interactiva, comprensible y de fácil uso, que nos permitiera una modificación rápida de material, a las características de cada clase de cada alumno/a así como compartirla de forma más sencilla con otros compañeros/as.

Hoy en día el uso de las tecnologías de la información y la comunicación es un medio y una competencia básica en la enseñanza de nuestros niños/as, en el caso de los niños con discapacidad, y en este caso con autismo, se convierte además en una herramienta que nos va permitir en el uso de imágenes y



de sistemas táctiles, que les permita a los niños comprender y mejorar en distintos ámbitos como el comunicativo, el social (a través de guiones sociales) y cognitivo, y que al mismo tiempo facilite la labor docente en la creación de material y la facilitación de la generalización de las

actividades que habitualmente se realizan en mesa (con material manipulable) a otro sistema, y que como señalábamos anteriormente nos ha permitido realizar múltiples adaptaciones. Un material de las características que presentamos agiliza el trabajo, nos permite generalizar usando un recurso distinto y muy atractivo.

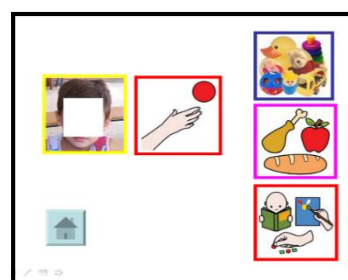
En primer lugar creemos que lo que hacemos no es solo un uso de las tecnologías de la información y la comunicación, si no que es “enseñanza”, es este el motivo por el que el ordenador debe estar en el aula como un rincón más de aprendizaje y como una herramienta tan útil como los libros o la pizarra. En segundo lugar se trata de que los niños aprendan a usar otra herramienta de trabajo y también en nuestro caso que nos permita utilizar sistemas de comunicación alternativos y/o aumentativos a través, por ejemplo de los programas que creamos como paneles de comunicación. En tercer lugar se trata de ser interactivos con la vida, no con una simple ficha electrónica...Siendo creativos en el uso de estas máquinas, principalmente nosotros como profesores.



información y la comunicación, si no que es “enseñanza”, es este el motivo por el que el ordenador debe estar en el aula como un rincón más de aprendizaje y como una herramienta tan útil como los libros o la pizarra. En segundo lugar se trata de que los niños aprendan a usar otra herramienta de trabajo y también en nuestro caso que nos permita utilizar sistemas de comunicación

alternativos y/o aumentativos a través, por ejemplo de los programas que creamos como paneles de comunicación. En tercer lugar se trata de ser interactivos con la vida, no con una simple ficha electrónica...Siendo creativos en el uso de estas máquinas, principalmente nosotros como profesores.

La elaboración de estos materiales digitales es sencilla y permite trabajar con cada niño de manera individualizada aquello que realmente necesita, ajustar los contenidos a la situación real, cosa que a veces no ocurre con los materiales ya editados. El uso de los sistemas táctiles facilita la interacción con los contenidos, una relación directa entre el acto o movimiento del niño con la información. Esto facilita el uso de los ordenadores incluso para los alumnos de menor edad o con una afectación mayor. Con los niños con mayor afectación o de un nivel más bajo, el uso de los medios informáticos nos permite el acceso a una amplia variedad de actividades que nos proporcionan el uso de sistemas interactivos y muy visuales donde el niño sea partícipe de la actividad que está realizando. Hemos comprobado cómo, el uso de este tipo de sistemas resulta muy motivador y concretamente a nosotros nos va permitir hacer un mejor uso de enseñanza visual, basada en fotos, imágenes y pictogramas.



El sistema táctil permite que ellos comprendan mejor el movimiento de los cursores y que realmente entiendan que ellos son los que hacen que ese cursor se mueva, hay algunos niños/as que no son capaces de entender que el movimiento que hacen de un elemento externo como puede ser el ratón, provoca un desplazamiento o un clic en la pantalla, sin embargo el que



tocando se produzcan asociaciones de causa y efecto les permite hacer un uso mucho más significativo de la actividad, en la que no solo participan como oyentes sino como participantes siendo ellos mismos los que se ponen en contacto con la dinámica de la pantalla táctil y de las actividades que en ella realizamos..

Hemos introducido, por tanto, en éstos el manejo del ordenador, las asociaciones de causa y efecto, la atención, .... y hemos usado los power points como medios de comunicación, como sistemas alternativos que les permiten a los niños "solicitar aquello que quieren" comer, beber, ver una peli... o navegar de forma más autónoma con el ordenador seleccionando por sí mismos los juegos a los que quieren jugar. Como hemos visto anteriormente además trabajamos conceptos, vocabulario y los contenidos de distintos ámbitos igual que lo hacemos en mesa.

Por otro lado, con aquellos alumnos/as que comienzan a usar el sistema lectoescriptor, y que tienen bastantes dificultades para seguir un método en concreto, el uso del ordenador les está permitiendo afianzar con otro recurso más vocabulario, y comprensión lectora. Poco a poco introducir el manejo del ordenador y de éstos materiales nos está permitiendo que nuestros alumnos trabajen de una forma cada vez más autónoma.

La mayoría de nuestros niños y niñas sufren retrasos cognitivos importantes lo que les hace tener problemas, a veces serios, en el uso de ratón o teclado. ¿El problema está en la persona que tiene una capacidad cognitiva inferior? Evidentemente "no". El problema está en el diseño del ordenador, en lo que todos conocemos como barreras de accesibilidad. Los aparatos deben adaptarse a las personas y

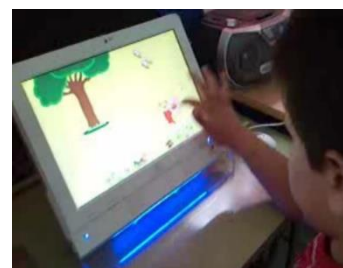


no al revés. Eso es lo nosotros hemos hecho con este proyecto, adaptar el ordenador a nuestro alumnado, consideramos que las tic y los materiales basados en ellas, en el uso de imágenes y sistemas táctiles nos permiten integrar a las personas que presentan mayores limitaciones. Respetando su forma especial de desarrollo y sin renunciar a darles los recursos e instrumentos necesarios para su crecimiento personal y comprensión del mundo.

El objetivo principal ha sido disminuir las diferencias de partida, dotando a los alumnos con TEA de estrategias e instrumentos válidos para interactuar con su entorno y manejar códigos en sintonía con ellos. La puesta en marcha de este proyecto, nos ha permitido proporcionarles a nuestros alumnos un sistema aumentativo con el que aprender, comprender y comunicarse entendiendo que comunicarse es mucho más que producir ciertos sonidos.

Por otra parte hay que reconocer que el uso de las nuevas tecnologías nos ha cambiado mucho la vida a los docentes. Nos permite con abrumadora facilidad, individualizar nuestro trabajo y atender, de un modo personalizado, a cada uno de nuestros alumnos-as. La sociedad digital dispone, ahora, de una nueva tecnología que nos permite desarrollar métodos educativos imposibles hace poco tiempo. Hemos entrado en el debate de la innovación educativa. La tecnología no es la solución, pero sí el mejor aliado que tenemos.

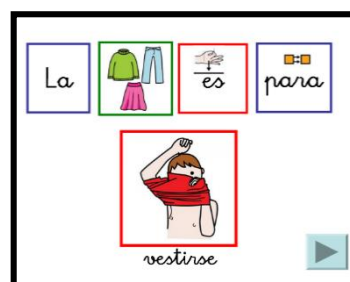
Si algo es evidente en nuestra educación especial es la incapacidad, de la educación ordinaria y los métodos tradicionales, para proporcionar atención educativa adecuada a nuestros alumnos-as con discapacidad. Las TIC permiten desarrollar métodos y estrategias alternativas que quizás triunfen donde las metodologías tradicionales fracasaron.



En nuestro trabajo nos hemos centrado en introducir por un lado el uso y el manejo del ordenador (en sistema táctil para algunos niños para otros con sistemas normales), en la creación de un material adaptado a nuestros niños/as a sus intereses, características y el desarrollo de las distintas competencias.

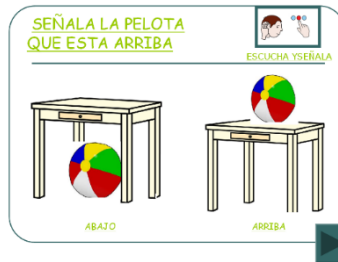
En cuanto a la elaboración de materiales se han realizado adaptados a los distintos niveles que encontramos en los alumnos de nuestra clase, buscando dar respuesta a sus necesidades educativas. Nos encontramos de esta manera con materiales muy diversos, con los niños con un nivel mayor hemos trabajado:

### **-ampliación de vocabulario**

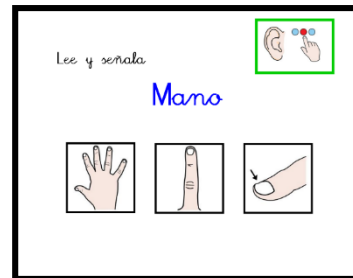
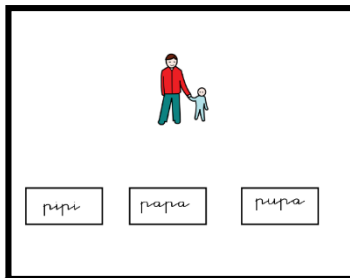


### **conceptos básicos**





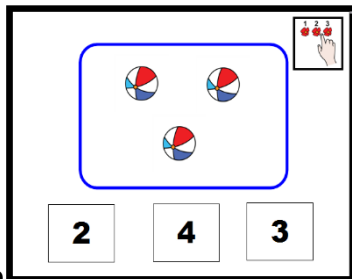
## Iniciación a la lectoescritura



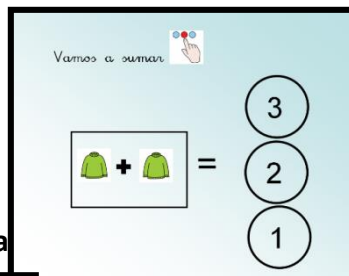
## - Comprensión lectora



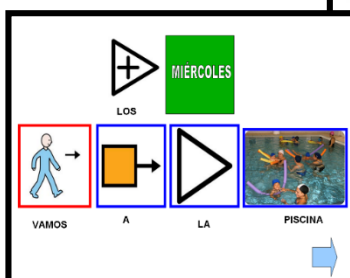
## Los números y las cantidades



## Procesos de la suma

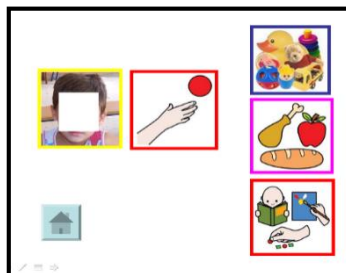


## Anticipadores y guiones sociales

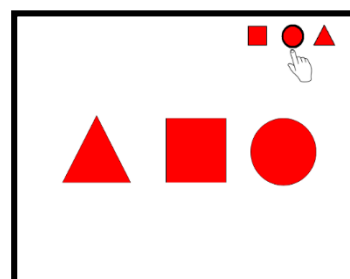
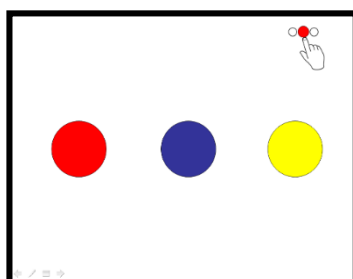
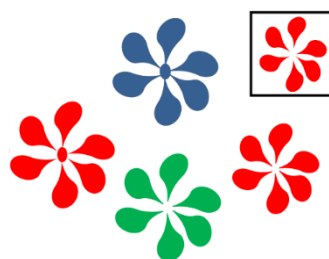
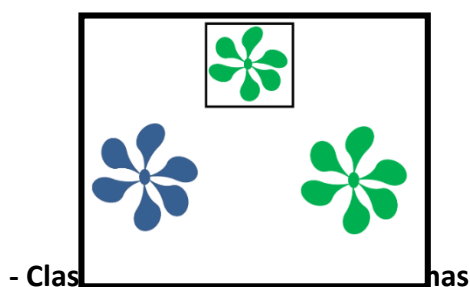




## Paneles de comunicación



## Atención y percepción



## 4. Pautas en la elaboración del material

En la planificación y posterior elaboración de material específico para nuestro trabajo es necesario partir de la realidad más inmediata, a la vez, que de las necesidades de los alumnos. Entre otras pautas señalaremos las siguientes:

- Cuidar mucho los fondos asignados a las actividades, procurando no distraer a nuestro alumnado.
- Hemos intentado eliminar estímulos parasitarios.
- Hemos ofrecido opciones de ayuda en diferentes soportes: audio, escritura, iconos, vídeo
- Hemos dado consignas claras y con diferentes formatos: verbales, escritas o auditivas.
- Presentamos las actividades con diferentes niveles de dificultad.
- Damos refuerzos adecuados de éxito y error (evitamos que la señal de error pueda convertirse en un refuerzo que se desee conseguir).
- Procuramos que el alumno TEA comparta alguna actividad con el adulto, estableciendo una relación satisfactoria y respetando turnos.

- Creemos muy interesante que el alumno Tea comience a compartir situaciones con iguales.
- También fomentamos el aprender a respetar turnos en juegos de interacción con iguales.
- Les enseñamos a manipular el teclado o el mouse, guiando sus manos con las nuestras hasta que son capaces de hacerlo por sí solos.
- Trabajamos mucho el comportamiento del alumno para que pueda el niño por lo menos estar sentado con un mínimo de concentración.
- Tenemos muy claro que la computadora se convierte en un vehículo ideal para aprender juntos y aprender el uno del otro.
- Es muy importante comenzar primero por el aprendizaje de la coordinación motora-fina a través de un continuo entrenamiento para llegar después al trabajo planificado.
- Aumentamos y variamos el repertorio de actividades, para darle al alumno TEA más oportunidades de aprender.
- Al planificar una actividad debemos organizar el ambiente. Como la persona autista tiene déficits primarios, no puede organizar los estímulos que le llegan.
- La presentación de una actividad nunca debe mantenerse estática, debe ser variable y aprender a participar. Presentándole materiales en forma gradual y de diferentes maneras, se fomenta la generalización.
- Una vez que esta relación con las computadoras ha sido establecida, más adelante se puede acceder a su potencial estrictamente educacional: individuos aprendiendo a usar programas, Internet, etc.
- La presentación de los programas debe incluir: Información verbal, no-verbal, gestual, visual u otras; para poder proporcionar un tipo de entrada que el autista pueda entender mejor y a los que, generalmente accede a través del mouse.
- Cada actividad deberá tener un comienzo y un final claro siendo esto fundamental para las interacciones con el autista.
- Las personas autistas a veces no tienen un control sobre el teclado o el mouse. Al apretar determinadas teclas ininterrumpidamente, la computadora repite el signo pulsado a una velocidad de 10 veces por segundo. Debemos seleccionar y modificar entonces los tiempos de espera o la velocidad de repetición ó ignorar las pulsaciones repetidas.

- Adaptar la velocidad de los programas. Existen programas como el SLOWPC o SLOWDOWN que permiten realizar esta opción e ir ajustando la velocidad de acuerdo a las características de la persona con autismo.
- Sentarse junto a ellos, observando cada movimiento que hacen. No intervenir a menos que sus gestos nos pidan ayuda.

## **5. Implantación de sistemas táctiles y material digital en el alumnado**

La elaboración de materiales digitales es sencilla y permite trabajar con cada niño de manera individualizada aquello que realmente necesita, ajustar los contenidos a la situación real, cosa que a veces no ocurre con los materiales ya editados.

El uso de los sistemas táctiles facilita la interacción con los contenidos, una relación directa entre el acto o movimiento del niño con la información. Esto facilita el uso de los ordenadores incluso para los alumnos de menor edad o con una afectación mayor.

Con los niños de mayor afectación o de un nivel más bajo, el uso de los medios informáticos nos permite el acceso a una amplia variedad de actividades que nos proporcionan el uso de sistemas interactivos y muy visuales donde el niño sea partícipe de la actividad que está realizando. Hemos comprobado cómo, el uso de este tipo de sistemas resulta muy motivador y concretamente a nosotros nos va permitir hacer un mejor uso de enseñanza visual, basada en fotos, imágenes y pictogramas. El sistema táctil permite que ellos comprendan mejor el movimiento de los cursores y que realmente entiendan que ellos son los que hacen que ese cursor se mueva, hay algunos niños/as que no son capaces de entender que el movimiento que ellos hacen de un elemento externo como puede ser el ratón, provoca un desplazamiento o un clic en la pantalla, sin embargo el que tocando se produzcan asociaciones de causa y efecto les permite hacer un uso mucho más significativo de la actividad, en la que no solo participan como oyentes sino como participantes siendo ellos mismos los que se ponen en contacto con la dinámica de la pantalla táctil y de las actividades que en ella realizamos..

Hemos introducido, por tanto, en éstos el manejo del ordenador, las asociaciones de causa y efecto, la atención,.... y hemos usado los PowerPoint como medios de comunicación, como sistemas alternativos que les permiten a los niños "solicitar aquello que quieren" comer, beber, ver una peli... o navegar de forma más autónoma con el ordenador seleccionando por sí mismos los juegos a los que quieren jugar. Como hemos visto anteriormente además trabajamos conceptos, vocabulario y los contenidos de distintos ámbitos igual que lo hacemos en mesa.

Por otro lado, con aquellos alumnos/as que comienzan a usar el sistema lecto-escritor, y que tienen bastantes dificultades para seguir un método en concreto, el uso del ordenador les

está permitiendo afianzar con otro recurso más vocabulario, y comprensión lectora. Poco a poco introducir el manejo del ordenador y de éstos materiales nos está permitiendo que nuestros alumnos trabajen de una forma cada vez más autónoma.

## **6. Ventajas e inconvenientes**

En general son muchas las ventajas que encontramos a la hora de trabajar con este tipo de metodología y materiales y en realidad son una continuación de la metodología general que realizamos día a día a nuestras aulas, pero sí que nos gustaría destacar que estos materiales basados en sistemas informáticos nos ofrecen un entorno y una situación controlable: son predecibles, ante idénticos estímulos presentan idénticas respuestas, factores éstos fundamentales a la hora de trabajar con alumnos con trastornos del espectro autista (entre cuyas necesidades destacan la necesidad de un orden, anticipación y rutina) el ordenador se presenta como un elemento que la persona con autismo “controla”, puede prever y anticipar, sin requerir apoyos tan importantes y extensos.

Las personas con trastornos del espectro autista presentan un procesamiento cognitivo fundamentalmente visual, en este sentido hemos de señalar que el uso del ordenador nos va suponer una ventaja ya que el canal principal de interacción con un ordenador es el visual. Las posibilidades multimedia en este sentido son múltiples, ya que nos ofrecen la posibilidad de presentar cualquier contenido por medio de distintos canales sensoriales simultáneamente siendo prioritariamente sistemas visuales y además hacer una personalización y adaptación del material a las necesidades particulares de los individuos o grupos.

Página | 125

El uso de ordenador es un recurso muy motivador porque presenta estímulos preferentemente visuales, es predecible, y porque la interacción con un ordenador potencia la atención, el interés, ayuda al desarrollo de la iniciativa y al seguimiento de turnos. Esta motivación que genera el ordenador nos ayuda a la disminución del apego a rutinas o manías motoras repetitivas y estereotipadas

El uso de las nuevas tecnologías está repercutiendo muy positivamente en los alumnos, tanto para trabajar todos los contenidos curriculares como otros de tipo más lúdico, captando toda su atención y consiguiendo despertar un alto grado de motivación ante las imágenes y la interacción con las pantallas táctiles. Además una vez conocido el manejo básico, poco a poco va posibilitando el trabajo autónomo de los niños.

Entre los inconvenientes que nos hemos encontrado podemos destacar, como ya señalábamos en las pautas de creación de los materiales, la necesidad de ceñirnos a aspectos muy concretos, por ejemplo como evitar que la señal de error pueda convertirse en un refuerzo que se desee conseguir, ya que en los primeros materiales que elaboramos nos encontramos

con este tipo de dificultades. Quizás el principal obstáculo que nos hemos encontrado han sido las dificultades técnicas en algunos momentos en que los ordenadores ha fallado algo (conexión a Internet, sistema táctil.....)

Del mismo modo nos encontramos con la imposibilidad de generalizar, en el aula, el uso de las pantallas táctiles, por falta de recursos económicos, también nos encontramos con una falta de compatibilidad entre el PowerPoint, de uso más generalizado, con el Impress, de uso restringido a centros educativos de la comunidad autónoma andaluza. En los ordenadores del centro, no se pueden trabajar bien los materiales elaborados; eso sin tener en cuenta que ya no tienen pantalla táctil. El Power Point es un programa bastante aceptable para trabajar en el aula pero tiene ciertas limitaciones que podríamos conseguir con el software de las pizarras digitales.

## **7. Conclusión**

El término alfabetizar hoy en día adopta un sentido mucho más amplio que la capacidad de enseñar a leer y a escribir y en la sociedad en la que nos encontramos actualmente hemos de centrarnos también en dotar a nuestros alumnos de recursos para aprender el uso y manejo de las TIC.

La mayoría de nuestros niños y niñas sufren retrasos cognitivos importantes lo que les hace tener problemas, a veces serios, en el uso de ratón o teclado. ¿El problema está en la persona que tiene una capacidad cognitiva inferior?. El problema está en el diseño del ordenador, en lo que todos conocemos como barreras de accesibilidad. Los aparatos deben adaptarse a las personas y no al revés. Eso es lo nosotros hemos hecho con este proyecto, adaptar el ordenador a nuestro alumnado, consideramos que las tic y los materiales basados en ellas, en el uso de imágenes y sistemas táctiles nos permiten integrar a las personas que presentan mayores limitaciones. Respetando su forma especial de desarrollo y sin renunciar a darles los recursos e instrumentos necesarios para su crecimiento personal y comprensión del mundo.

El objetivo principal ha sido disminuir las diferencias de partida, dotando a los alumnos con TEA de estrategias e instrumentos válidos para interactuar con su entorno y manejar códigos en sintonía con ellos. La puesta en marcha de este proyecto, nos ha permitido proporcionarles a nuestros alumnos un sistema aumentativo con el que aprender, comprender y comunicarse entendiendo que comunicarse es mucho más que producir ciertos sonidos.

Por otra parte hay que reconocer que el uso de las TIC nos ha cambiado mucho la vida a los docentes. Nos permite con abrumadora facilidad, individualizar nuestro trabajo y atender, de un modo personalizado, a cada uno de nuestros alumnos-as. La sociedad digital dispone, ahora, de una nueva tecnología que nos permite desarrollar métodos educativos imposibles

hace poco tiempo. Hemos entrado en el debate de la innovación educativa. La tecnología no es la solución, pero sí el mejor aliado que tenemos.

Si algo es evidente en nuestra educación especial es la incapacidad, de la educación ordinaria y los métodos tradicionales, para proporcionar atención educativa adecuada a nuestros alumnos-as con discapacidad. Las TIC permiten desarrollar métodos y estrategias alternativas que quizás triunfen donde las metodologías tradicionales fracasaron.

## **Bibliografía.**

Alcantud, F. (2000). "Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas." En VVAA. *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades educativas especiales*. Murcia. Consejería de Educación y Universidades.

Álvarez-Castellanos, M. L. y otros (1993). *Los Sistemas Alternativos de Comunicación en los Trastornos Generalizados del Desarrollo*. Documentos CEPS. Centro de Profesores de Murcia.

Álvarez-Castellanos, M. L. y Otros (2002). B. Schaeffer: Un camino para la comunicación, una alternativa al habla. En J. M. García y otros (coords.). *Discapacidad Intelectual, desarrollo, comunicación e intervención*. Madrid. CEPE.

Arnaiz, J., Merinero, M., Muela, M.C. y Vidriales, R. (2010). *Autismo, calidad de vida hoy*. Confederación AUTISMO ESPAÑA.

Arnáiz, P. (coord.) (1995). *El PCC: Autismo y Atención a la Diversidad*. Murcia. Universidad de Murcia.

Asociación Americana de Psiquiatras (1995). *DSM-IV. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Barcelona. Masson.

Belinchon, M. (2010). *Investigaciones sobre autismo en español: problemas y perspectivas*. Mercedes Belinchón (ed.).

Cabero Almenara, J. (coord.) (2007). *Tecnología Educativa*. Madrid. MacGraw-Hill.

Cnree (1992). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid. MEC.

Frith, U. (1998) *Autismo*. Madrid. Alianza.

Gómez, M. y Otros (2002). Diccionario Multimedia de Signos Schaeffer: un instrumento de apoyo para las necesidades especiales en el área de comunicación y lenguaje. En Soto, F. y Rodríguez, J. (coords.). *Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad*. Murcia. Consejería de Educación y Cultura.

Gómez, M. y Otros (2002). Herramientas de autor e integración curricular: "Las Aventuras de Topy", una aplicación multimedia para el desarrollo de la comunicación alternativa y aumentativa en el aula. En Soto, F. y Rodríguez, J (coords.). *Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Grandin, T. (2006). *Pensar con imágenes: mi vida con el autismo*. Barcelona. Alba.

Greenspan, S. y Wieder, S. (2008). *Comprender el Autismo. Un recorrido por los trastornos del espectro autista y el síndrome de Asperger a lo largo de todas las etapas escolares hasta la edad adulta*. Madrid. Integral.

Koon, R. & De La Vega, M.E. (2000). La computadora en la intervención de niños y adolescentes con autismo. En VVAA. *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades educativas especiales*. Murcia. Consejería de Educación y Universidades.

Martos, J. y Pérez, M. (Coords.) (2002). *Autismo. Un enfoque orientado a la formación en Logopedia*. Colección Logopedia e intervención. Valencia. Nau llibres.

Peñañiel Martínez, F. y Otros - Coords - (2.000): *Cómo intervenir en Logopedia Escolar. Resolución de casos prácticos*. Madrid. CCS.

Peñañiel Martínez, F. (2.000): *Fundamentos Pedagógicos en la Intervención de alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Granada. GEU.

Peñañiel Martínez, F. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (2.002): *Indicadores de calidad en la Educación Especial*. Granada. GEU.

Peñañiel Martínez, F. y Otros – Coords – (2006): *La intervención en educación especial. Propuestas desde la práctica*. Madrid. CCS.

Peñañiel, F., Hernández, A. y El Honrani, M. (2011): *Bases Pedagógicas para una educación inclusiva de calidad*. Granada. Ediciones Adeo.

Página | 128

Peñañiel Martínez, F. y Otros – Coord. – (2012): *Familia y educación inclusiva: perspectivas de futuro*. Granada. Ediciones Adeo.

Peñañiel Martínez, F., Torres González, J. A. y Fernández Batanero, J. M<sup>a</sup> (2014): *Evaluación e intervención didáctica. Atención a las necesidades específicas de apoyo educativo*. Madrid. Pirámide.

Pérez De La Maza, L. (2000). Aplicaciones informáticas para alumnos/as con Trastornos del Espectro Autista. En CD-Rom: *X Congreso de AETAPI*, Vigo 23, 24 y 25 de noviembre.

Pérez De La Maza, L. (2002). Programa de Estructuración Ambiental por Ordenador para personas del espectro autista: PEAPO. En Soto, F. y Rodríguez, J. (coords.). *Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad*. Murcia. Consejería de Educación y Cultura.

R.M. y Baker, D.J. (Eds.). *Treatment of hiperactive Learning Disordered Children*. Baltimore. University Park Press.

Rivière, A. y Martos, J. (Comp.) (1997). *El tratamiento del Autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. IMSERSO.

Rivière, A., y Martos, J. (Comps) (2001). Autismo. Compresión y explicación. *Actas del III Simposium Internacional sobre Autismo*. Madrid. IMSERSO y APNA

Sanchez Montoya, R. (2005). *Ordenador y discapacidad*. Madrid. CEPE.

Soto, F. J. (2001). Nuevas Tecnologías y Diversidad. En *Educación en el 2000*, 3, (pp. 43-49).

Soto, F. J. y GÓMEZ, M. (2002). Un instrumento de evaluación de recursos multimedia para la atención a la diversidad. En Soto, F. y Rodríguez, J. (coords.). *Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad*. Murcia. Consejería de Educación y Cultura.

Tortosa Nicolas, F. (2004). *Tecnologías de ayuda en personas con espectro autista*. Murcia. Centro de Profesorado.

Tortosa, F. & De Jorge, E. (2000). Uso de las tecnologías informáticas en un centro específico de **niñ@s** autistas". En VVAA. *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de la discapacidad y las necesidades educativas especiales*. Murcia. Consejería de Educación y Universidades.

Tortosa, F. (2002): Avanzando en el uso de las TIC con personas con trastorno del espectro autista: usos y aplicaciones educativas. En Soto, F. y Rodríguez, J (coords.). *Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad*. Murcia. Consejería de Educación y Cultura.

Tortosa, F. (2003). La elaboración de las Adaptaciones Curriculares para alumnos con TEA en Centros Educativos. En Alcantud, F. (coord.). *Intervención psicoeducativa en alumnos con trastornos del espectro autista*. Madrid. Pirámide.

Tortosa, F. y DE JORGE, E. (2002). El trastorno del Espectro Autista en Internet en Castellano. En Soto, F. y Rodríguez, J. (coords.). *Las nuevas tecnologías en la respuesta educativa a la diversidad*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona. Paidós.

#### Notas sobre os autores:

**Fernando Peñafiel Martínez**

penafiel@ugr.es

**Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización**

**Escolar Universidad de Granada**

**Antonio Hernández Fernández**

ahernand@ujaen.es

**Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Departamento Pedagogía**

**Universidad de Jaén**

**Mariano G. Fernández Almenara**

mgfernand@ugr.es

**Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Escolar**

**Universidad de Granada**



## Educação inclusiva e liderança: o papel do diretor de agrupamento de escolas

Joaquim Passarudo  
Luísa Carvalho  
Maria Luísa Panaças

### Resumo

A educação inclusiva apresenta-se hoje como um desafio à escola tal como a concebemos. Todo o processo de ensino aprendizagem deve ser pautado pelos princípios da igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos têm direito.

O quadro legislativo que prevê esta inclusão tem vindo a sofrer alterações ao longo do tempo, mas o lema de Uma escola para Todos tem-se mantido, porque sempre se defendeu uma maior responsabilização da escola para o processo de inclusão de alunos com algum tipo de NEE.

Um objetivo tão amplo, na opinião de Correia (2005) só pode ser alcançado se houver colaboração e cooperação entre todos os intervenientes do processo educativo dos alunos, designadamente líderes da escola, professores, profissionais especializados, alunos e respetivas famílias.

Este artigo dá conta de alguns resultados de um estudo de caso no qual se procurou conhecer a importância da liderança, em particular dos diretores de escolas, no desenvolvimento de práticas, culturas e políticas promotoras de uma educação inclusiva de qualidade assim como verificar o modo como os documentos estruturantes de um agrupamento espelham essas mesmas políticas.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; educação especial; necessidades especiais; políticas educativas; liderança inclusiva.

### Abstract

Inclusive education is today a challenge to schools as we conceive them. The whole process of teaching and learning should be guided by the principles of equal educational and social opportunities to that all students are entitled.

The legislative framework which supports inclusion suffered changes over time, but the motto of A School for All has remained, defending a greater school responsibility to the process of inclusion of students with some sort of SEN.

Such a broad goal, in the opinion of Correia (2005) can only be achieved if there is collaboration and cooperation among all the stakeholders in the educational process of students, including school leaders, teachers, specialized professionals, students and families.

This paper presents some results of a case study trying to understand the importance of leadership, in particular of school principals in the development of practices, cultures and policies that promote inclusive education of quality as well as checking how the school's structuring documents reflect these same policies.

**Keywords:** Inclusive education; special education; special education needs; education policy; educational leadership.

### **I. Enquadramento teórico**

#### **Educação Especial/Educação Inclusiva**

Na sequência da Declaração de Salamanca e dos compromissos assumidos pelos vários Estados, incluindo Portugal, o movimento para o desenvolvimento de uma educação inclusiva tem, nas últimas décadas, conduzido a mudanças nas nossas escolas, sendo já normal encontrar

uma enorme diversidade de alunos, com um leque muito variado de necessidades e capacidades.

Mais do que na dificuldade do aluno, o conceito de inclusão coloca sobretudo a ênfase nas mudanças dos sistemas, metodologias e práticas. Daí a necessidade de que todo o sistema se torne mais flexível, mais colaborativo e mais inclusivo, de forma a responder a todas as diferenças.

Para Ainscow (2005) a inclusão é o maior desafio colocado aos sistemas educativos em todo o mundo, sendo que, em alguns países, a educação inclusiva ainda é vista como uma forma de responder a crianças com deficiências na educação regular. Mas, conforme afirma Ainscow (2005), “internacionalmente é cada vez mais vista como uma reforma que apoia e acolhe favoravelmente a diversidade entre todos os alunos” (p. 109).

Esta formulação de educação inclusiva, conforme preconizada pela UNESCO em 2001, citada por Ainscow (2005) apresenta-se atualmente como a finalidade da educação inclusiva:

“a eliminação da exclusão social que é a consequência de atitudes e respostas à diversidade na raça, classe social, etnicidade, religião, género e capacidade...como tal parte da crença que a educação é um direito humano básico e o pilar para uma sociedade mais justa”(p. 109).

O conceito, conhecido como educação especial e mais recentemente como educação dos alunos com necessidades especiais, tem mudado ao longo dos tempos e, como afirmam Thomas e Loxley (2007), estas mudanças e as críticas que os investigadores foram apontando são uma base poderosa para a educação inclusiva que se fundamenta na justiça social e nos direitos humanos. Também Ainscow e Kaplan (2005) consideram que:

“é todo este contexto de mudança que fornece ao campo da educação especial novas oportunidades para continuar o seu histórico propósito de responder às necessidades dos alunos que foram marginalizados dos contextos educativos existentes”( p. 12).

Slee (2006) afirma que a educação especial se encontra atualmente numa encruzilhada: é agora a educação inclusiva que suportará o desafio de responder à diversidade e para os novos desafios novas questões se colocam para o desenvolvimento de reformas eficazes.

Conforme salientam Pirrie e Head (2007) “a tensão entre respostas inclusivas versus respostas especializadas ultrapassa quer o domínio das políticas, quer da investigação” (p.27). Citando Norwich (2000) Pirrie e Head (2007) consideram este facto “inevitável num sistema que tenta equilibrar valores como igualdade, individualidade, inclusão social e viabilidade” (p.27).

Nos últimos anos alguns investigadores têm feito notar que a educação inclusiva implica três variáveis relevantes para os alunos: presença, aprendizagem e participação. (Ainscow & Dyson, 2006; Echeita; Sandoval & González-Gil, 2008).

Existe ainda muita controvérsia acerca de como definir e desenvolver escolas inclusivas (Ainscow & Dyson 2006). Contudo parece já existir um consenso de que as escolas inclusivas devem valorizar os alunos com necessidades especiais como participantes nas comunidades escolares e organizar apoios que lhes facilitem essa participação.

De acordo com a UNESCO (2008) a inclusão é um processo que diz respeito à participação de todos os alunos na aprendizagem, na vida escolar e na comunidade. Baseia-se no princípio de que a escola é responsável por assegurar a educação para todos e por isso implica a identificação e remoção de barreiras à participação e à aprendizagem de formas de comunicação e atitudes entre outras.

### **Organização das escolas e caminhos para comunidades de aprendizagem inclusivas**

No fim dos anos 90 do séc. XX muito investigadores punham já em causa a organização das escolas e a forma como os modelos de organização da educação especial separavam os alunos com necessidades especiais (Lipsky & Gartner, 1996; Slee, 1993; Skrtic, 1991).

Ainscow (1997), no âmbito do projeto da UNESCO “Necessidades Especiais na Sala de Aula” e das investigações e trabalhos desenvolvidos no âmbito desse projeto, formula uma tipologia de seis condições que parecem ser fatores de mudança nas escolas:

“- Liderança eficaz, não só do diretor, mas difundida através da escola;-  
Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;-  
Um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente;-  
Estratégias de coordenação;-  
Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão;-  
Uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa” (p. 24).

Segundo a UNESCO (2005) a falta de organização das escolas tem sido a maior barreira à implementação de políticas mais inclusivas. As novas formas de pensamento acerca das dificuldades dos alunos conduziu a uma reconceptualização das necessidades especiais. Para a UNESCO (2005), as “dificuldades sentidas pelos alunos resultam das formas como as escolas estão atualmente organizadas e dos métodos de ensino rígidos” (p. 9). A UNESCO (2005) preconiza, uma reforma da escola e a melhoria dos métodos pedagógicos que possam responder positivamente à diversidade dos alunos “olhando para as diferenças individuais não como um problema, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem” (p.9).

A UNESCO (2008) afirma que o progresso em direção à educação inclusiva tem mais sucesso quando ocorre em contextos onde existe uma cultura de colaboração que apoia os processos de resolução de problemas. Segundo Ainscow, Booth e Dyson (2006, cit. por Ainscow & Miles, 2008) e a UNESCO (2008) as escolas com práticas de cultura inclusiva desenvolveram consenso acerca dos valores de respeito pela diferença e compromisso para permitir a todos os

alunos o acesso a oportunidades de aprendizagem revelando: altos níveis de colaboração entre os membros da comunidade educativa; culturas participativas; líderes comprometidos com valores inclusivos e estilos de liderança que encorajam a participação em funções de liderança; ligações com os pais e a comunidade (UNESCO, 2008).

## **Liderança inclusiva**

Numa escola cada vez mais multicultural, os líderes precisam de, através de mudanças nas práticas de gestão, responder à necessidade de criar escolas que sejam comunidades inclusivas onde cada membro se sinta valorizado e por isso o princípio da inclusão requer desafios para o pensamento dos participantes nas organizações e levanta questões no que diz respeito ao exercício da liderança, estabelecendo uma ligação entre práticas de liderança e desenvolvimento de comunidades escolares mais inclusivas (Ainscow & Sandill, 2010; Laurette Bristol, 2015).

A liderança para a inclusão parece estar a ultrapassar as conceções restritas da inclusão de alunos com deficiência, para incorporar o reconhecimento da diversidade social dos alunos, dos docentes e da comunidade reconhecendo e responsabilizando-se pela justiça e inclusão social nas suas práticas (Laurette Bristol, 2015).

Na revisão da investigação que Ainscow e Sandill (2010) fazem acerca da importância da liderança para a inclusão sobressai o desenvolvimento de uma compreensão reflexiva e a importância das relações sociais incluindo a colaboração entre escolas que permitirão a identificação e partilha de boas práticas. O desenvolvimento de colaboração e redes entre escolas parece ser central para o desenvolvimento de culturas inclusivas, tornando-se assim num importante desafio para as lideranças inclusivas. (Ainscow & Miles, 2008).

Avisar, Reiter e Leyser (2003) referem que os diretores das escolas que implementam políticas inclusivas com eficácia conseguem também transmitir uma visão muito clara de inclusão a todos os professores.

Bargerhuff (2002) desenvolveu uma investigação em que procurou as qualidades de liderança que influenciam a inclusão, nomeadamente perceções, crenças, conhecimentos e comportamentos essenciais para liderar a escola inclusiva. Os atributos encontrados nos líderes relacionam-se com uma liderança colaborativa e proactiva que permite o sucesso das aprendizagens em comunidades inclusivas.

A autonomia a conceder às escolas e a possibilidade da tomada de decisões pelos pais deverão ser, na opinião Avisar, Reiter e Leyser (2003) medidas a desenvolver pelas políticas nacionais. Na revisão da investigação que fazem, Pijl e Frissen (2009) apontam aspetos como o desenvolvimento de políticas nacionais claras para a educação inclusiva, o abandono da

legislação sobre educação especial, a remoção de obstáculos e o *empowerment* dos pais como pré requisitos para políticas inclusivas eficientes. Contudo, estes pré requisitos só por si, não mudam a vida diária das escolas, são as escolas, enquanto organizações e os professores que têm que desenvolver escolas mais inclusivas. Para Pijl e Frissen (2009) o papel das políticas nacionais para a inclusão será o de garantir a autonomia profissional às escolas e a tomada de decisões aos pais. Como afirmam “Os políticos não podem tornar a educação inclusiva só por si. Mas podem apoiá-la” (p.373).

Esse apoio para desenvolver práticas responsáveis em função das necessidades da sociedade deve passar pela capacidade dos governantes, da gestão escolar e dos colegas para apoiar os professores e contribuir para que estes se sintam confiantes no desempenho do seu papel.

Para González (2008) a liderança deve ser uma responsabilidade de todos pois, como afirma:

“A complexidade e multiplicidade de aspetos organizativos e curriculares que se relacionam com a resposta educativa adequada a alunos cada vez mais diversos faz com que seja improvável que uma única pessoa, por exemplo um diretor possa proporcionar uma liderança para tudo e em todas as circunstâncias” (p. 94).

O papel do diretor, segundo esta autora, será o de facilitar as condições que permitam que a visão da escola e da educação sejam debatidos por todos os intervenientes. O papel do diretor passa, assim, pela capacidade de potenciar a liderança de outros membros da equipa, que lhes permita ter parte ativa nas decisões. Esta visão construtivista da liderança é definida por Ainscow e Miles (2008) como processos recíprocos que permitem aos participantes de uma comunidade educativa construir significados comuns que culminam na determinação comum da escolaridade.

Segundo Digeorgio (2008) os diretores de escolas, enquanto líderes, devem equilibrar as exigências internas e externas. O equilíbrio entre responder às pressões do exterior e manter o controlo no interior da escola é fundamental para o sucesso no desenvolvimento de uma escola que responde à diversidade e que consegue manter a sua própria identidade. A visão do diretor enquanto líder é fundamental na escola inclusiva, sendo, conforme afirma Digeorgio (2008), importante que essa visão seja disseminada pela comunidade educativa e que todos os intervenientes participem e se articulem numa filosofia partilhada.

Nos últimos anos tem havido mudanças políticas que dão cada vez mais ênfase aos procedimentos de sucesso criando classificações das escolas em função dos resultados académicos. Estes procedimentos têm criado desafios aos diretores e professores (Burdette,

2010). A existência de resultados baixos tem conduzido a que as lideranças se tenham preocupado mais com o desenvolvimento de estratégias que aumentem os resultados dos alunos.

O papel dos diretores na melhoria dos resultados dos alunos com necessidades especiais e de outros alunos com dificuldades escolares torna-se importante tendo em conta que os resultados da investigação têm apontado para a importância das mudanças substanciais que devem ocorrer nas escolas para apoiar práticas que melhorem os resultados (Waldron; McLeskey & Redd, 2011; McLeskey & Redd, 2014; Panaças, 2011).

A formação dos diretores para o exercício de uma liderança inclusiva afigura-se também de grande importância para o desenvolvimento das escolas. Essa formação deverá não ser restringida à formação inicial mas ser apoiada no desenvolvimento profissional contínuo (Billingsley; McLeskey & Crockett, 2014).

## **II. Estudo de Campo**

### **Opções metodológicas**

Não obstante o reconhecimento da importância do papel dos diretores no desenvolvimento de práticas e culturas inclusivas não tem havido muita investigação acerca de como o fazem.

Tendo em conta o enquadramento teórico antes traçado e aos impositivos legais, Página | 135 entendeu-se como pertinente o desenvolvimento de um estudo no qual se procurasse dar resposta às seguintes questões de partida:

- Qual a importância da liderança, em particular dos diretores de escolas, no desenvolvimento de práticas, culturas e políticas promotoras de uma educação inclusiva de qualidade?
- De que modo os documentos estruturantes espelham essas políticas?

Considerou-se a metodologia qualitativa como a que melhor serviria os propósitos do estudo. Os estudos qualitativos não têm como objetivo formular generalizações; têm subjacente um paradigma interpretativo, atentando que, se as situações educativas são essencialmente humanas e sociais, as metodologias de investigação deverão tentar apreender com rigor a sua natureza (Rodrigues, 2001).

Em termos de *design*, optou-se pelo estudo de caso e, como técnica de recolha de dados, pela análise documental. A investigação realizou-se junto de um agrupamento de escolas do distrito de Évora e a informação foi recolhida no Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas (2013) e no Plano Anual de Atividades (2014/2015), considerando-se ainda os relatórios de avaliação externa (2010 e 2011). Trata-se de documentos que se encontravam devidamente

aprovados e em vigor há vários anos. Pretendia-se verificar de que forma se estava a considerar, nos documentos estruturantes, o processo de inclusão dos alunos que apresentavam necessidades educativas especiais.

### **Breve caracterização do agrupamento de escolas**

O Agrupamento de Escolas em estudo foi criado em junho de 2012, é constituído atualmente (2015) por dez estabelecimentos de educação e ensino e abarca os níveis de educação Pré-escolar; 1.º, 2.º, 3.º ciclos do Ensino Básico; Ensino Vocacional; Ensino Secundário e Ensino Profissional. Serve uma população escolar que abrange um raio de aproximadamente trinta quilómetros, incluindo alunos provenientes, essencialmente, de dois concelhos limítrofes.

O Agrupamento de Escolas assegura, em regime diurno, as atividades letivas para aproximadamente 1280 alunos, que vão desde a educação pré-escolar ao décimo segundo ano de escolaridade, empenhando-se em proporcionar aos alunos outras alternativas que passam, justamente, pela criação de cursos de carácter profissionalizante.

### **Análise Documental**

Da análise do Regulamento Interno (RI) do Agrupamento de Escolas (2013), constata-se que existe uma seção específica referente aos Serviços Especializados de Educação Especial, estipulando-se, na seção II, artigo 69.º, a sua finalidade e constituição:

“1. Os serviços especializados de educação especial são os responsáveis pelo acompanhamento do processo de avaliação diagnóstica, integração, acompanhamento e avaliação dos alunos com necessidades educativas e destinam-se a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, devendo conjugar a sua ação com o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, desenvolvendo um projeto de motivação, integração e sensibilização dos alunos e envolvimento das famílias quer no campo educativo, cultural, social ou de saúde.

2. Constituem esta equipa os professores de educação especial e os psicólogos.” (p.42)

Do conhecimento profissional que possuímos da realidade, verificamos que os docentes da Educação Especial (EE) acompanham todos os casos desde a avaliação diagnóstica e respetivo acompanhamento, no sentido de promoverem a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, não só nas turmas, mas também em toda a comunidade escolar. Além dos docentes da EE, formam esta equipa psicólogos, terapeutas da fala entre outros profissionais que intervêm ativamente na realidade escolar, dinamizando ações diversificadas e interagindo deliberadamente com protagonistas, no sentido da capacitação académica das crianças e jovens bem como da sua inclusão.

A parceria com o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, prevista no ponto 1, do artigo 69.º do RI, materializa-se no Plano Anual de Atividades (2014/2015), nomeadamente na seção

referente ao grupo 910 da equipa da EE, na Comemoração do Dia Internacional do Deficiente a 3 de dezembro, com o objetivo de sensibilizar alunos e as famílias para a inclusão, nas suas vertentes social e cultural.

A ação destes profissionais, conforme consta no Plano Anual de Atividades 2014/2015, é planeada ao longo de todo o ano letivo, em equipa pluridisciplinar, tendo em vista a definição dos procedimentos mais adequados a cada caso.

No artigo 70.º do RI (2013), encontram-se explicitadas as atribuições dos Serviços Especializados de Educação Especial. No que diz respeito ao apoio psicopedagógico referido no artigo 70.º do RI (2013), a equipa de EE acompanha, junto dos conselhos de turma, a operacionalização das medidas previstas no Programa Educativo Individual dos alunos, colaborando com os demais professores na resolução dos problemas identificados, o que se pode comprovar pelas atas dos respetivos conselhos de turma. A equipa organiza a formação de grupos com necessidades especiais de forma a enquadrar melhor as aprendizagens, respeitando no entanto a individualização do ensino quando isso é mais favorável para o aluno.

O agrupamento de escolas aprova a colaboração da equipa do EE no acompanhamento de experiências de trabalho e visitas de estudo dos alunos com necessidades educativas especiais, designadamente através dos projetos, conforme consta no Plano Anual de Atividades (2014/2015): Vamos Plantar (Horta Pedagógica) a desenvolver semanalmente; Cientista por um dia com carácter quinzenal; Os cozinheiros com carácter mensal.

Página | 137

No sentido da inclusão na comunidade local, a equipa da EE promove, também ao longo de todo o ano, e em conformidade com o Plano Anual de Atividades, visitas de estudo a diversificados serviços públicos, tais como correios centro de saúde, farmácia, multibanco entre outros.

No final do ano letivo, a equipa da EE promove a realização de uma exposição, na qual são mostradas à comunidade educativa as várias atividades desenvolvidas pelos alunos com necessidades educativas especiais.

No artigo 71.º do RI (2013) do Agrupamento de Escolas estabelece-se a possibilidade de Cooperação e Parceria:

“1. O agrupamento de escolas poderá/deverá, isolada ou conjuntamente, desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centro de recursos especializados, visando os fins previstos e outros, no artigo 30º do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro.” (p.44)

De facto, o agrupamento de escolas tem vindo a estabelecer parcerias e protocolos com diversas entidades e instituições que recebem alunos com necessidades educativas especiais com Plano Individual de Transição, como por exemplo Santa Casa de Misericórdia, Cáritas, Casa



de Bragança, entre outras. O agrupamento de escolas mantém também uma parceria com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens do concelho a que o agrupamento pertence.

O agrupamento tem ainda parcerias com instituições onde os alunos com necessidades educativas especiais desenvolvem atividades, nomeadamente de hipoterapia e hidroterapia desenvolvidas em colaboração com o Regimento de Cavalaria e a Câmara Municipal, respetivamente.

Para uma melhor conhecimento da realidade em estudo, importa igualmente analisar os resultados das últimas avaliações externas (2010 e 2011)<sup>1</sup>, levadas a cabo pela Inspeção-Geral da Educação e Ciência - IGEC, e que parecem apontar para uma estreita relação entre a liderança e as práticas de inclusão, relativas aos alunos com algum tipo de necessidade educativa especial.

No que à liderança diz respeito,

“O diretor e a sua ação têm um efeito persuasivo sobre os alunos e os professores, que o identificam como líder. Este efeito e reconhecimento estendem-se às estruturas e aos órgãos, como é o caso do conselho geral, permanentemente solicitado para o exercício das suas atribuições e competências e para uma intervenção ativa.” (Relatório de Avaliação Externa, 2011, p.8)

É também apresentada a atitude do líder do agrupamento quanto à forma de atuação para com as restantes estruturas, o que demonstra a existência de uma liderança democrática, a que já nos referimos na parte teórica do trabalho:

“ (...) [aposta] no trabalho colaborativo entre os professores, investindo nele como um dos pilares para a consecução da sua missão. Os problemas de cada professor, assumidos como parte do coletivo (conselho de turma ou departamento curricular), são encarados e equacionados em conjunto e solucionados em equipa. “ (Relatório de Avaliação Externa, 2011, p.7)

Também a questão das parcerias e protocolos levados a cabo pelo líder do Agrupamento são referidas neste relatório, evidenciando bem a dinâmica que os líderes podem impregnar à vida das escolas e das comunidades locais:

“O diretor, em particular, e a sua equipa diretiva referem com orgulho o modo como adequam localmente os programas nacionais e potenciam a participação em projetos europeus e em intercâmbios internacionais. (...) Os projetos locais têm um cunho de intervenção comunitária [...] o património construído, ou com o programa das bibliotecas escolares, desempenhando assim um papel dinamizador junto da população do concelho. A realização dos mesmos obedece a propósitos de educação para a cidadania, transversais às várias disciplinas.” (Relatório de Avaliação Externa, 2011, p.8)

---

<sup>1</sup> Ainda não foi efetuada uma avaliação externa desde a nova constituição do agrupamento, em 2012. Por conseguinte, apresentam-se os resultados das avaliações dos dois agrupamentos existentes antes da fusão: agrupamento de escolas que integrava desde a educação pré-escolar ao 2.º ciclo do ensino básico (relatório de 2011) e agrupamento de escola secundária com 3.º ciclo do ensino básico (relatório de 2010).

A equipa que realizou a avaliação externa do agrupamento reforçou que:

“ (...) A instituição escolar granjeou o reconhecimento da autarquia e da comunidade no que respeita à sua atividade em geral, nas mais diferentes vertentes.” (Relatório de Avaliação Externa, 2011, p.8)

“A proximidade e o conhecimento mútuo da comunidade escolar, num agrupamento de pequena dimensão, facilitam a sua dinâmica educativa. De realçar as parcerias estabelecidas com a Câmara Municipal [...], a APPACDM de Elvas, a Escola Superior de Enfermagem, a Universidade de Évora, a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, o Centro de Saúde, a Guarda Nacional Republicana, os Bombeiros Voluntários [...] o Museu Biblioteca Casa de Bragança e o Grupo Desportivo [...] entre outros.” (Relatório de Avaliação Externa, 2011, p

O mesmo relatório faz referência às práticas de ensino desenvolvidas no agrupamento

“Na perspetiva de diferenciação pedagógica e de adequação do ensino às capacidades e aos ritmos dos alunos, a organização escolar traçou objetivos mais ambiciosos e que garantem maior rigor e uma melhoria do serviço prestado.” (Relatório de Avaliação Externa, 2011, p.5)

No que respeita à abordagem de problemas de comportamento e de situações de risco, nomeadamente na prevenção do abandono escolar, a equipa da IGEC destacou:

“A diversificação da oferta educativa e a promoção de alguns clubes e projetos facilitam a inclusão social e acautelam o insucesso e o abandono escolares, fomentando, ainda uma cultura de equidade e de justiça.” (Relatório de Avaliação Externa, 2010, p.10)

Página | 139

“ (...) as estratégias de comunicação e de rápida interação entre docentes e a relação próxima com as famílias e com os parceiros da comunidade educativa.” (Relatório de Avaliação Externa, 2011, p.7)

Encontramos, igualmente, uma posição da IGEC acerca das práticas de inclusão do agrupamento e que apontam para procedimentos positivos:

“As práticas de inclusão concretizam-se nas respostas aos alunos com dificuldades de aprendizagem e aos que têm necessidades educativas especiais, sendo o processo de referenciação, no caso destes, desenvolvido em colaboração com a equipa de intervenção precoce. Quando tal sucede, o núcleo de educação especial, após a referenciação, estabelece as prioridades a atender e a rede de apoios a mobilizar, bem como as formas de os garantir.” (Relatório de Avaliação Externa, 2011, p.6)

“Os professores de EE e de apoio articulam-se com os docentes dos conselhos de turma participam das reuniões e colaboram na avaliação e na redefinição de estratégias de apoio.” (Relatório de Avaliação Externa, 2010, p.7)

“O trabalho articulado com os docentes titulares de grupo/turma, em especial dentro da sala de aula e em pequeno grupo, tem maior incidência nos primeiros anos de escolaridade.” (Relatório de Avaliação Externa, 2011, p.6)

A equipa da IGE destaca ainda a importância:

“(…) que a gestão de topo confere à disponibilização dos recursos físicos e materiais exigidos para o acompanhamento da prática letiva, à diferenciação e ao apoio aos alunos com dificuldades nas aprendizagens, com realce para os equipamentos informáticos, de que é exemplo o contrato com a Porto Editora, no âmbito da Escola Virtual.” (Relatório de Avaliação Externa, 2010, p.10)

Ao nível do corpo docente, evidencia-se igualmente que:

“A estabilidade do corpo docente, a definição dos critérios de distribuição de serviço, as práticas pedagógicas dos professores, a procura de soluções específicas para os alunos com NEE de caráter permanente e com dificuldades de aprendizagem e a articulação com algumas instituições sociais e culturais locais reforçam e valorizam a instituição educativa e o serviço prestado.” (Relatório de Avaliação Externa, 2010, p.10)

Apesar de se sentir a necessidade de uma autonomia mais alargada, nos documentos estruturantes parecem ser considerados todos os intervenientes no processo educativo. «Pode assim dizer-se que a instituição sabe para onde quer ir e o que deve fazer para lá chegar» (Relatório de Avaliação Externa, 2011, p.7).

“Todos se reveem neste tipo de gestão participada, fator distintivo e mobilizador e que confere identidade ao estabelecimento educativo. Esta dimensão promove o sentimento de pertença, patente no modo como os alunos dizem intervir em processos democráticos de discussão e de votação das várias decisões.” (Relatório de Avaliação Externa, 2011, p.8)

A atribuição positiva nestes campos de análise parece justificar-se pelo forte impacto que a ação que tem vindo a ser desenvolvida tem provocado na melhoria das aprendizagens e dos resultados de todos os alunos. O objetivo, conforme refere o IGEC, «é que todos façam progressos nas aprendizagens» (Relatório de Avaliação Externa, 2011, p.7).

### 3. Análise dos resultados

Atualmente, a organização escolar é vista através de um enfoque em que a “educação contábil” (Lima, 2005) predomina e tudo é mensurável. No entanto, os atuais líderes da escola têm de resolver problemas de várias ordens. Conforme já referido, as orientações políticas colocam a tónica em procedimentos de sucesso e a existência de resultados baixos têm conduzido a que as lideranças se tenham preocupado de forma crescente com o desenvolvimento de estratégias que aumentem os resultados de todos os alunos. Os diretores das escolas parecem ter um papel importante no apoio à mudança das práticas, tendo em vista a melhoria dos resultados de todos os alunos, nomeadamente dos alunos com dificuldades escolares (Waldron; McLeskey & Redd, 2011; McLeskey & Redd, 2014; Panaças, 2011).

As lideranças colaborativas exigem a presença de serviços especializados que apoiem os alunos com NEE, uma vez que essas exigências devem complementar as competências do professor do ensino regular (Ferguson, 2008).

No agrupamento de escolas a que nos reportamos, existe, no órgão de gestão, um professor adjunto responsável pela EE. Está criado um grupo da EE que faz parte do Departamento Curricular de Expressões e o seu coordenador tem assento no Conselho Pedagógico.

O Regulamento Interno explicita as funções atribuídas à equipa da EE e pela nossa vivência e análise documental que fizemos verifica-se que existe uma colaboração entre o órgão de gestão do agrupamento e os serviços especializados de educação especial.

Depois de interpretados os dados, podemos referir que o agrupamento de escolas em estudo tem uma posição facilitadora e promotora da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, devendo salientar-se uma grande disponibilidade do diretor na gestão dos casos mais difíceis. Como afirmam Avissar, Reiter e Leyser (2003), os diretores das escolas que implementam políticas inclusivas com eficácia conseguem também transmitir uma visão clara de inclusão a todos os professores.

O incentivo à promoção de um trabalho colaborativo entre os elementos da equipa de EE é possibilitado pela articulação destes serviços com a liderança do agrupamento, como defende Ainscow (1997). A planificação cooperativa e as estratégias de coordenação são visíveis pelas práticas inclusivas junto dos alunos com necessidades educativas especiais. O estabelecimento de parcerias e protocolos com instituições locais evidencia a tomada de consciência, por parte da liderança, de uma posição proactiva e dinamizadora para com a equipa do EE. Parece-nos que a própria liderança se sente implicada no desenvolvimento do processo de inclusão dos seus alunos. Uma das qualidades de liderança que influencia a inclusão relaciona-se precisamente com uma liderança colaborativa e proactiva que permite o sucesso das aprendizagens em comunidades inclusivas (Bargerhuff, 2002).

Os resultados que obtivemos neste nosso trabalho parecem ir também ao encontro das conclusões apresentadas por Panaças (2011), que refere a importância do desenvolvimento de modelos de cooperação e de projetos e parcerias com os recursos locais de forma a melhorar as condições e o sucesso de todos os alunos.

Podemos encontrar também em González (2008) alguma semelhança com a liderança que estamos a analisar, sendo o seu papel o de facilitar condições que permitam que a visão da escola e da educação sejam debatidos por todos os atores educativos. Como salienta Digeorgio (2008), evidencia-se uma preocupação no sentido de que a visão seja disseminada pela

comunidade educativa e que todos os intervenientes participem e se articulem numa filosofia partilhada. Também Ainscow e Miles (2008) apontam para visão construtivista de liderança, fomentado a construção de “significados comuns”.

Finalmente, podemos entender que este agrupamento de escolas apresenta práticas de cultura inclusiva (UNESCO, 2008), porque existe a preocupação de tentar, dentro do possível, disponibilizar uma oferta educativa que possibilite o sucesso de todos os alunos, incluindo aqueles em risco de exclusão e com necessidades educativas especiais. Esta situação é demonstrável não só pela política de parcerias a que já nos referimos, mas também pelas práticas quotidianas que visam a inclusão de todos para o bem de todos. Além disso, parece existir a preocupação por parte da liderança da escola, a que se refere Digeorgio (2008), de equilibrar as exigências internas e externas, fundamental para o sucesso no desenvolvimento de uma escola que responde à diversidade e que consegue manter a sua própria identidade.

## Reflexão Final

As lideranças na escola devem estar conscientes do seu papel promotor dos direitos das crianças e jovens que acolhem e os líderes deverão ser os primeiros a pautar o seu comportamento e atitudes no sentido dessa inclusão de pleno direito e da responsabilidade que lhes toca na implementação de culturas e políticas mais inclusivas.

Página | 142

Os documentos estruturantes devem ser claros e explícitos acerca dos valores inclusivos, é contudo importante que esses valores sejam transpostos e refletidos nas práticas educativas diárias.

Dada a relevância desta temática a investigação sobre liderança inclusiva deve ajustar-se às necessidades das escolas, gerando teorias e modelos numa perspetiva de investigação-ação.

## Bibliografia

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In Ainscow, Porter e Wang (Org). Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

AINSCOW, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.

Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15-34. 10 University of Manchester, UK. Disponível em: [www.gesci.org/.../Making Education\\_for\\_All\\_inclusive: where next?](http://www.gesci.org/.../Making_Education_for_All_inclusive:_where_next?) Acedido em 10 de junho de 2015.

Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006). Inclusion and standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 10, Nº 4, 295-308.

Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 14, nº 4, 401-416.

Ainscow, M., & Kaplan, I. (2005). Using evidence to encourage inclusive school development: Possibilities and challenges. *Australasian Journal of Special Education*, 29 (2), 12-21.

Avissar, G.; Reiter, S. & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: The case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 18, Nº 3, 355-369.

Bargerhuff, M. (2002). Inclusive Elementary schools and those who lead them. *Electronic Journal for Inclusive Education*, Volume 1, Edition 5. Disponível em: [http://www.ed.wright.edu/~prenick/article\\_bargerhuff.htm](http://www.ed.wright.edu/~prenick/article_bargerhuff.htm). Acedido em 10 de junho de 2015.

Billingsley, B.; Mcleskey, J. & Crockett, J. (2014). *Principal leadership: Moving toward inclusive and high-achieving schools for students with disabilities* (Document No. IC-8). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/> Acedido em 11 de junho de 2015.

Burdette, P. (2010). *Principal preparedness to support students with disabilities and other diverse learners*. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.

Correia, M. (2005). *Inclusão E Necessidades Educativas Especiais. Um Guia para Educadores e Professores*. Porto. Porto Editora.

Digeorgio, C. (2008). Negotiating cultural and academic expectations in a minority language school: the inclusive and exclusive effects of a principal's vision. *International Journal of Leadership in Education*. Vol. 11, nº 2, 169-189.

Página | 143

Echeita; Verdugo; Sandoval; Calvo & González-Gil (2008). Paradojas y Dilemas en el proceso de Educación Inclusiva en España. *Revista de Educación*, 349, Myo-Agosto, 153-178.

Ferguson, D. (2008). International Trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 23, Nº 2, 109-120.

González, G. (2008). Diversidad e inclusión educativa, algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, nº 2, 82-99. Disponível: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>. Acedido em 10 de junho de 2015.

Laurette Bristol (2015). Leading-for-inclusion: transforming action through teacher talk. *International Journal of Inclusive Education*, 19:8, 802-820.

Lima, L. (2005). Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização de democracia?. *Educação, Sociedade e Culturas*, 22, 71-90.

Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66, 762-796.

Matos, C. (2012). *O papel das Estruturas de Gestão Intermédia na Inclusão dos Alunos com NEE no Ensino Secundário*. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção de grau de Mestre em Ciências de Educação, especialização em Educação Especial – Domínio cognitivo e motor. Disponível: <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/12524>. Acedido em 1 junho de 2015.

Mcleskey, J., Waldron, N., & Redd, L. (2014). A case study of a highly effective inclusive elementary school. *Journal of Special Education*, 48(1), 59-70.

Panaças, M. L. (2011). *Desenvolvimento de las Culturas Inclusivas para la Educación en Portugal: un estudio de caso*. Tese apresentada à Universidad de Extremadura para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, Psicopedagogia e educação especial. Badajoz: Universidad de Extremadura (não publicada).

Pijl, S. & Frissen, P. (2009). What Policymakers can do to make Education Inclusive. *Educational Management Administration and Leadership*. Vol. 37, 3, 366-377.

Pirrie, A. & Head, G. (2007). Martians in the playground: researching special educational Needs. *Oxford Review of Education*. Vol. 33, N.º 1, 19-31.

Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Skrtic, T. (1991). The Special Education Paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*. Vol. 61, 148-207.

Slee, R. (1993) The Politics of Integration - new sites for old practices. *Disability, Handicap and Society*, n. 8, 351-360.

Slee, R. (2006). Limits to and possibilities for educational reform. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, nº 2-3, 109-119.

Página | 144 Thomas & Loxley (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. 2.ª Ed. Philadelphia: Open University Press.

Unesco (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Disponível em <http://iunesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>. Acedido em 12 de julho de 2015.

Unesco (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future*. International Conference on Education. Geneva, 25-28 November 2008. Disponível em: <http://icfe.teachereducation.net.pk/resources/res8.pdf>. Acedido em 10 de junho de 2015.

Waldron, N., Mcleskey, J. & Redd, L. (2011). Setting the direction: The role of the principal in developing an effective, inclusive school. *Journal of Special Education Leadership*, 24(2), 51-60. Disponível em <http://education.ufl.edu/disability-policy-practice/files/2012/05/Waldron-et-al-JSEL-2011-Principal-copy-4.pdf>. [Acedido a 1 de agosto de 2015.](#)

#### **Documentos estruturantes/relatórios consultados:**

- Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas (2014/2015).
- Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas (Aprovado em 12 de julho de 2013).
- Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento de Escolas – educação pré-escolar ao 2.º ciclo do ensino básico (2011).

- Relatório da Avaliação Externa do Agrupamento de escola secundária com 3.º ciclo do ensino básico (2010).

**Notas sobre o autor e as autoras:**

**Joaquim Passarudo**

**[jpassarudo@gmail.com](mailto:jpassarudo@gmail.com)**

**Agrupamento de Escolas de Vila Viçosa**

**Luísa Carvalho**

**[luisacarvalho80@gmail.com](mailto:luisacarvalho80@gmail.com)**

**Instituto Politécnico de Portalegre - Portugal**

**Maria Luísa Panaças**

**[mlpanacas@esep.pt](mailto:mlpanacas@esep.pt)**

**Instituto Politécnico de Portalegre - Portugal**



## À Procura da Pessoa na Legalidade das Necessidades Educativas Especiais

Pedro de Matos Gonçalves

### Resumo

Há muito que as necessidades educativas especiais têm vindo a ganhar vida nas nossas escolas com o apoio crescente da legalidade por si imposta. Mas onde se encontra a *persona* nesse abstracto sujeito, criança, jovem e, *quicá*, adulto? A presente reflexão percorre de modo sucinto os quatro momentos legais (Lei de Bases; dec.-Lei 319/91; Dec. Salamanca e o Dec.-Lei 3/ 2008) determinantes para a consistência da assunção das NEE nas Escolas tendo como pano de fundo a *persona* legal e real que nelas existe.

Palavras Chave: Pessoa, Educação e Diferença.

### Abstract

Special Needs Education has been coming alive in our schools with the growing support of the self-imposed legality for a long time now. But where can the *person* be found in this abstract subject, child, teenager and, maybe, adult? This reflection shortly goes through the four decisive legal moments (Lei de Bases; dec.-Lei 319/91; Dec. Salamanca e o Dec.-Lei 3/ 2008) towards the conscience of the assumption of Special Needs Education in Schools, having in mind the legal and real *person* present in them.

Key words: Person, Education and Difference

*[...] a deficiência não é simplesmente uma qualidade presente no organismo ou no comportamento da pessoa considerada deficiente, mas define[-se] pela natureza da relação entre esta e quem a considera deficiente. (Omote, 1990: 12)*

### 1 - Introdução: adiantamentos e explicitação do tema

*Quando vês deficiência física ou mental não vês a pessoa.*

(Cartaz do Instituto Português da Juventude: Instituto Português da Juventude, Évora)

Serve a presente epígrafe acima transcrita para introduzir o nosso tema em relação às Necessidades Educativas Especiais. E dizer que serve, é dizer que o iremos tomar como referência de uma crítica que sentimos fazer sentido em todo o processo legal que está associado às NEE. Por motivos do próprio desenrolar do trabalho, da reflexão e do que se pretende mostrar não indicamos ainda aquilo que é a centralidade da nossa crítica e por consequente da crítica à expressão acima referida. Deixamos, outrossim, que o próprio desenrolar da reflexão aqui já iniciado pela introdução seja o fio condutor que nos leve, esperamos, ao ponto onde nos queremos encontrar.

De algum modo podemos entender facilmente a expressão acima transcrita: que, quando detectado o problema de alguém identificado por aquele movimento do “ver [da] deficiência”

(agora é irrelevante se é física ou mental), o cartaz sugere que não se está a ver a pessoa. De salientar que, numa outra possibilidade de construção frásica, não refere que *quando* [se] *vê só deficiência física ou mental*, [então ai] *não se vê a pessoa*. Não, não é isto que diz. E embora a alteração ali, tirando os parênteses rectos, fosse absolutamente mínima mudaria completamente o sentido da expressão. Pois, estaria a indicar que quando se vê apenas o *problema*, aí de facto não se está a ver a pessoa. Que então se veria apenas o problema em vez daquilo que traduziria o ser pessoa por si mesmo.

Mas continuando. A expressão diz que *quando vês deficiência física ou mental não vês a pessoa*. Mais se adianta ali, o que pode ser sinal de preocupação, pelo uso da forma da segunda pessoa do singular “tu vês”, como se estivesse a ser dirigido a alguém em particular, talvez conhecido, talvez, e acima de tudo, com um nível de proximidade que o permita tratá-lo por *quando tu vês deficiência física ou mental tu não vês a pessoa*. Antes de mais, quem será este sujeito a quem o Estado como entidade pública e alta representante da democracia e cidadania do país, trata com tanta proximidade? Parece até um responso de alguém que, em suma, se portou mal e agora precisa de ser alertado para o problema e para a solução. O que nos leva a outra questão relacionada com a própria dimensão do problema do cartaz: ver deficiência é igual a não ver a pessoa. E alguém perguntaria: Porquê? Porque fundamentalmente é aqui que está o problema, isto é, é na medida como a expressão está exposta que não atinge o fundamento do problema relacionado com a discriminação, a que o cartaz pretende fazer alvo. A questão aqui não seria se se vê a deficiência não se vê a pessoa, seria outrossim se se vê a deficiência o que é que se está a ver. Mas aqui estamos, já de algum modo, a desocultar aquilo que pretendemos deixar para o final.

Página | 147

Em suma, sobre este cartaz aprovado pelo Governo Constitucional e exibida a público a partir de uma entidade pública do Estado (o Instituto Português da Juventude), deixaríamos a pergunta que Pessoa é esta que não se está a ver quando se vê a deficiência?

Parece-nos importante, neste momento, que faça sentido a clarificação quanto ao conceito de Pessoa. Mas ao dizer clarificação não pretendemos analisar (ou mesmo desmontar) o conceito desde a sua origem até aos nossos tempos, mas tão só uma visão geral não apenas das características deste, mas das possibilidades de interpretação. Isto irá ajudar-nos mais adiante quando pretenderemos cruzar a noção de pessoa com o desenvolvimento legal das NEE.

Como experiência introdutória fomos procurar o que diz a Wikipédia(.pt)<sup>1</sup> sobre o conceito de *pessoa*, não só porque nos tempos de globalização e de navegação *online* ser considerada a maior Enciclopédia em construção, mas porque qualquer entrada conceptual que seja realizada na *Web* – através de motor de busca – acede diretamente ao recurso. Todavia, o que poderia

ser espanto para alguns e desinteresse para outros, apenas aparecem discriminados, embora não desenvolvidos, os campos do conceito, por ex: Pessoa no campo do Direito, no campo da Biologia, e por aí adiante. Isto poderia, todomodo, não ser relevante, mas tendo em conta que vivemos numa época cada vez mais direcionada à cidadania, à dignificação da pessoa enquanto ser participante activo na *polis*, é de estranhar que o próprio aprofundamento do conceito seja tomado de modo tão leviano. E tal, quem sabe, pode significar a própria experiência não só de interiorização do conceito, como modo de lidar com o outro. Porque aqui, sentimos nós, o modo como cada um é capaz de se ver por si a dentro, tal é o espelho como o consegue fazer com a ligação e relação com o outro.

Assim, não menos importante do que o aprofundamento do conceito, será também a própria *fonte* de onde iremos beber a sua explicitação. Tentemos, já com alguma investida, a Constituição da República:

*Portugal é uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária.* (Artigo 1.º, Princípios Fundamentais.

Este é o primeiro momento onde aparece o sentido de *pessoa*, e que portanto Portugal é uma República que se baseia, ou seja, que se apoia, que se estrutura na dignidade da pessoa humana. No entanto, em nenhum momento adiante aparece uma qualquer definição do que seja esta “pessoa humana”. Em suma, Portugal apoia-se no quê? O quê ou quem é esta pessoa sobre que se baseia uma República inteira? Ainda, na envolvência com o cartaz acima referido, quem ou o quê é aquela pessoa ali referida, se na própria constituição não há qualquer referência a uma definição, a uma explicitação?

Em todo o caso, não é importante, pela natureza e objetivo do trabalho, responder a estas questões, mas apenas levantá-las. O caminho aqui tomado serve também para mostrar em quão terreno lamaçoso nos encontramos quando procuramos o sustentáculo de afirmações tomadas pelo que se entende ser o alto representante – O Estado na voz do Governo – de cada português (neste caso, com NEE ou não.).

De maneira que, a não nos perdermos nas intermináveis reflexões que a tradição ocidental trouxe ao abrigo seja da metafísica, da ontologia, da biologia, da lógica ou até mesmo da cultura científica da mecânica e da robótica, vamos apoiar-nos numa generalização, *quicá* consensual, do que se poderia (e poderá) entender por *pessoa*: digamos que o entendimento geral nos leva para a consideração de que as características necessárias para se ser pessoa (e que por consequência a distinga de todos os restantes seres vivos) seja o pensamento racional e a autoconsciência<sup>ii</sup>.

Feitos os primeiros adiantamentos do trabalho, temos agora por dizer o conteúdo da segunda parte.

Dada a natureza sucinta do trabalho e por forma a não repetirmos reflexões e trabalhos que já foram feitos, a segunda parte desenvolver-se-á sobre uma análise das mais recentes e principais leis sobre as NEE com vista à procura/ esclarecimento da pessoa nelas entendida. Não pretendemos ser de todo originais ou a ter a pretensão da unicidade do ainda não dito, mas tão só referir porque tal problema é para nós motivo de reflexão. Porque sentimos que o modo como são colocadas as questões não deriva apenas da forma semântica, mas têm um sentido bem mais profundo, um sentido que posteriormente altera o modo como se vê o próprio problema. Que este problema não é apenas uma questão de linguística, portanto, mas de experiência pessoal e conceção do que cada um é e do que cada um pode ser numa sociedade que se assume como integradora e inclusiva. Longe de pensarmos que a crítica aqui a realizar será um feito, pois muito bem gostaríamos que esta não tivesse qualquer sentido ou não tivessem motivo as preocupações que nos levam a refletir sobre o assunto.

Já a terceira parte, em género de conclusão, rematará os conteúdos derivados da legislação observada e a confrontação com uma possível noção de pessoa por nós defendida e consequentemente os seus efeitos na comunidade escolar.

## **2- A Pessoa no desenvolvimento Legal das NEE: Onde?**

*O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários [...]. (Lei de Bases do Sistema Educativo, Artigo 2.º 4. Sublinhado nosso.)*

Como não se pretende fazer uma análise rigorosa de todas as leis, decretos, despachos ou portarias tomemos aqui a referência das que principalmente influenciaram de forma direta e pública o sistema legal das NEE hoje. São então: a Lei de 46/ 86 de 14 de Outubro de 1986, o Dec. Lei 319/ 91 de 23 de Agosto de 1991, a Declaração de Salamanca em 1994 e o Dec. Lei 3/ 2008 de 7 de Janeiro de 2008.

O que aparece em epígrafe diz respeito aos princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo. Não é, portanto, ainda referente especificamente às NEE, mas irá posteriormente pela primeira vez “integrar” a NEE. No entanto, se fizermos uma articulação direta com o que vimos na Introdução na citação da Constituição da República aí notoriamente encontramos uma reconfiguração dos próprios termos: onde ali se refere à “dignidade da pessoa humana”, aqui porém já se refere à “personalidade do indivíduo” e a “formação de cidadão”. Agora, será que querem dizer a mesma coisa? Estão subentendidos nos mesmos termos, definições e conceções de olhar para a realidade *pessoa, individuo e cidadão*? Parece-nos que não. Até porque, e isto é

indubitável, a própria origem dos termos tem uma origem divergente. Enquanto que a noção de pessoa se liga mais com a essência do ser humano não atendendo à individualidade de cada um, a de indivíduo é já por si mesmo a exaltação dessa mesma individualidade capaz de estabelecer a diferença entre um indivíduo e outro (Pires, 1990: 1410-1412), já o de cidadão aparece num plano de democratização da sociedade/ cidade onde se exige a participação ativa deste como cidadão da cidade. Há aqui então uma diferença considerável na forma não só como se colocam os conceitos, mas também nos princípios subentendidos pela projeção das Leis. A mudança mostra ali a transformação da própria *pessoa* não apenas como ser vivente, como expectativa e como base para uma comunidade, mas essencialmente como personagem para atuar no *teatro* da cidade num espaço que se denomina como preponderantemente social.

Em todo o caso, não é de menor interesse que nesta Lei se iniciam alterações profundas na conceção da “Educação Integrada”, no qual define como objetivo o:

*[...] assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades. (Art.º 7.º)*

E que o define como uma “modalidade especial de educação especial” (Art. 16.º) no qual:

*Se organiza preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimentos específico, e com os apoios de educadores especializados. (Art.º 18.º)*

A mudança é substancial, pois implica um aumento e disponibilidade (deferida legalmente) de serviços educativos especializados que implicam alterações nas estruturas educativas e na organização de estratégias educativas de pessoal especializado e não especializado. Mas fundamentalmente, obrigam a reconfigurar o papel da escola e do professor, anteriormente *habitado* a lidar com a *normalidade* num mundo onde esta ideia não só se altera, mas começa a deixar de fazer sentido. No entanto, e dados os primeiros passos para o processo de integração, o texto é bastante explícito:

*A educação especial visa a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais (Art.º 17.º).*

O que nos estranha neste Art. não é tanto a repetição da expressão de indivíduo, mas a diferenciação do propósito daquela educação que “visa a recuperação e integração socioeducativa dos indivíduos” como se já se estivesse a adivinhar que daqueles alunos haveria muito pouco a esperar, então o nível das expectativas baixa limitando-se ao domínio social e educativo. E que seria preciso “recuperar”, como se um atraso já estivesse previsto e fosse por

tal configurador de tudo o que seria de esperar daquele aluno. E mais, faz-nos igualmente confusão porque é que aqui não estará incluído o desenvolvimento da personalidade, da liberdade, da responsabilidade, etc. como aparece nos Princípios Gerais. Estará subentendido? Não nos parece, porque então se há a necessidade de diferenciar um objetivo para a educação especial, esta deveria obrigatoriamente de ter aqueles parâmetros e os outros, ou então, diríamos *à margem dos propósitos da Lei de Bases a educação especial visa...* Mas não é isto que aparece, nem de perto nem de longe. Já não estamos perante uma posição apenas de mudança de conceção dos termos, mas outrossim das projeções redutoras que se faz de um ou de outro indivíduo, de uma ou de outra pessoa. E assim, seria de esperar o que obviamente haveria de ser o sustentáculo de pensamento para a maior parte das mentes: que da educação especial haveria apenas a esperar muito trabalho e nenhuns resultados.

Foram precisos cinco anos depois da Lei de Bases com o Dec. Lei 319/ 91 para se ajustarem algumas lacunas legislativas.

Aqui introduz-se o conceito, ainda impreciso na Lei de Bases, de Necessidades Educativas Específicas fundamentado em princípios pedagógicos, no qual reconhece o problema dos alunos como um problema educativo e não pela categorização médica da classificação, prevenindo que os alunos fossem rotulados. É encarada, então, a Escola e o ensino “para todos” numa conceção que visava a máxima integração do aluno com NEE na escola regulamentando que este ensino se deveria dar no ambiente mais normal possível. Isto, exigiria que a Escola fosse não só responsabilizada como obrigada a procurar respostas ajustadas às necessidades dos alunos, e com a utilização o menos limitadores à dinâmica de aprendizagem exigida pelos alunos com NEE (Correia, 1999).

Página | 151

O Dec. Lei estabelece ainda a individualização da intervenção educativa através do Plano Educativo Individual (PEI) e do Programa Educativo (PE), reforçando, envolvendo e responsabilizando os pais no processo educativos dos filhos.

Apesar de aparecerem ainda algumas indefinições quanto a determinados conceitos e questões de operacionalização, há, em nosso entender, uma mudança crucial que faz toda a diferença desde a Lei de Bases:

*Considera-se ensino especial o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projeto educativo próprio [...].* (Art. 11.º.)

E é aqui na redefinição de ensino especial que para nós a mudança é igualmente fundamental. Já não se considera a “recuperação” ou a “integração” no espaço *social* e

*educativo*, mas “o reforço da autonomia individual” e “o desenvolvimento pleno do seu projeto educativo próprio”. Assumir-se a autonomia individual é projetar no outro a possibilidade e a aceitação da liberdade da sua emancipação, é esperar que tudo (ou neste caso *quase* tudo) pode ser esperado. Mas essencialmente é não limitar quer o desenvolvimento individual quer o projeto de vida próprio a uma orgânica exterior e deixar que pelo “desenvolvimento pleno do projeto educativo próprio” uma voz (quando se pode ouvir, ler ou perceber) faça eco. Uma voz que acima de tudo se deixa existir, se deixa mostrar ao mundo, à comunidade, na sala de aula, e em casa com a família. E é dar essa possibilidade aberta pela aceitação da autonomia, de um caminho para a liberdade, para a escolha (quando é possível), e essencialmente para a autodeterminação. Esta não é uma conquista natural do humano. Poderíamos até dizer que foi com o auxílio da educação que ela foi possível. Então para quê limitá-la aos alunos (pessoas) ditos *normais*? E mais, que atender à autonomia e ao projeto educativo próprio tem, talvez, um significado maior do que ele mesmo, pois que se deu maior atenção às necessidades dos alunos. É talvez o momento, ainda que por obrigação e, *quicá* único, que a escola se pôs a ouvir os alunos, ao invés da normal imposição dos programas.

Essencialmente ainda que não esteja expresso em palavras, conceitos ou termos, podemos vislumbrar ali a *dignidade da pessoa* tratada como tal, com expectativa, com projeto de vida aberto, e essencialmente com o reconhecimento da sua participação, da sua liberdade, da sua autonomia. E pela autonomia a *pessoa começa a ver-se* seja com deficiência, seja sem deficiência. É a sua possibilidade de ser que permite ao mesmo tempo a individualidade de cada um e a compreensão enquanto pessoa com vontade, desejos, sentimentos, emoções, gesto, olhar, sorriso, etc. Esta mudança implica necessariamente um reconhecimento pela vida do *outro*, independentemente das condições físicas e mentais em que se encontra. Está ali, e é-lhe permitido que estabeleça um rumo com o pleno direito da sua liberdade individual.

A Declaração de Salamanca realizada entre 7 e 10 de Julho de 1994 na cidade que lhe deu nome veio cimentar e aprofundar todos estes princípios em torno das NEE. A inclusão no sistema de ensino de qualquer criança, jovem e adulto foi o tema central. Lá foram desenvolvidas orientações, propostas e recomendações para que a nível regional, nacional e internacional fossem postas ações que fossem no sentido da inclusão. A escola ganhou nova responsabilidade como a entidade mais capaz para fomentar a educação inclusiva, mas também para trabalhar em vista à construção de uma sociedade inclusiva.

Num modo geral as recomendações e propostas definiram que independentemente das diferenças individuais, a educação é para todos<sup>iii</sup>, que toda a criança que possua uma qualquer



dificuldade de aprendizagem pode e deverá ser considerada NEE e que o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças<sup>iv</sup>.

Foi um marco, portanto, não só para a consciencialização do problema das NEE, mas também a assunção e aceitação de que o problema é real, que vive, existe e respira não só na comunidade, mas nas escolas. O encontro é assim, para nós, um marco não só da e para a reflexão das NEE, mas do próprio ensino, do modo como *vive* a educação e como se a estruturará<sup>v</sup>.

A par das considerações sobre a participação da comunidade, dos pais e das várias organizações bem como a importância da preparação de pessoal profissional ajustada às necessidades dos alunos, conta-se a reestruturação fundamental no ensino:

*[...] cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades. (Declaração de Salamanca. 1994: viii. Sublinhado nosso.)*

O reconhecimento desta mudança na estrutura de ensino não é apenas quanto aos recursos e quanto às mudanças das intervenções educativas, mas é dizer em voz clara e aberta que a educação está para os alunos. É, no fundo, uma mudança na própria forma pedagógica, outrora centrada nos programas e currículos, e agora motivada pelas necessidades próprias dos alunos. O paradigma ali evidenciado põe em relevo cada vez mais o reconhecimento da criança (com NEE ou não) como pessoa (que “as diferenças humanas são normais” Declaração de Salamanca. 1994: 7), como ser único dotado da sua individualidade, com interesses e características bem definidas. A atenção às necessidades educativas especiais coloca-se assim fora do paradigma das exigências curriculares enquanto dispositivos programáticos a cumprir, salientando-se aqui um honesto e verdadeiro olhar sobre o outro e as potencialidades que lhe cumpre realizar. Não é por nada que ainda na Declaração de Salamanca se fomenta tal qual no Dec. Lei 319/ 91 a autonomia da pessoa com NEE a partir da preparação para a vida adulta:

*Os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazer uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessários na vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação da vida adulta, o que exige técnicas de formação adequadas, incluindo a experiência direta em situações reais, fora da escola. (Declaração de Salamanca. 1994: 34.)*

É, no fundo, o reconhecimento de que considerado como igual não se coloca já de parte, e se aceita, dentro da sua diferença, a participação na vida da comunidade, na vida ativa do



trabalho. Mas é também projetar para diante não só um futuro como base no crescimento pessoal, mas também num crescimento profissional, ativo e participativo no *reboiço* do mundo.

Aquele que se veria como o último momento da escola democrática e inclusiva seria 14 anos mais tarde desde Salamanca a 7 de Janeiro de 2008 com o Dec. Lei n.º 3/ 2008 no qual se volta a “promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e melhorar a qualidade do ensino.” Aqui, para além de se definir e especificar os apoios (medidas e planos a aplicar nos vários níveis de ensino) especializados necessários para o cumprimento daqueles âmbitos promocionais volta-se a definir o objetivo da educação especial:

*A educação especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego. (Cap. I, Art.º 1.º)*

Encontramos grande parte desta definição já no Dec. Lei 319/ 91 e na Declaração de Salamanca (*inclusão, autonomia, preparação para a vida adulta*), mas aqui aparece uma novidade que diz respeito fundamentalmente ao ser humano, e essencial nos dias de hoje: “a estabilidade emocional”. O dar conta e prever que é importante que haja uma tranquilidade nas emoções e como isso é importante para a construção da autonomia e do projeto de vida profissional. E mais, é assumir uma toda interioridade não definida, uma interioridade que se considera ali pelo seu antónimo instável, vivida e em constante desenvolvimento. O propor-se a estabilidade não é mais do que dizer que ela é importante, mas que reconhece na própria natureza da pessoa uma instabilidade característica não só do próprio humano, mas do crescimento enquanto ser pessoa.

Poderíamos ali acrescentar ainda que já lá tivesse o significado, do ensinar a ser pessoa, aceitando-se à partida todas essas condições e possibilidades.

### **3 - Últimas Considerações: síntese e tomada de posição**

*Um sistema de educação inclusivo deve estruturar-se e desenvolver-se atendendo à diversidade de características das crianças e jovens, às diferentes necessidades ou problemas e, portanto, à diferenciação de medidas. (Educação Especial – Manual de apoio à Prática. 2008: 11)*

Podemos claramente observar uma evolução nas definições e âmbitos da educação especial. E evolução quer dizer crescimento? E será que nos dizem alguma coisa em paralelo com o que fomos referindo na Introdução? Não nos definem, no fundo, uma conceção de *pessoa*, mas vão-nos apresentando alguns resquícios, vagos ainda assim, da pessoa, da sua interioridade, da sua *estranha* generalidade, longe, todo modo, da autoconsciência e da racionalidade. Talvez, então, não seja por aqui que se encontrará a definição de *pessoa*.

Assim, parece que agora faz todo o sentido voltarmos à mensagem daquele cartaz e contradizê-la da maneira mais simples: que para ver a  *pessoa*  é preciso vê-la na sua totalidade; que ver a deficiência é, sem dúvida alguma, ver a pessoa. Repetimos: que ver a deficiência é ver a pessoa. Que só vendo-a em todos os seus aspetos podemos verdadeiramente olhar para ela. Que talvez foi por ao ver a deficiência e não ver a pessoa que o enquadramento legal demorou na sua própria maturação. Que ver a deficiência e não ver a pessoa era mais uma maneira de lutar pelo  *igual*  das pessoas, pelo  *normal* , por uma imagem que vivia apenas na mente e que limitava a existência de todos os outros que não se enquadrassem nesse normal. E mais, que ver a deficiência e não ver a pessoa, é dizer abertamente que fechamos os olhos sobre qualquer problema, que não queremos ver o que imperfeito é, do que perfeito entendemos ser.

Relembre-se, de um modo geral, os passos: desde a integração socioeducativa ao fomento da autonomia, do reconhecimento de necessidades próprias de cada aluno ao equilíbrio emocional, e por fim, da inclusão social ao reforço da vida adulta. Não dizemos que são já passos de adulto, mas metaforicamente que um  *bebé*  começa agora a caminhar. É, sobretudo, e isso não se pode negar, a par de todas as críticas, uma evolução na conceção da educação especial e dos seus principais alvos. É também um despertar e uma tomada de consciência sobre o ser humano em si, sobre o igual e sobre o diferente. Não é por nada que ao longo dos anos os objetos de estudo sobre a interioridade do ser humano têm aumentado exponencialmente, e por consequência a leitura e interpretação que dele se faz.

Página | 155

Mas é lembrar também que o enquadramento legal é apenas a expressão da lei do ser humano, num monte de papéis e de assinaturas. Não é contudo, nos dias de hoje, de menor importância. Muito pelo contrário, é o que permite que se disponibilizem pessoas, meios, recursos e financiamento para que as coisas possam correr (mais ou menos) bem. Mas a realidade não é apenas a que vem impressa no papel, em Decretos, Portarias ou Leis. A realidade é mais do que isso. E o que está por detrás de uma maturação legal a largo passo não é ela mesma, mas a consciência humana, ou talvez, a própria consciência que cada um tem de se ser ou sentir pessoa. É, no fundo, a pessoa que lida diretamente com a pessoa com NEE, e depois em sistema, a escola, a sociedade, a cultura, o país, etc. E aqui, inevitavelmente, todos são  *vítimas*  de um sistema que já não se consegue abarcar.

As NEE demoraram a despertar (e ainda estão em movimento) para o reconhecimento verdadeiro da sua existência. Não, repetimos, não por falta de enquadramento legal. Por falta do reconhecimento do que são princípios verdadeiramente educativos e pela verdade da diferença. Por sentirmos fazer sentido o que são estes princípios e o que será esta verdade pela diferença, vamos aqui refletir um pouco sobre eles.

No primeiro, as NEE provavelmente deram um contributo, ainda que não se esteja a ver, pelo menos está já presente, que é o reconhecimento de que o aluno (e aqui podemos referir qualquer aluno) tem necessidades que lhe são próprias e que é responsabilidade da escola em se ajustar a elas. Os programas e currículos deixam assim de ser para os Professores, para a Escola, para efeitos de reconhecimento científico e passam agora para os alunos. Pela primeira vez, talvez, a *Escola* colocou-se disponível para ouvir os alunos, para lhes dar atenção, e nessa atenção atender às suas necessidades e às suas características mais próprias. É dizer que não se está apenas sujeito a um plano educativo programado de acordo com uma necessidade social e/ou económica, mas que há um *espaço* aceitável entre o programa e as características e necessidades de cada um.

No fundo teríamos aqui que mudar as contemporâneas conceções da escola. Faria sentido? Uma nova pedagogia para perspetivas diferentes sobre a escola e sobre os alunos.

E isto leva-nos para o outro ponto: a verdade da diferença. Começamos agora a compreender que nem todos aprendemos e apreendemos as coisas de maneira igual, que quase todos temos necessidades, características e potencialidades diferentes (Perrenoud, 2001: 36). E que é essa diferença, marcada individualmente em cada um, que é possível cada um assumir-se como *pessoa*. Interessante como precisamos que um documento nos refira que as “diferenças humanas são normais” (Declaração de Salamanca, 1994: 7). Na verdade não precisamos. Se cada um olhasse atentamente e profundamente para si mesmo iria ver e reconhecer que é a sua diferença que possibilita a diferença do outro. E que é essa a diferença que possibilita toda a genuidade de cada um enquanto *pessoa* (Barth, 1990: 570):

Não somos, todavia, ingénuos ao pensar que bastará o enquadramento legal mudar para que a realidade efetiva aconteça tal qual como esta *dito*. Acreditamos que é um passo maior do que nada haver e ser deixado ao critério da decisão pontual de quem trabalha nas escolas. E acreditamos também que o que é de facto importante está ainda em mudança substancial: que é a mentalidade de cada um sobre qualquer um. Que o haver enquadramento legal é ainda uma necessidade da *criança* maturacional que se fala aqui, no qual é preciso e são necessários indicadores para o que deva ser feito com o seu semelhante. Que o haver uma lei que legisle e determine é tão só sinónimo de uma falta bem mais profunda, de olhar e de coração, mas que é ao mesmo tempo reflexo do que é e do que ainda está em potência.

E aqui as considerações sobre o porquê poderiam ser muitas, aliás mais que muitas, mas não é isso que agora seria relevante. O que importa é que se colocou em marcha um processo. E não se prevê como irá concluir. Entre um e outro momento, muita coisa pode acontecer. Que aconteça.

---

<sup>i</sup> Mesmo na página em Inglês aparece apenas a noção mais primitiva do conceito de Pessoa como derivado de *Máscara*, e consequentemente os seus campos de acção e de possível integração.

<sup>ii</sup> Com a ressalva de que a fácil e corrente definição de Pessoa pela autoconsciência confunde aquilo que a permite apreender com o que realmente a constitui. Se não se estabelece, a propósito da Pessoa, esta distinção fundamental entre *ratio cognoscendi* e *ratio essendi*, que dizer daqueles entes que não manifestam em acto a racionalidade humana explícita – como é o caso dos dormentes, dos doentes profundos, dos bebés [...]? Se «toda a gente é pessoa», tem de o ser a um nível de profundidade que supere todo o carácter extrínseco, como o é da convenção jurídica baseada apenas na «figura exterior» e no facto de ser «filho de pais humanos». Será ainda recomendado a leitura integral do artigo, que expõe a noção de Pessoa sobre um modo não só histórico, mas de grande análise antropológica e axiológica. Veja-se TEIXEIRA, J. S. 1992: 119.

<sup>iii</sup> Proposta que já tinha sido avançada pela *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* em 1990: *cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente as suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (Art.º 1.º).*

<sup>iv</sup> Ainda segundo a base e fundamento das *Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência* em 1993. Normas das Nações Unidas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adoptada pela Assembleia Geral, na sua 48ª sessão, a 20 de Dezembro de 1993.

<sup>v</sup> A UNESCO teria ainda o propósito de *assegurar que a educação das pessoas com necessidades educativas especiais faça parte de cada discussão relacionada com a educação para todos, realizada nos diferentes fóruns. E ainda que [...] as escolas devam[-se] ajustar a todas as crianças, independentemente*

## **Bibliografia**

- Barth, R. (1990). A personal vision of a good school. Phi Delta Kappan, 71.
- Correia, L. (1999). Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares. Porto: Porto Editora.
- Constituição da República Portuguesa (VII Revisão Constitucional. 2005), in <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>, 18.10.2006, 2kb.
- Decreto-Lei n.º319/ 91, de 23 de Agosto: Diário da República, 1.ª Série-A, N.º 193
- Decreto-Lei n.º 3/ 2008, de 7 de Janeiro: Diário da República, 1.ª Série, N.º4.
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação: Necessidades Educativas Especiais (1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: Unesco
- Lei n.º 46/ 86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Ministério da Educação (2008). Educação Especial – Manual de apoio à Prática. Lisboa: Ministério da Educação.
- Normas das Nações Unidas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993), A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada pela Assembleia Geral, na sua 48ª sessão, a 20 de Dezembro de 1993.
- Omote, S. (1990). Aparência e competência em Educação Especial. Temas em Educação Especial. 1. São Carlos.
- Perrenoud, P. (2001). A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pires, C. (1990). Indivíduo. In Logos – Enciclopédia Luso Brasileira de Filosofia. Lisboa: Verbo. Vol. 2.
- Ribeiro, I. (2008). Educação Inclusiva na Escola Básica Pública Portuguesa. Porto: Universidade Portucalense. Dissertação de Mestrado em Educação Especial.
- Teixeira, J. S. (1992). Pessoa. In Logos – Enciclopédia Luso Brasileira de Filosofia. Lisboa: Verbo. Vol. 4.

## **Notas sobre o autor:**

**Pedro de Matos Gonçalves**

**pedromgoncalves@live.com.pt**

**Estudante de Mestrado de Educação e Proteção de Crianças e Jovens em risco na  
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre**

## Projeto

## Rede Novos Caminhos para a Inclusão

Elisabete Mendes

### Alcançar a mudança através do apoio centrado na pessoa com deficiência<sup>7</sup>

A Rede Novos Caminhos para a Inclusão é um projeto europeu em que participam 19 organizações, prestadoras de serviços, universidades e centros de investigação de 13 países europeus e Canadá. A meta que pretende alcançar é facilitar o desenvolvimento de serviços de apoio inclusivos e centrados na pessoa, para as pessoas com deficiência, capacitando-as para fazerem escolhas sobre os apoios que pretendem e precisam, e sobretudo, para tomarem decisões sobre a sua vida.

### Objetivos do Projeto

A Rede visa encontrar novas respostas para a questão que norteia a sua dinamização:

*Como podemos ter certeza que os serviços de apoio respondem às necessidades individuais das pessoas com deficiência e as capacitam a participar na comunidade? Que tipo de formação e aprendizagem é necessária para que isso possa acontecer?*

Página | 159

A parceria identifica três "chaves" que considera fundamentais para alcançar a mudança e a inclusão plena de pessoas com deficiência na sociedade:

- Chave 1: Desenvolver organizações centradas na pessoa
- Chave 2: Promover a inclusão e desenvolvimento comunitário
- Chave 3: Oferecer formação inclusiva e aprendizagem para todos

Neste sentido, o projeto pretende dotar organizações, prestadores de serviços e pessoas com deficiência de conhecimentos, valores e competências necessárias que garantam que os cidadãos com deficiência podem participar ativamente na educação, trabalho, lazer, vida e relacionamentos na sua comunidade.



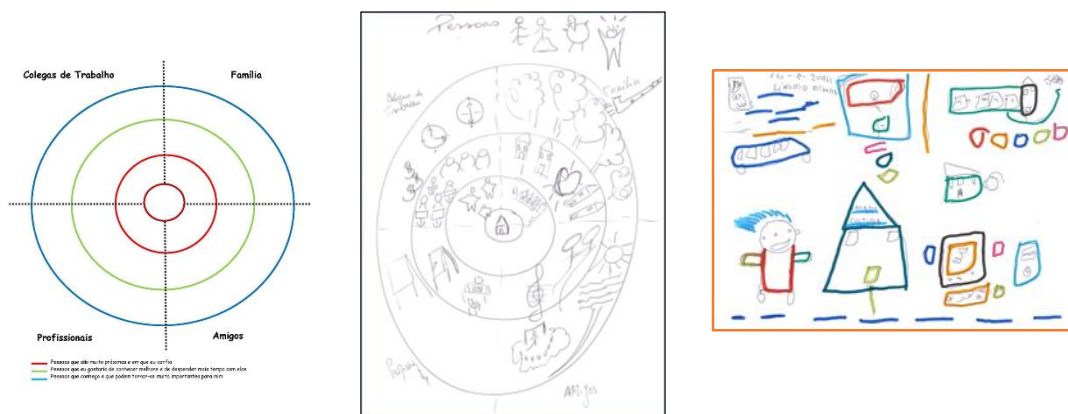
### Planeamento centrado na pessoa

<sup>7</sup> Adaptado de New Paths to InclUsion Network - Achieving change through inclusive and person-centred support for persons with disabilities [www.personcentredplanning.eu]

O projeto atua no âmbito do conceito inovador do Planeamento Centrado na Pessoa, um conjunto de valores e abordagens do processo de intervenção desenvolvidas para capacitar as pessoas com deficiência a viver uma vida autodeterminada na sua comunidade.

Esta metodologia de intervenção social preconiza:

- Modo de apoiar a pessoa a fazer escolhas e mudanças na sua vida;
- Ajudar a planear o futuro e a organizar os serviços de que precisa;
- Organizar os seus próprios círculos de apoio ou redes de suporte;
- Promover reuniões para recolher a informação de modo criativo;
- Elaborar um plano com base no que a pessoa quer e apoio que precisa.



A prática do Planeamento Centrado na Pessoa promove os Direitos Civis e a Autodeterminação das Pessoas com Deficiência, e provou ser a forma eficaz de se interligarem os valores fundamentais da inclusão plena com formas práticas de implementar uma mudança pessoal positiva, bem como organizacional e comunitária.

### Enquadramento do Projeto

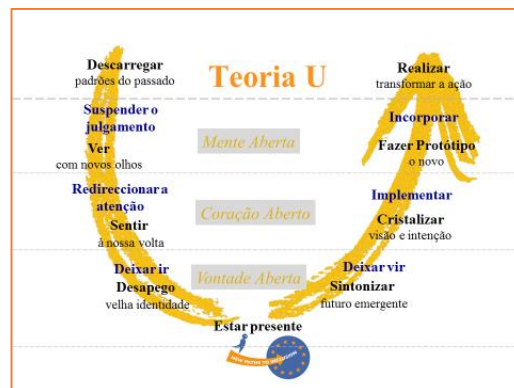
Para conseguir uma mudança transformadora que promova o apoio baseado na comunidade, a Rede é guiada pelo modelo inovador de mudança social - Teoria U - desenvolvida por Otto Scharmer [[www.presencing.com](http://www.presencing.com)].

Esta teoria demonstra uma compreensão da inovação social que conduz as pessoas a saírem dos pressupostos e padrões de comportamento familiares. Em vez disso, oferece-lhe uma série de práticas e técnicas sociais para abandonarem esses pressupostos tidos como garantidos.

A essência da Teoria U é o estado que podemos vivenciar quando abrimos não só a nossa mente, mas também o nosso coração e a nossa vontade, a fim de lidar com novas realidades emergentes.

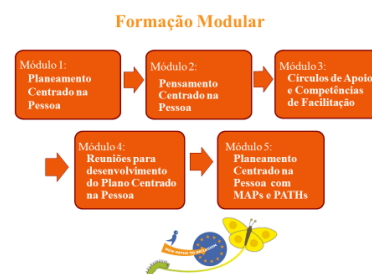


- Começa com a procura de novas formas de entendimento (Sensing)
- Continua com a descoberta do melhor futuro possível (Presencing)
- Atua para descobrir novos modos de alcançar esse futuro (Realizing)



## Resultados do Projeto

- Organização de  **cursos de formação inclusiva em Planeamento Centrado Pessoa**, na Croácia, Portugal, Roménia, Eslováquia e Espanha.
- Estruturação de  **jornadas de aprendizagem** para estudar exemplos inovadores de inclusão comunitária na Europa.
- Apoio às organizações no seu percurso para se tornarem  **organizações centradas na pessoa**.
- Desenvolvimento de um  **Curso Europeu de Disseminação** - uma formação inclusiva abordando as três chaves para a inclusão.
- Publicação de um  **Manual de Boas Práticas sobre Formação e Aprendizagem Inclusiva**.
  - Desenvolvimento de um  **Centro de Conhecimento Online** reunindo conhecimentos, boas práticas e informações atualizadas sobre a prestação de serviços de apoio inclusivos, centrados na pessoa, em todas as línguas do projeto.
  - Criação de  **Redes Nacionais** nos países participantes para cooperação contínua e intercâmbio a nível europeu.



## Parceiros do Projeto

Queraum (AT), Inclusion Europe (BE), University Hannover (DE), Nexus Support (UK), Fachschule Lensahn (DE), Innovia (AT), Quip (CZ), APEMH (LU), Social Work Advisory Board (SK),



Arbeitskreis Eltern Behinderter (IT), Association for Promoting Inclusion (Croatia), FEAPS (Spain), PentruVoi (RO), Fenacerci (PT), Hochschule für Heilpädagogik Zürich (CH), Verein Balance (AT), Leben mit Behinderung Hamburg (DE), Lebenshilfe Austria (AT) & Marsha Forrest Centre (Canada).

## **Estar envolvido**

- Explorar as oportunidades na página do projeto:  
**[www.personcentredplanning.eu](http://www.personcentredplanning.eu)**
- Seguir no Facebook: **[www.facebook.com/PersonCentredPlanning](https://www.facebook.com/PersonCentredPlanning)**
- Ou contactar diretamente:
- European Coordination - **[queraum.cultural & social research](http://queraum.cultural&socialresearch.org)**
- Dr. Oliver König - [koenig@queraum.org](mailto:koenig@queraum.org)

## **Informação do Projeto**

Financiamento: Lifelong Learning Programme – Leonardo da Vinci: Thematic Network

Duração do Projeto: Janeiro 2013 – Dezembro 2015

## **Nota sobre a autora**