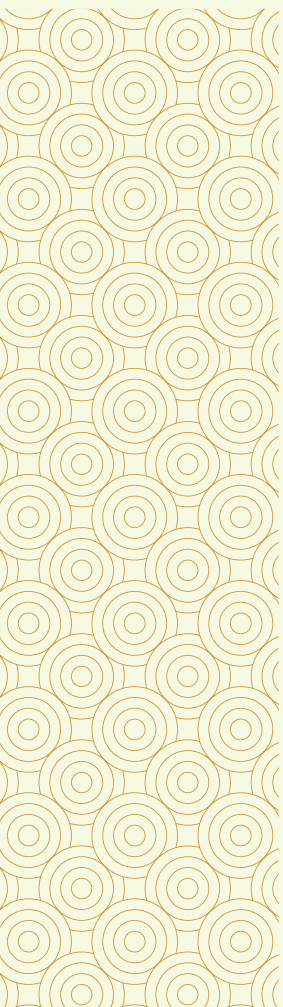
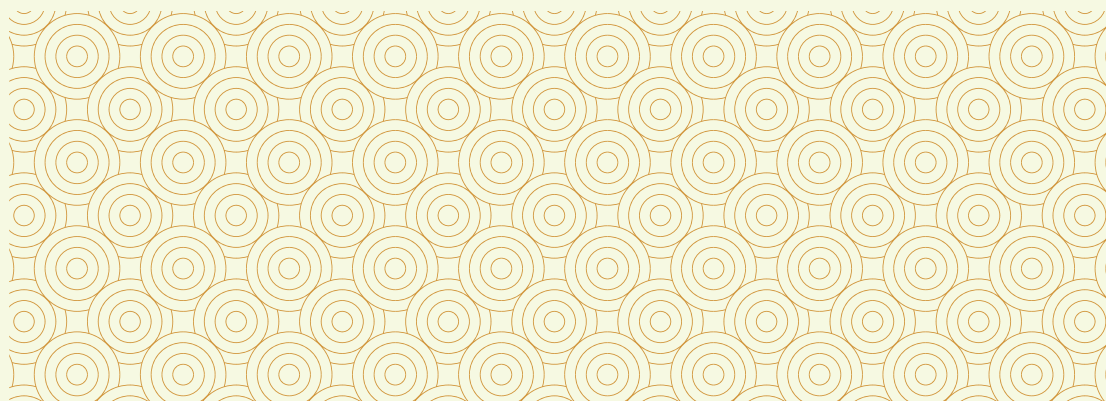




INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
—
ULISBOA



INCLUSÃO COMO PARTICIPAÇÃO SOCIAL: DIFERENTES PERSPETIVAS EM ANÁLISE

Sofia Freire
(coord.)

ÍNDICE

- 3 INTRODUÇÃO
Sofia Freire
- 11 VERDADEIRAMENTE INCLUÍDOS? UMA REVISÃO DE LITERATURA
SOBRE A DIMENSÃO SOCIAL DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO
Goele Bossaert, Hilde Colpin, Sip Jan Pijl, Katja Petry
- 38 INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO.
CONSIDERAÇÕES EM TORNO DE CONCEITOS
Francisco Vaz da Silva
- 52 INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA
Cecília Aguiar, Equipa PRO.Pares
- 62 PERFIS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL:
UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO BÁSICO
Sofia Freire, Fátima Moreira
- 84 PARTICIPAÇÃO E BEM-ESTAR NA ESCOLA:
UMA EXPERIÊNCIA DE *MINDFULNESS* E GRATIDÃO
Dulce Gonçalves, Sofia Freire
- 101 A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PROMOTORA
DA PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA DE TODOS OS ALUNOS
Vítor Maia
- 113 O QUE DIZEM AS ESCOLAS SOBRE A INCLUSÃO? ANÁLISE
DOS PROJETOS EDUCATIVOS DE AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS
Maria João Mogarro, Carline Santos Borges
- 127 ABORDAGENS FORMATIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.
A ATUAÇÃO PARA A INCLUSÃO COMO PARTICIPAÇÃO SOCIAL
Daiane Pinheiro
- 140 QUE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PROMOÇÃO DA
PARTICIPAÇÃO SOCIAL E INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS INCLUSIVOS?
Alexandra Frias, Teresa S. Leite
- 159 FICHA TÉCNICA

INTRODUÇÃO

Sofia Freire

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

O desenvolvimento de escolas inclusivas, i.e., escolas que consigam dar uma resposta à diversidade de alunos, facilitando a participação e o sucesso educativo de todos, está na ordem do dia (UNESCO, 2017, 2020). O direito de todos à educação e a universalização do acesso à escola foram conquistas do século XX; urge agora encontrar respostas que permitam concretizar efetivamente este direito, ao garantir que todos os alunos se envolvam em experiências significativas de aprendizagem facilitadoras do desenvolvimento de competências não só académicas e cognitivas, mas, também, emocionais e sociais (UNESCO, 2004, 2020).

A ideia de educação como um direito fundamental que não pode ser negado a nenhuma criança tem as suas raízes na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e na Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959). Nelas vem claramente referido que “toda a pessoa tem direito à educação” (ONU, 1948, Art. 26º) e que “a criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares” (UNICEF, 1959, art. 7º). Este direito foi sendo reafirmado ao longo do século XX e início do século XXI e inspirou inúmeras outras declarações e movimentos, como por exemplo, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien (Fórum Mundial de Educação, 1990) e a Declaração de Salamanca em 1994, que defende que,

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem,
- 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 (...). (UNESCO, 1994).

Mais recentemente, a Declaração de Incheon (Fórum Mundial de Educação, 2015) afirma que “a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável”. (...) É um “elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza” (Art. 5º).

A educação como um direito essencial é, pois, uma questão antiga, para a qual a sociedade civil (através de inúmeros movimentos) e a comunidade científica e política têm vindo à procura de respostas. E, ao longo das últimas décadas, foram sendo encontradas diversas respostas para garantir que este direito fosse concretizado para uma grande diversidade de crianças. Contudo, muitas dessas respostas assentavam numa perspectiva remediativa e assimilacionista da diferença, i.e., na ideia de “consertar” aquilo que falta a alguns alunos, ou na ideia de modificá-los, procurando torná-los iguais ao “aluno médio” para que eles consigam ter o direito à educação (Armstrong, 2017; Pinheiro & Freire, 2018; Rodrigues, 2000). Pelo contrário, a inclusão defende que é no reconhecimento, na aceitação e na valorização da diversidade que a escola poderá encontrar repostas para todos os alunos, garantindo o seu direito à educação. Segundo palavras de Stromstad (2003),

Sempre houve diversidade nas escolas. Mas, de muitas maneiras, esta sempre foi, mais ou menos de propósito, ignorada ou não reconhecida. Como consequência de mudanças fora da escola, por exemplo reformas sociais e imigração, a diversidade dentro da escola aumentou e não pode permanecer não reconhecida, quer pelos alunos, agentes da escola ou pais. (p. 45)

Para além deste reconhecimento e valorização da diferença, a inclusão defende que a maioria das crianças e jovens pode ver o seu direito à educação concretizado em escolas e salas de aula regulares, junto de seus pares em atividades partilhadas (UNESCO, 2004). E de facto, a possibilidade de aprender na escola regular em atividades partilhadas com os seus pares tem enormes benefícios para a criança. É, em primeira instância, um meio fundamental para a mudança de atitudes. Refere, por exemplo, Stromstad (2003),

a escola é o único local onde a experiência da diversidade pode ser imposta às pessoas. É o único sítio onde as pessoas não podem fugir ao contacto com pessoas que são diferentes de si próprios e, logo, onde têm a oportunidade de adaptar as suas atitudes e livrar-se dos seus medos daquilo que parece estranho ou assustador. (p. 45)

É, no entanto, importante reconhecer que colocar em presença apenas não chega; é necessário criar condições para que os alunos interajam positivamente entre si e se envolvam ativamente com a turma e, para que dessa forma, desenvolvam imagens positivas de quem são, e sentimentos de pertença à

turma e à escola (Brown, 2019; Mamas, Daly, & Schaelli, 2019; Plank, 2000). A literatura tem vindo a apontar como fundamental, por exemplo,

- Encorajar o conhecimento pessoal entre todos os alunos, focado nos atributos individuais de cada um (e não nas características associadas aos grupos sociais a que pertencem), sendo que os atributos pessoais servirão para desconfirmar crenças negativas associadas a certos grupos sociais.
- Encorajar relações de interdependência entre todos os alunos (i.e., condições em que para atingir os seus objetivos pessoais, o aluno necessite da ação do colega e vice-versa). Este tipo de relações facilita a perceção de que todos têm estatuto e valor igual.
- Desenvolver normas de turma que favoreçam a ideia de que os grupos sociais são iguais em estatuto e valor, e normas que favoreçam o contacto intergruppal (e.g., Mikami, Lerner, & Lun, 2010; Plank, 2000).

Aprender através de atividades partilhadas com os pares é também essencial para o desenvolvimento emocional e social das crianças e para o seu ajustamento à escola. Com efeito, dado que as crianças e jovens na escola (e na turma) têm idades semelhantes e se encontram em etapas de desenvolvimento semelhantes, elas não diferirão em termos do conhecimento, habilidades, responsabilidades, e das experiências que trazem para a interação e para a relação com os pares. Para além disso, haverá uma maior probabilidade de partilharem formas de pensar e de sentir, interesses e modos de comunicação (Ladd, 2005). Se, por um lado, estas semelhanças facilitam a interação e o estabelecimento de relações entre os pares, já que a similaridade é um ponto de base da atração interpessoal (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Hartup, 2009; Ladd, 2005), por outro lado, colocam-lhes grandes desafios e, simultaneamente, oferecem-lhes oportunidades valiosas de aprendizagem. Com efeito, não tendo privilégios uns sobre os outros, as crianças e jovens têm, constantemente, de negociar poder, estatuto, recursos e gerir conflitos. Mas ao fazê-lo, desenvolvem e praticam importantes habilidades sociais (Schneider, 2016), aprendem comportamentos pró sociais, a ajustar-se às normas de funcionamento social no contexto escolar (Cillessen & Marks, 2017; Gifford-Smith & Brownell, 2003; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006) e desenvolvem processos de compreensão interpessoal mais complexos (Selman, 2003). Todas estas características tornam os pares um contexto particularmente importante de socialização (Bukowski, Brendgen, & Vitaro, 2007; Ladd, 2005), sendo também neste contexto que desenvolvem um sentimento de pertença e de satisfação em relação à escola e interiorizam e aprendem a valorizar objetivos académicos (McCormick & Cappela, 2015; Wentzel, 2009).

Ora se o aluno faz sempre (e aqui a ênfase é no “sempre”) um caminho sozinho, um caminho diferente dos outros, porque tem determinadas características ou apresenta certas condições, dificilmente compreenderá como é que o

seu contributo é útil para o grupo, dificilmente poderá negociar sentidos ou desenvolverá um sentimento de pertença ao grupo. Mas, para além disso, se o aluno faz sempre um caminho sozinho, um caminho diferente dos outros porque tem determinadas características ou apresenta certas condições, é-lhe retirada a possibilidade de aprender com os outros – sendo este um outro benefício central da inclusão, que não pode ser negligenciado. De facto, é hoje amplamente aceite na comunidade científica que o aluno aprende melhor quando partilha aquilo que aprendeu, quando tem que discutir pontos de vista diferentes do seu e quando interage com os seus pares (e.g., Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny, & Butera, 2008; Irenson, 2008).

Assim, garantir que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, das suas características e necessidades, vivam experiências de aprendizagem significativas com os outros é, pois, o grande desafio da inclusão. Mas, como podem a escola, os currículos e o processo de ensino-aprendizagem ser reorganizados, de forma a garantir a participação social de todos os alunos, tendo em conta a diversidade de interesses, motivações, condições sociais, culturais, linguísticas?

Este livro pretende dar um contributo para esta questão complexa, convidando diferentes investigadores e profissionais de educação a mobilizar um conjunto de experiências e de saberes, e a partilhar as suas reflexões sobre este tema, e procurando estimular o leitor a refletir sobre este tema tão complexo, para o qual podem ser mobilizadas tantas perspetivas distintas. O livro encontra-se organizado em nove capítulos, agrupados em três partes. Numa primeira parte, composta por quatro subcapítulos, serão discutidos os conceitos inclusão e participação social. O primeiro capítulo, da autoria de Goele Bossaert, Hilde Colpin, Sip Jan Pijl e Katja Petry, consiste numa tradução de um artigo de revisão de literatura sobre os conceitos integração social, inclusão social e participação social, com vista à clarificação de conceitos e à construção de uma visão partilhada sobre a dimensão social da inclusão. O capítulo dois, da autoria de Francisco Vaz da Silva, apresenta uma discussão aprofundada sobre os conceitos inclusão e participação social, explorando os princípios e a forma como a comunidade científica vem abordando estes temas. Finalmente, Cecília Aguiar (no capítulo 3), e Sofia Freire e Fátima Moreira (no capítulo 4) discutem o conceito de participação social à luz de alguns resultados empíricos, produzidos, respetivamente, em contexto de educação de infância e do ensino básico. Com base no desafio lançado por Francisco Vaz da Silva, de explorar a participação social à luz da ideia de inclusão como *Educação para Todos*, a segunda parte do livro foca-se na escola e em intervenções universais promotoras de participação social de todos os alunos. Assim, no capítulo cinco, Dulce Gonçalves e Sofia Freire apresentam um programa de *mindfulness* na escola e os seus benefícios para a participação social de todos os alunos, através da promoção de seu bem-estar psicológico. O capítulo seis, da autoria de Vítor Maia, centra-se

na diferenciação pedagógica como abordagem ao ensino capaz de dar resposta à diversidade de alunos e, com isto, melhorar a sua participação e o seu sucesso educativo. No capítulo sete, Maria João Mogarro e Carline Borges abordam a importância dos projetos educativos para a operacionalização de conceitos centrais da inclusão como instrumentos promotores de desenvolvimento e, em particular, de escolas mais inclusivas. Por último, a terceira parte do livro orienta-se para as questões de formação de professores. No capítulo oito, Daiane Pinheiro apresenta o papel da educação especial para a construção de escolas inclusivas e, no capítulo nove, Alexandra Frias e Teresa Leite discutem as possibilidades que se abrem à formação de professores, bem como caminhos que ainda têm que ser percorridos a nível do desenvolvimento profissional para a construção de uma escola inclusiva.

REFERÊNCIAS

- Armstrong, F. (2017). Educação especial e inclusão: Uma perspectiva inglesa. In F. Armstrong & D. Rodrigues (Eds.), *A inclusão nas escolas* (pp. 9-72). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Brown, C. S. (2019). The importance, and the challenges, to ensuring an inclusive school climate. *Educational Psychologist, 54*(4), 322-330. doi: [10.1080/00461520.2019.1655646](https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655646)
- Buchs, C., Darnon, C., Quiazade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie, 163*, 105-125. doi: [10.4000/rfp.1013](https://doi.org/10.4000/rfp.1013)
- Bukowski, W., Brendan, M., & Vitaro, F. (2007). Peers and socialization: Effects on externalizing and internalizing problems. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 355-381). New York: The Guildford Press.
- Cillessen, A. H. N., & Marks, P. E. L. (2017). Methodological choices in peer nomination research. *New Directions for Child and Adolescent Development, 157*, 21-44. doi: [10.1002/cad.20206](https://doi.org/10.1002/cad.20206)
- Fórum Mundial de Educação. (1990). *Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien*. Paris: UNESCO.
- Fórum Mundial de Educação. (2015). *Declaração do Fórum Mundial de Educação de Incheon*. Paris: UNESCO.
- Gifford-Smith, M., & Brownell, C. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*, 235-294. doi: [10.1016/S0022-4405\(03\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7)
- Hartup, W. (2009). Critical issues and theoretical viewpoints. In K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 82-99). New York: Guilford Press.
- Irenson, J. (2008). *Learners, Learning and Educational Activity*. Abingdon: Routledge.
- Ladd, G. (2005). *Children's peer relations and social competence*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Mamas, C., Daly, A. J., & Schaelli, G. H. (2019). Socially responsive classrooms for students with special educational needs and disabilities. *Learning, Culture and Social Interaction, 23*. doi: [10.1016/j.lcsi.2019.100334](https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100334)
- McCormick, M. P., & Cappella, E. (2015). Conceptualizing academic norms in middle school: A social network perspective. *The Journal of Early Adolescence, 35*(4), 441-466. doi: [10.1177/0272431614535093](https://doi.org/10.1177/0272431614535093)
- Mikami, A., Lerner, M., & Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers. *Child development perspectives, 4*(2), 123-130. doi: [10.1111/j.1750-8606.2010.00130.x](https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00130.x)
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Nova Iorque: ONU.

- Pinheiro, D., & Freire, S. (2018). (Re)-significando multiculturalismo e diferença na formação docente. In V. R. Brancher, P. R. Biazus & E. Q. Porto (Orgs.), *Caminhos possíveis à inclusão III: A educação especial e as políticas afirmativas* (pp. 81-97). Jaguari (RS): MAGMA - Grupo de Estudos e pesquisas em Formação Inicial e Continuada de Professores.
- Plank, S. (2000). *finding one's place: Teaching styles and peer relations in diverse classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão, 1*, 7-13.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. C. (2006). Peer interactions, relationships and groups. In N. Eisenberg, W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 571-645). New York: John Wiley & Sons.
- Schneider, B. (2016). *Childhood friendships and peer relations: Friends and enemies*. (2nd Edition). Abingdon: Routledge.
- Selman, R. (2003). *The promotion of social awareness*. New York: Russell Sage Foundation.
- Stromstad, M. (2003). "They believe that they participate... but": Democracy and inclusion in Norwegian schools. In J. Allan (Ed.), *Inclusion, participation and democracy: what is the purpose?* (pp. 33-47). London: Kluwer Academic Publishers.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento para a ação para as necessidades educativas especiais*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2004). *Changing Teacher Practices, using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca statement 25 years on*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Nova Iorque: UNICEF.
- Wentzel, K. (2009) Peers and academic functioning at school. In K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 531-547). New York: The Guilford Press.

CAPÍTULO 1

VERDADEIRAMENTE INCLUÍDOS? UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A DIMENSÃO SOCIAL DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

Goele Bossaert

Parenting and Special Education Research Group, Department of Educational Sciences, K.U. Leuven, Lovaina, Bélgica

Hilde Colpin

School Psychology and Child and Adolescent Development, Department of Psychology, K.U. Leuven, Lovaina, Bélgica

Sip Jan Pijl

Department of Orthopedagogy, University of Groningen, Groningen, Países Baixos & Department of Education, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Noruega

Katja Petry

Parenting and Special Education Research Group, Department of Educational Sciences, K.U. Leuven, Lovaina, Bélgica

VERDADEIRAMENTE INCLUÍDOS? UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE A DIMENSÃO SOCIAL DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO¹

Goele Bossaert

Parenting and Special Education Research Group, Department of Educational Sciences, K.U. Leuven, Lovaina, Bélgica

Hilde Colpin

School Psychology and Child and Adolescent Development, Department of Psychology, K.U. Leuven, Lovaina, Bélgica

Sip Jan Pijl

Department of Orthopedagogy, University of Groningen, Groningen, Países Baixos & Department of Education, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Noruega

Katja Petry

Parenting and Special Education Research Group, Department of Educational Sciences, K.U. Leuven, Lovaina, Bélgica

INTRODUÇÃO

No diálogo educacional contemporâneo, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) em ambiente de ensino regular tornou-se um tema central (e.g. UNESCO, 2005). A inclusão de alunos com NEE em ambiente regular é descrita como “ter um papel pleno e ativo na vida escolar, ser um membro importante da comunidade escolar e ser visto como membro de pleno direito” (Farrell 2000, p. 154). Este paradigma implica uma reestruturação das escolas para responder às necessidades de todos os alunos, independentemente das suas deficiências ou características (Frederickson & Cline, 2002).

A nível internacional, a participação social tem sido considerada uma questão-chave no debate sobre a inclusão. A inclusão de alunos com deficiências e de alunos identificados como tendo NEE representa um foco

¹ Este capítulo foi integralmente traduzido do artigo original: Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79. doi:10.1080/13603116.2011.580464 (Autorização nº. 5038181048864, concedida pela editora Taylor & Francis, em 29 de março de 2021). A autorização para reprodução do artigo e a sua tradução foram financiadas por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito da UIDEF - Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (Referência UIDB/04107/2020).

de preocupação especial, dados os relatos frequentes de dificuldades destes alunos na participação plena no ensino regular. Contudo, o contacto social e as relações com pares com desenvolvimento típico foram identificados como o principal motivo citado pelos pais para a colocação dos seus filhos num estabelecimento de ensino regular (Scheepstra, Nakken, & Pijl, 1999). Os pais presumem frequentemente que um contacto mais prolongado e extenso com pares com desenvolvimento típico terá um efeito positivo no desenvolvimento sócio-emocional dos seus filhos com NEE (Koster, Nakken, Pijl, & van Houten, 2009). Adicionalmente, alguns pais acreditam que, em resultado de uma educação inclusiva, acabará por surgir uma nova atitude em relação aos pares com deficiência da parte das outras crianças, o que pode produzir efeitos positivos a longo prazo na atitude da sociedade como um todo (Koster, Pijl, van Houten, & Nakken, 2007).

Contudo, os investigadores não estão de acordo sobre a medida da participação social efetiva das crianças com NEE nas escolas regulares. Se por um lado, alguns investigadores traçam uma situação positiva (Avramidis, 2010), outros chamam a atenção para os riscos. A título de exemplo, verificou-se que os alunos com NEE são menos populares que os seus colegas, têm menos amigos e participam menos vezes como membros de um sub-grupo (Frostad & Pijl, 2007). Para além disso, posições periféricas na rede de pares estão associadas a baixo auto-conceito em alunos com deficiência (e.g., Pijl & Frostad, 2010). Consequentemente, o foco deste estudo são os alunos com NEE, geralmente definidos como “alunos com diversas (combinações de) deficiências e/ou dificuldades de participação na educação” (Pijl, Frostad, & Flem, 2008, p. 389).

Apesar de existirem diferentes estudos que destacam a importância da dimensão social da inclusão, o significado de diferentes expressões abrangentes como “integração social”, “inclusão social” e “participação social” nem sempre é claro, o que cria confusão (Storey & Smith, 1995). Com efeito, partindo das expressões usadas, nem sempre é fácil identificar qual foi o objeto exato dos diferentes estudos, tornando muito difícil comparar os seus resultados. Assim, a definição de cada uma destas expressões facilitaria a comparação de resultados, criando uma imagem mais detalhada do estado da arte da investigação contemporânea, beneficiando não só as futuras investigações como as já realizadas. Uma definição clara forneceria, ainda, diretrizes sobre os conceitos necessários que devem ser estudados para investigar a dimensão social da inclusão. Visto que essas expressões cobrem uma série de diferentes conceitos, é, além disso, necessário distinguir os temas-chave presentes nessas expressões, já que a sua utilização poderia também facilitar a comparação entre diferentes expressões abrangentes e diferentes estudos. Koster et al. (2009) realizaram uma revisão da literatura para clarificar o significado destas expressões abrangentes e identificar os respetivos temas-chave. Com base nesse estudo, concluíram que as expressões

abrangentes “integração social”, “inclusão social” e “participação social” eram usadas como sinónimos. Adicionalmente, identificaram quatro temas-chaves no âmbito da participação social: (1) a presença de interação/contacto social positivo entre estas crianças e os seus colegas; (2) aceitação de crianças com NEE pelos seus colegas; (3) relações sociais/amizades entre estas e os seus colegas, e (4) a perceção pelos alunos com NEE de que são aceites pelos seus colegas.

É, no entanto, de referir que as suas conclusões se basearam em estudos focados na educação básica. E de facto, até agora, a maioria dos alunos com deficiência frequentava o ensino pré-escolar e básico. Contudo, um número crescente de alunos com NEE tem vindo a ingressar no ensino secundário. Por exemplo, na Flandres (a região flamenga da Bélgica), na última década, o número de alunos com NEE nas escolas secundárias, reconhecidos pelo sistema educativo integrado, aumentou 681% (de 344 para 2342 alunos) (Ministerie van Onderwijs, 2008). Além disso, durante a adolescência, o ambiente dos pares sofre uma transformação substancial. A afiliação com os pares torna-se mais importante nas vidas das crianças, as interações sociais tornam-se mais complexas e têm lugar com menos orientação por parte dos adultos (Brown & Klute, 2003). Para além disso, as relações tornam-se mais íntimas e ocorrem os primeiros relacionamentos românticos (Rubin, Bukowski, & Parker 2006). Gradualmente, grupos do mesmo sexo formados na segunda infância e no início da adolescência transformam-se em grupos mistos, para eventualmente se dissolverem de novo (Rubin et al., 2006). Consequentemente, estar socialmente incluído pode ter significados diferentes para alunos do ensino secundário, se comparado com alunos do ensino básico. Assim, para se poder realizar uma investigação aprofundada da dimensão social da inclusão, torna-se necessário clarificar os conceitos que descrevem a dimensão social da inclusão em escolas secundárias. Estas considerações estão na base das duas questões de investigação:

1. Como são definidos os conceitos de integração social, inclusão social e participação social no ensino secundário e quais são os seus temas-chave?
2. Que semelhanças ou diferenças existem entre a nossa definição e a definição descrita por Koster et al. (2009) a partir de uma revisão da literatura focada no ensino pré-escolar e básico?

MÉTODO

INVESTIGAÇÃO DA LITERATURA

Para permitir uma comparabilidade com os resultados de Koster et al. (2009), o seu estudo foi replicado da forma o mais fiável possível. Assim, em primeiro lugar, exploraram-se as mesmas fontes que aquelas usadas por Koster et al. (2009), tendo sido utilizadas diversas fontes, nomeadamente revistas de referência na área das NEE (tais como, 'International Journal of Inclusive Education', 'European Journal of Special Needs Education' e 'Scandinavian Journal of Educational Research'). Koster et al. (2009) escolheram originalmente estas três revistas, uma vez que todas elas cumprem requisitos internacionais de qualidade e publicação e são habitualmente usadas como referência. Posteriormente, analisaram-se duas bases de dados eletrónicas, i.e., 'American Psychological Association' (PsychINFO) e 'Education Resource Information Clearinghouse' (ERIC), ambas consideradas como pertencendo às maiores e mais respeitadas bases de dados das ciências sociais (Gardner & Eng, 2005). Em segundo lugar, utilizaram-se as mesmas expressões que Koster et al. (2009), tais como, "integração social", "inclusão social" e "participação social" [domínio (a)]. Muito embora, os autores tenham, também, utilizado as expressões "posição social" e "status social" no domínio (a), estas expressões presumem desde logo um certo conteúdo das expressões abrangentes. Como tal, ambas as expressões não foram incluídas no presente estudo. Os itens do domínio (a) foram combinados com itens do domínio (b), incluindo "criança(s)", "aluno(s)", "estudante(s)", "colega(s)", "par(es)", "deficiente", "deficiência/deficiências", "disfunção(ões)", "disfuncional", "perturbação", "incapacidade(s)", "incapacitado", "necessidades especiais", "NEE", "contacto", "relação", "comunicação", "rede social", "escola", "sala de aula" e "escola regular". A fim de aceder a literatura sobre alunos do ensino secundário, foram, ainda, adicionadas as expressões "adolescente(s)". Adicionalmente, recorreu-se a uma técnica de bola de neve, avaliando todas as listas de referências dos artigos selecionados para encontrar os estudos mais relevantes.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Foram usados diversos critérios de seleção. Foram utilizados todos os critérios de seleção de Koster et al. (2009). Assim, os estudos tinham de se basear em investigação empírica ou em revisão da literatura, tendo sido excluídos os editoriais, os comentários e os prólogos. Adicionalmente, os estudos tinham de ser publicados em revistas científicas internacionais com revisão pelos pares, e orientados para alunos com necessidades especiais, de acordo com a definição de Pijl et al. (2008) descrita acima. Finalmente, os estudos tinham de estar orientados para a dimensão social da inclusão no contexto escolar

(e não na comunidade em geral). Para além disso, expandimos o intervalo temporal de 2000-2005 usado por Koster et al. (2009) para sermos capazes de aceder às recentes tendências na literatura sobre a dimensão social da inclusão. Assim, o presente estudo inclui artigos publicados entre janeiro de 2000 e dezembro de 2009. Finalmente, em contraste com os critérios de seleção de Koster et al. (2009) que se cingiu ao ensino básico, os artigos incluídos no presente estudo tinham de estar orientados para alunos do ensino básico ou do ensino secundário.

SELEÇÃO DA LITERATURA

Num primeiro momento, os critérios de seleção foram aplicados de forma ampla. Permitiu-se que as expressões pesquisadas aparecessem em qualquer parte do artigo. Uma primeira pesquisa nos últimos 10 volumes das três revistas internacionais devolveu 13 artigos, seis dos quais eram da 'European Journal of Special Needs Education', seis eram da 'The International Journal of Inclusive Education' e um era da 'Scandinavian Journal of Educational Research'. A pesquisa nas duas bases de dados, ERIC e PsychINFO, devolveu milhares de resultados. Dado o elevado número de resultados, foram analisados sumariamente apenas os títulos dos artigos, os *abstracts* e as palavras-chave, usando os critérios predefinidos. Assim, selecionaram-se 126 artigos em ambas as bases de dados. Adicionaram-se os artigos encontrados em revistas de relevo na área das NEE (N = 13), perfazendo um total de 139 artigos. Na fase seguinte, leram-se todos os artigos e analisaram-se as listas de referências, usando os mesmos critérios. Este processo permitiu adicionar outros 27 artigos, perfazendo um total de 166 artigos. É, no entanto, de referir que, apesar dos itens selecionados incluírem, de alguma forma, a dimensão social da inclusão (p. ex., nos comentários sobre a pesquisa adicional), na sua maioria os artigos não se debruçavam especificamente sobre estes temas. Assim, num segundo momento, os critérios de seleção foram aplicados de uma forma mais restrita, tendo sido incluídos apenas os artigos que apresentavam literalmente uma das três expressões abrangentes no título ou no *abstract*. Desta forma, após a reavaliação dos critérios de seleção e de uma leitura minuciosa dos artigos e respetivas referências relevantes, foram selecionados 19 artigos.

A tabela 1 constitui uma apresentação geral do processo que reduziu os 166 artigos até à escolha final de 19 artigos. Para cada critério de exclusão, apresenta-se o número de publicações excluídas. Os 19 artigos incluídos encontram-se indicados por um asterisco (*) na lista de referências.

ANÁLISE DA LITERATURA

Para clarificar o significado das três expressões abrangentes (integração social, inclusão social e participação social) e identificar os respetivos temas-chave, seguiram-se as fases de análise propostas por Petticrew e Roberts (2006), para estudos de síntese narrativa. Em primeiro lugar, os estudos selecionados foram organizados de acordo com as três expressões abrangentes usadas para avaliar a dimensão social da inclusão. Apresentou-se para cada estudo alguma informação adicional relativamente ao tipo de deficiência e faixa etária/ano. Numa segunda fase, procedeu-se a uma análise intra-estudo. Apresentou-se para cada estudo, uma descrição narrativa dos conceitos estudados. Foi feita a distinção entre artigos que fornecem uma definição explícita e os artigos que fornecem uma definição implícita. Procuraram-se inicialmente definições explícitas de cada expressão abrangente. Nos casos em que as definições não se encontravam disponíveis, deduziram-se os significados das expressões abrangentes em função dos tópicos discutidos ou das medidas usadas na avaliação da expressão. Numa terceira fase, realizou-se uma síntese transversal dos estudos para gerar uma descrição global do fenómeno da participação social tratado nos diferentes estudos. Para cada expressão abrangente, foram estudadas as definições e as relações entre os diferentes conceitos. Adicionalmente, se possível, os conceitos foram agrupados em função dos temas-chave. Delineou-se um esquema resumo para cada expressão abrangente, incluindo todos os conceitos e temas-chaves mencionados na literatura. Numa quarta fase, compararam-se os conteúdos das diferentes expressões abrangentes. Estudaram-se as semelhanças e as diferenças nestas expressões abrangentes, tendo-se criado uma descrição geral dos nossos resultados. Posteriormente, criou-se uma definição. Na quinta fase, comparou-se a nossa definição e o esquema com a definição e o esquema de Koster et al. (2009), a fim de comparar o significado e os temas-chave das três expressões abrangentes no ensino secundário com o respetivo significado e temas-chave no ensino pré-escolar ou básico.

TABELA 1. DESCRIÇÃO GERAL DA SELEÇÃO DA LITERATURA

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO	NÚMERO DE PUBLICAÇÕES EXCLUÍDAS
Não publicado entre janeiro de 2000 e dezembro de 2009	0
Não baseado em investigação empírica ou em revisão da literatura	20
Não publicado numa revista científica internacional	0
Não centrado em alunos com necessidades especiais	2
Não orientado para a dimensão social da inclusão em contexto escolar	
Não orientado para a inclusão social, a integração social ou a participação social	65
Não orientado para o contexto escolar	11
Não orientado para um contexto de ensino inclusivo	15
Não orientado para o ensino secundário	
Orientado para o ensino pré-escolar ou básico	29
Orientado para a educação pós-secundário	1
Não disponível	4
Publicações remanescentes de entre as 166 publicações	19

RESULTADOS

Na primeira parte apresentam-se para cada expressão abrangente os resultados da análise intra-estudo. Sempre que num determinado estudo foram usadas várias expressões abrangentes, discutiu-se aquela que foi usada de forma mais proeminente no artigo. Para cada expressão abrangente, apresenta-se um resumo destas definições. Na segunda parte, relatam-se os resultados da análise transversal dos estudos. Comparou-se o conteúdo das três expressões abrangentes, tendo o resultado sido uma descrição final da dimensão social da inclusão. Na terceira parte, estes resultados são comparados com as definições e o esquema de Koster et al. (2009).

RESULTADOS DA ANÁLISE INTRA-ESTUDO

Integração social

Ao comparar as três expressões abrangentes, “integração social” foi o conceito utilizado com mais frequência. Nove artigos selecionados usaram a expressão “integração social” para descrever a dimensão social da inclusão em escolas secundárias. A Tabela 2 apresenta uma descrição geral destes estudos.

TABELA 2. SUMÁRIO SISTEMÁTICO DE ANÁLISES DE INTEGRAÇÃO SOCIAL

AUTOR(ES)	DESENHO	TIPO DE DEFICIÊNCIA	ANO DE ESCLARIDADE/ IDADE	ITENS ABRANGIDOS PELO CONCEITO-CHAVE DE INTEGRAÇÃO SOCIAL
Cambra & Silvestre (2003)	Estudo observacional	Não especificado	10-14 anos	Aceitação social (p. ex., preferência social, rejeição social)
Dore et al. (2002)	Estudo de Caso	Atraso mental	15 anos	Interações sociais (p. ex., tempo livre juntos)
Doubt & McColl (2003)	Estudo de Caso	Deficiência física	15-19 anos	Aceitação pelos pares, participação em atividades de grupo
Duquette et al. (2006)	Estudo de Caso	Distúrbios do Espectro da Síndrome Fetal Alcoólica (DSFA):	15-20 anos	Amizades (p. ex., fazer e manter amigos), auto-percepção dos alunos (p. ex., auto-percepção da aceitação pelos pares), aceitação pelos pares (p. ex., suporte social, bullying), interações sociais (p. ex., tempo livre juntos, trabalho em grupo)
Duquette et al. (2007)	Estudo de Caso	DSFA	15-20 anos	Amizades (p. ex., melhores amigos, redes de amizades, fazer e manter amigos), auto-percepção dos alunos (p. ex., sensação de pertença na escola), aceitação pelos pares (p. ex., bullying), interações sociais (p. ex., tempo livre juntos, trabalho de grupo, participação em atividades de grupo, isolamento social)
Flem & Keller (2000)	Estudo de Caso	Não especificado	EI - 9º ano de escolaridade	Amizades, auto-percepção do aluno (p. ex., alguém com quem se identificar, sensação de pertença na escola, solidão), aceitação pelos pares (p. ex., suporte social), interações sociais (p. ex., isolamento social)
Peavey & Leff (2002)	Estudo de Caso	Deficiências visuais	10-15 anos	Amizades, aceitação pelos pares (p. ex., preferência social), auto-percepção do aluno (p. ex., solidão), interações sociais, competências sociais

Reversi et al. (2007)	Estudo observacional	Não especificado	6-20 anos	Competências sociais (p. ex., alcançar objetivos específicos); interações sociais (p. ex., trabalho de grupo para realizar tarefas, participação positiva em atividades letivas em aula); relacionamentos (p. ex., capacidade de estabelecer relações); auto-percepção do aluno (p. ex., solidão)
Taylor & Houghton (2008)	Estudo de Caso	PHDA	Ensino básico + Ensino secundário	Amizades

Nota: PHDA, Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção.

Definições explícitas de integração social. Apenas um destes artigos apresentou uma definição explícita de integração social. Doubt e McColl (2003) basearam a sua definição de integração social em antigas definições de Bowd (1992) e Kunc (1992). Definiu-se integração social como um “sentido de pertença alcançado através da aceitação por outros e uma participação igual em atividades valorizadas mutuamente” (Doubt & McColl, 2003, p. 140).

Definições implícitas de integração social. Oito dos nove artigos apresentaram definições implícitas da expressão “integração social”. Alguns autores usaram um conceito para avaliar a integração social, ao passo que outros usaram diversos conceitos.

Cambra e Silvestre (2003) socorreram-se da “socialização com o grupo de pares” para medir a integração social das crianças. Neste estudo, a socialização com o grupo de pares limitou-se à avaliação da *aceitação social* pelo grupo de pares, com base na preferência social e em escalas de rejeição social. Dore et al. (2002) centraram-se nas *interações sociais dos alunos durante a pausa do almoço* para avaliar a integração social dos alunos na escola. Taylor e Houghton (2008) centraram-se nas *amizades* dos alunos para avaliar os seus níveis de integração social. De acordo com estes autores, considera-se que uma criança só está socialmente integrada em pleno se esta tiver três ou mais amizades recíprocas contínuas com os pares. Outros autores usaram conceitos diferentes para avaliar a “integração social”. Reversi et al. (2007) avaliaram diferentes aspetos da integração social das crianças: *competências sociais* (p. ex., cumprimento de objetivos sociais específicos), *interações sociais* (p. ex. participação positiva nas atividades letivas da turma, capacidade de trabalho em grupo), *relações* (p. ex., capacidade para estabelecer relações com os colegas) e a *sentimento de solidão* dos alunos. Diversos autores relataram conceitos paralelos ao discutir a integração social. Flem e Keller (2000) discutiram os seguintes conceitos:

amizades; auto-percepção dos alunos, por exemplo, alguém com quem se identifica, sentimento de pertença à escola, sentimento de solidão; *aceitação pelos pares*, por exemplo, suporte social; (a falta de) *interações sociais*, por exemplo isolamento social. Duquette et al. (2006, 2007) discutiram *amizades*, por exemplo, melhores amigos, redes de amigos, fazer e manter amigos; *auto-percepção dos alunos*, por exemplo, auto-percepção da aceitação pelos pares, sentimento de pertença à escola; *aceitação pelos pares*, por exemplo, suporte social, bullying; e *interações sociais com pares e professores*, por exemplo, trabalhar em conjunto em tarefas, participação em atividades de grupo/escolares, ou isolamento social. Peavey e Leff (2002) mencionaram cinco conceitos ao discutir a integração social. Inicialmente, os autores centraram-se na *aceitação pelos pares* (preferência social) e nas *habilidades sociais*. Contudo, na descrição dos casos de estudo, surgiram outros conceitos, tais como *amizades*, *auto-percepção dos alunos* (i.e., sentimento de solidão) e *interações sociais* (apropriadas).

Sumário das definições de integração social. A maioria dos autores considera um ou todos os seguintes conceitos como sendo aspetos essenciais da integração social: i.e., a presença de relações com outros (amizades e redes de amizades), aceitação pelos pares, interações sociais, a auto-percepção dos alunos com NEE e habilidades sociais.

Inclusão social

Sete dos artigos selecionados usaram a expressão “inclusão social”. A Tabela 3 apresenta uma descrição destes artigos.

Definições explícitas de inclusão social. Cinco de sete artigos mencionam uma definição explícita da expressão “inclusão social”. Place e Hodge (2001) citam uma definição de Sherrill (1998), na qual a inclusão social era referida como “a natureza e o número de interações pessoais [com] pares portadores ou não de deficiência que sejam colegas” (p. 390). Nesta definição utilizou-se um único conceito, i.e., *interações sociais*. Sherrill (1998) refere que estas interações são positivas e constituem um pré-requisito para aceitação pelos pares e para afeição recíproca. O desenvolvimento de relações sociais com pares era encarado como um resultado desejado da inclusão social.

Ridsdale e Thompson (2002) referem uma descrição de Powers (1996a, 1996b), indicando que “«ter amigos» era o indicador mais claro da inclusão social” (p. 22). Contudo, na secção dos resultados, Ridsdale e Thompson (2002) discutem igualmente outros aspetos das relações sociais, por exemplo, o *isolamento social*, a *aceitação pelos pares* (preferência e rejeição social) e *auto-percepção da aceitação pelos pares e competência comunicativa*.

Frostad e Pijl (2007) e Pijl et al. (2008) fazem referência a uma definição de Cullinan, Sabornie e Crossland (1992), de acordo com a qual “considera-se que alunos com necessidades especiais estão socialmente incluídos se forem

membros aceites da turma, se tiverem pelo menos uma amizade mútua e se fizerem parte das atividades de grupo” (2007, p. 19). Com base nesta definição, os autores usaram três conceitos diferentes, i.e., *aceitação pelos pares* (preferência social), *amizade mútua e pertença a uma rede social existente na turma*. Hadjikakou, Petridou e Stylianou (2008) socorram-se de uma definição semelhante dada por Stinson e Antia (1999), na qual a inclusão social era definida como “a capacidade de participar em atividades sociais e fazer amigos e ser aceite pelos pares” (p. 25). Contudo, na última definição, os autores centraram-se na “capacidade de”, em vez de na efetiva existência destas relações.

Definições explícitas de inclusão social. Apenas dois dos sete artigos selecionados não incluíram uma definição explícita de “inclusão social”. Savage (2005) avaliou as *preferências sociais* das crianças, as *amizades* e as diferentes formas de *bullying*. De acordo com o autor, uma baixa inclusão social constitui um fator de risco para situações de *bullying*.

TABELA 3. SUMÁRIO SISTEMÁTICO DE ANÁLISES DE INCLUSÃO SOCIAL

AUTOR(ES)	DESENHO	TIPO DE DEFICIÊNCIA	ANO DE ESCOLARIDADE/IDADE	ITENS ABRANGIDOS PELO CONCEITO-CHAVE DE INCLUSÃO SOCIAL
Frosted & Pijl (2007)	Estudo observacional	Não especificado	4.º e 7.º anos	Aceitação pelos pares (p. ex., preferência social), amizade mútua, participação em atividades sociais, avaliadas através da rede de amizades
Hadjikakou, Petridou & Stylianou (2008)	Estudo por questionário	Surdez/deficiência auditiva	12-18 anos	Aceitação pelos pares, fazer amigos, participação em atividades sociais
Pijl, Frosted & Flem (2008)	Estudo observacional	Não especificado	4.º e 7.º anos	Aceitação pelos pares (p. ex., preferência social), amizade mútua, participação em atividades sociais, avaliadas através da rede de amizades
Place & Hodge (2001)	Estudo de caso	Deficiência física	8º Ano	Interações sociais (natureza e número)
Ridsdale & Thompson (2002)	Estudo de caso	Surdez/deficiência auditiva	8.º e 10.º anos	Amizade mútua, isolamento social, aceitação social (preferência social e rejeição social), auto-percepção da aceitação pelos pares e competências comunicativas

Savage (2005)	Estudo observacional e desenho quase-experimental	Problemas da fala e da linguagem	7º Ano	Preferência social, amizades, bullying
Skarbrevik (2005)	Estudo por questionário	Não especificado	1.º - 9.º anos	Tempo livre em conjunto, isolamento social, amizades, aceitação pelos pares (p. ex., preferência social), bullying e comportamento social

Skarbrevik (2005) analisou os seguintes conceitos na sua avaliação da inclusão social: participação em *atividades de tempos livres* (brincar, no trajeto de ida e volta para a escola), *isolamento social*, *amizades*, *aceitação pelos pares* (preferência social), *bullying* e *comportamento social* (liderar nas atividades sociais, juntar-se a alunos mais novos).

Sumário das definições de inclusão social. Os conceitos mais recorrentes nas definições ou avaliações de “inclusão social” são a aceitação pelos pares, a falta de aceitação pelos pares (ser rejeitado ou vítima de *bullying*), amizades e algum tipo, ou inexistência, de interações sociais, como passar tempo livre juntos, participar em atividades ou estar socialmente isolado. Ridsdale e Thompson (2002) incluíram igualmente a perspetiva de alunos com NEE e avaliaram a auto-perceção dos alunos da aceitação pelos pares e as competências comunicativas.

Participação social

A expressão abrangente “participação social” encontra-se entre as expressões abrangentes menos usadas para descrever as experiências sociais de alunos com NEE em escolas secundárias. Apenas três artigos usam esta expressão abrangente. A Tabela 4 apresenta uma descrição destes artigos.

Definições explícitas de participação social. Um destes três artigos apresentou uma definição explícita de participação social. Kluwin, Stinson e Colarossi (2002) utilizaram “processos sociais e resultados” como expressão abrangente da sua investigação. Os autores discutiram quatro grandes temas dentro destes processos sociais, i.e., habilidades sociais, interação/participação social, estatuto sociométrico/aceitação e funcionamento afetivo. De acordo com Kluwin et al. (2002), a “interação social é habitualmente medida pela frequência observada do contacto entre uma pessoa e os outros, apesar de a qualidade do contacto também ser passível de medição (Ladd, Munson & Miller, 1984)” (p. 201). Definiu-se a participação social como “a perceção que o indivíduo tem da frequência e da natureza do contacto com os pares (Kluwin & Stinson, 1993)” (2002, p. 201).

Definições implícitas de participação social. Dois artigos não apresentavam qualquer definição explícita da expressão abrangente “participação social”. Power e Hyde (2002) distinguiram quatro níveis de participação social. Atribuiu-se à criança um certo nível de participação social com base no *seu envolvimento nas dinâmicas/interações do grupo social, na sua influência no grupo, e na sua própria determinação de envolvimento nas atividades sociais*. Por exemplo, uma criança com um nível competitivo de participação social estava ativamente envolvida nas dinâmicas sociais do grupo, exercia influência dentro do grupo e determinava o seu próprio envolvimento nas atividades sociais.

Punch e Hyde (2005) afirmaram que expressões diferentes, como as auto-percepções das relações sociais, a aceitação social, participação e afinidade com os pares, integração social e participação social, descrevem conceitos intimamente relacionados para medir experiências sociais. Os autores preferiram usar a expressão “participação social”. Adicionalmente, os autores argumentam que a participação social pode ser avaliada explorando o conceito de *solidão social*, que, de acordo com estes, é o *inverso das auto-percepções da aceitação social*.

Sumário das definições de participação social. É possível notar duas tendências diferentes nas descrições de participação social. Kluwin et al. (2002) e Punch e Hyde (2005) centraram-se nas auto-percepções dos alunos com NEE para avaliar a participação social. Kluwin et al. (2002) debruçaram-se sobre a auto-percepção em relação às interações com os pares, ao passo que Punch e Hyde (2002) incidiram sobre a auto-percepção da aceitação pelos pares. A segunda tendência teve em conta diferentes conceitos (Power & Hyde, 2002), que podem estar relacionados com ideias como interações sociais, ser aceite e ter amigos para ser capaz de exercer influência sobre as dinâmicas sociais do grupo.

TABELA 4. SUMÁRIO SISTEMÁTICO DE ANÁLISES DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL

AUTOR(ES)	DESENHO	TIPO DE DEFICIÊNCIA	ANO DE ESCOLARIDADE /IDADE	ITENS ABRANGIDOS PELO CONCEITO-CHAVE DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL
Kluwin, Stinson & Colarossi (2002)	Revisão da literatura	Surdez/ deficiência auditiva	Não especificado	Auto-percepção da frequência e natureza do contacto com os pares
Power & Hyde (2002)	Estudo por questionário	Surdez/ deficiência auditiva	Ensino pré-escolar - ensino secundário	Envolvimento nas dinâmicas do grupo social/ interações sociais, influência no grupo, determinação do envolvimento em atividades de grupo
Punch & Hyde (2005)	Estudo observacional	Deficiência auditiva	10.º - 12.º anos	Solidão social, uma métrica inversa de auto-percepções de aceitação social

RESULTADOS DA ANÁLISE TRANSVERSAL DOS ESTUDOS

A análise da literatura (Tabelas 2 a 4) confirma que foram usadas diferentes expressões para descrever a componente social da inclusão. A expressão abrangente “integração social” foi usada com maior frequência, seguida de perto pela expressão abrangente “inclusão social”. A expressão “participação social” foi a menos usada. Adicionalmente, um número considerável de autores (N=7) usou as expressões abrangentes “integração social”, “inclusão social” e “participação social” de forma intercambiável. Foi certamente o caso com as expressões “integração social” e “inclusão social” (Dore et al., 2002; Hadjikakou et al., 2008; Reversi et al., 2007; Ridsdale & Thompson, 2002). Adicionalmente, num dos artigos, “participação social” e “inclusão social” foram utilizados como sinónimos (Punch & Hyde 2005), enquanto Power e Hyde (2002) mencionaram as expressões abrangentes “inclusão social” e “integração social” em combinação com a expressão abrangente “participação social”. Alguns autores usaram mesmo a expressão “posição social” de forma intercambiável com as expressões abrangentes “inclusão social” (Frostad & Pijl, 2007) e “integração social” (Pijl et al., 2008). Consequentemente, concluiu-se que as três expressões abrangentes, “integração social”, “inclusão social” e “participação social” podiam em grande medida ser usadas como sinónimos. Consequentemente, após uma avaliação minuciosa do conteúdo das expressões abrangentes, foi possível reagrupar alguns conceitos por tema-chave. Em primeiro lugar, destrinçaram-se dois tipos de tema-chave, i.e. (a) tipos de relações sociais entre pessoas e (b) as perceções dos parceiros envolvidos. Relativamente a (a), as relações sociais podem ser divididas em dois temas-chave, i.e., “interações” e “relações”. A expressão “interações” é usada para identificar conversas de carácter social de curto prazo entre duas pessoas. Estas interações podem assumir diferentes formas e funções, e dependem de diferentes parâmetros da situação social, tais como as características do parceiro, as propostas e as respostas. Estas interações são frequentemente inseridas em “relações” de longo prazo, e são os pilares destes. As relações podem assumir muitas formas e apresentam outras propriedades, tais como a proximidade e o compromisso (Rubin et al., 2006). Relativamente a (b), podem ser identificadas duas perceções diferentes, resultando em dois temas-chave adicionais, i.e., “aceitação pelos colegas”, que implica perceções e atitudes dos pares para com o aluno com NEE, e a “perceção do aluno com necessidades especiais” que implica a própria perceção do aluno e as atitudes em relação aos seus relacionamentos sociais. Desta forma, é possível distinguir quatro temas-chave: i.e., (1) relações, (2) interações, (3) perceção do aluno com NEE e (4) aceitação pelos colegas. Das três expressões abrangentes, a “integração social” e a “inclusão social” incluíram elementos dos quatro temas-chaves. A expressão abrangente “participação social” aparentava ser

demasiado limitada a dois temas-chave, i.e., interações sociais e a percepção do aluno com NEE.

Com base nestes resultados, é possível criar um esquema-resumo, condensado na Figura 1. As semelhanças com o esquema de Koster et al. (2009) são descritas a castanho; as diferenças em relação ao esquema de Koster et al. (2009) são destacadas a negrito (adições ao esquema de Koster et al. 2009) ou rasuradas (eliminações ao esquema de Koster et al. 2009).

Para cada um dos quatro temas-chave, foi criada uma descrição com base nos sub-temas encontrados durante a análise da literatura (vide Tabelas 2 a 4). Os quatro temas principais encontram-se descritos da seguinte forma:

Relações

Este tema-chave baseia-se em relações recíprocas. Podem ser identificados dois sub-temas dentro deste tema-chave: amizade mútua e redes sociais. Define-se amizade mútua como a atração e afeição mútua, em que cada criança escolhe a outra como amigo mediante escolha recíproca (Howes, 1988). Adicionalmente, podem ser identificadas as redes sociais e os sub-grupos coesos dentro das turmas com base em escolhas de amizade mútuas. As redes sociais indicam se um aluno é ou não membro de um sub-grupo coeso na turma. Pijl et al. (2008) socorrem-se de uma definição de Richards (1995), que define um sub-grupo coeso como

um conjunto de pelo menos três indivíduos, que dispõe de mais ligações com membros dos grupos do que com não-membros, estão interligados por uma ligação entre cada um dos membros do grupo e permanecem ligados quando são removidos até 10% do grupo. (p. 396)

Interações

A interação social é geralmente entendida como “comportamentos comunicativos verbais e não-verbais (p. ex., gestos, contacto físico) para com um colega ou um adulto” (Carter et al., 2007, p. 216). São identificados quatro sub-temas: tempo livre juntos, trabalho de grupo em tarefas, participação em atividades de grupo e isolamento social. As situações em que a participação social dos alunos em ambiente de ensino inclusivo é avaliada com mais frequência são as seguintes: a ocorrência de *interações sociais durante o tempo livre, em situações de trabalho e durante atividades de grupo*. A inexistência de interações sociais é um indicador de isolamento social.

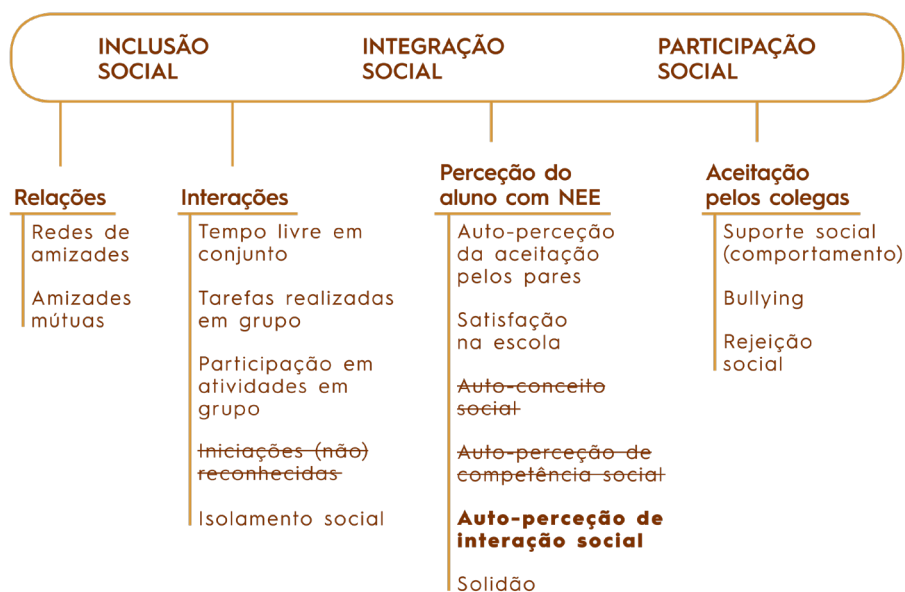


Figura 1. Apresentação geral dos temas-chave e dos respectivos sub-temas na inclusão social, integração social e participação social. Fonte: Koster et al. (2009, p. 134).

Perceção do aluno com NEE

Este tema-chave aborda os sentimentos e as impressões subjetivas do aluno com NEE relativamente à sua situação social em ambiente escolar. Podem ser identificados quatro sub-temas: *auto-perceção da aceitação dos pares*, *auto-perceção das interações sociais*, *satisfação na escola* e *solidão*. As impressões da sua aceitação pelos pares e a natureza das suas interações sociais afetam os sentimentos de solidão e/ou satisfação do aluno em ambiente escolar. A solidão pode ser definida como a experiência desagradável de indivíduos que discernem uma discrepância entre os padrões desejados e os padrões alcançados nas suas redes sociais (Peplau & Perlman, 1982). A satisfação na escola dá enfoque ao sentimento de pertença que o aluno sente em contexto escolar. O sentimento de pertença foi definido como: “um sentimento de pertença dos membros, um sentimento em como os membros são importantes uns para os outros e para o grupo, e uma fé partilhada em como as necessidades dos membros serão correspondidas através do seu compromisso de se manterem juntos” (Osterman, 2000, p. 324). A investigação em crianças de desenvolvimento típico revela que o sentimento de pertença à escola por parte de um aluno se baseia meramente nas suas relações sociais neste contexto (Haapasalo, Välimaa, & Kannas 2010).

Aceitação pelos colegas

Este tema-chave debruça-se sobre a aceitação de alunos portadores de deficiência pelo seu grupo de pares. Este tema-chave comporta quatro sub-temas: preferência social, rejeição social, suporte social e *bullying*. A

preferência social refere-se à medida em que o aluno é apreciado pelos seus colegas, enquanto a *rejeição social* se refere à medida em que um aluno é malquisto pelos seus colegas. Adicionalmente, o *suporte social* e o *bullying* referem-se aos comportamentos positivos ou negativos para com alunos com NEE.

COMPARAÇÃO COM A REVISÃO DE KOSTER ET AL. (2009), COM BASE EM ESTUDOS JUNTO DE ALUNOS DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR E BÁSICO

O segundo objetivo do presente estudo era identificar semelhanças ou diferenças no significado das expressões abrangentes “integração social”, “inclusão social” e “participação social” entre alunos do ensino pré-escolar e básico, por um lado, e em alunos do ensino secundário, por outro.

Os resultados do estudo revelaram diversas semelhanças (descritas a castanho) com o esquema desenvolvido por Koster et al. (2009). Em ambos os estudos foi possível encontrar os mesmos quatro temas-chave e a maioria dos sub-temas. Uma vez que Koster et al. (2009) basearam a sua definição provisória de participação social nestes quatro temas-chave, os resultados do presente estudo sugerem que a mesma definição (preliminar) pode ser usada no âmbito da investigação junto de alunos do ensino secundário.

Contudo, surgiram igualmente algumas diferenças (destacadas a negrito ou rasuradas). No segundo tema-chave, i.e., “interações sociais”, eliminou-se o sub-tema “iniciações (não)reconhecidas”. Inicialmente, as iniciações não-reconhecidas, um sub-tema do segundo tema-chave, i.e., as interações sociais presentes no esquema de Koster et al. (2009), não eram mencionadas como tal em artigos focados no ensino secundário. Alguns autores que estudam as interações sociais usaram esquemas de observação direta (p. ex., Dore et al., 2002; Place & Hodge, 2001). Dentro destes esquemas, é possível distinguir diferentes aspetos de interações sociais. Considerou-se que iniciar interações era meramente um aspeto destas interações sociais, juntamente com outras, tais como responder ou usar o nome próprio do colega.

Introduziram-se mais três alterações ao terceiro sub-tema “perceção do aluno com NEE”. Em primeiro lugar, no modelo de Koster et al. (2009), o auto-conceito social foi considerado com um dos sub-temas deste tema-chave. Contudo, a expressão “auto-conceito social” não foi encontrada como tal na literatura focada no ensino secundário. Não obstante, de acordo com as definições de auto-conceito social, esta expressão refere-se, por exemplo, às “perceções do aluno sobre a facilidade que tem em fazer amigos, a sua popularidade e se é ou não desejado pelos outros como amigo (Marsh, Craven & Debus, 1998)” ou “como nos relacionamos com as outras pessoas (Huijt, 2009)”. Assim,

pode-se concluir que a descrição do tema-chave “percepção do aluno com NEE” concorda em grande medida com as descrições de “auto-conceito social”. Como tal, o auto-conceito social do aluno com NEE foi considerado um sinónimo do tema-chave “percepção do aluno com NEE” e “auto-conceito social” não foi incluído como sub-tema independente. Em segundo lugar, o sub-tema “auto-percepção de competência social” não foi encontrado como tal na literatura focada no ensino secundário. Optou-se por isso por omitir este sub-tema. Finalmente, a auto-percepção que os alunos têm das interações sociais foi identificada como sub-tema independente. Este sub-tema também aparece como um dos importantes sub-temas em questionários que avaliam o auto-conceito social (p. ex., Marsh, 1992). Consequentemente, acrescentou-se ao esquema a auto-percepção das interações sociais.

DISCUSSÃO

O esquema, baseado na revisão feita pelos autores da literatura sobre as expressões abrangentes “interação social”, “inclusão social” e “participação social” inclui alguns pontos de discussão. Em primeiro lugar, o presente estudo teve como finalidade limitar a confusão relativamente à utilização destas expressões abrangentes. Diversos estudos com alunos do ensino pré-escolar, básico e secundário usam as expressões abrangentes “interação social”, “inclusão social” e “participação social” como sinónimos. Koster et al. (2009) optaram por usar a expressão “participação social” para descrever a dimensão social da inclusão. Foram invocados dois motivos: Primeiro, as expressões abrangentes “integração social” e “inclusão social” apresentam ambas desvantagens; “integração social” referia-se demasiado a “integração”, que é uma expressão datada e que atualmente tem uma conotação negativa, ao passo que a expressão “inclusão social” foi considerada um pleonasma, uma vez que “inclusão” comporta já a dimensão social. Depois, a expressão “participação” é amplamente usada na *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*, desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (WHO, 2001). Contudo, apesar de se sublinhar a importância da utilização de uma expressão abrangente para descrever a dimensão social da inclusão de forma transversal a todos os grupos, com base na revisão da literatura realizada pelos autores, a expressão abrangente “participação social” foi a menos usada de entre todas as expressões abrangentes nos estudos focados no ensino secundário. Adicionalmente, a conceptualização desta expressão abrangente estava frequentemente limitada a dois temas-chave, i.e., interações sociais e a percepção do aluno com NEE.

Estes resultados confirmam os anteriores resultados de Koster et al. (2009); i.e., quatro temas-chave surgiram com base num estudo da literatura em

amostras sobre o ensino secundário: i.e., (1) relações, (2) interações, (3) percepção do aluno com NEE e (4) aceitação pelos colegas. Além disso, a maioria dos sub-temas comportados por estes temas-chave foi detetada em estudos sobre o ensino pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário. À semelhança do estudo de Koster et al. (2009), as habilidades sociais e/ou a maturidade social não foram incluídas na definição geral e esquema. Pode-se alegar que as habilidades sociais e/ou a maturidade social foram discutidas com frequência quando se estudou a dimensão social da inclusão. Contudo, na atual literatura focada em alunos do ensino secundário, existe alguma ambiguidade relativamente à inclusão do conceito de “habilidades sociais” no âmbito da participação social. As habilidades sociais são geralmente definidas como comportamentos apreendidos, socialmente aceitáveis, que permitem a uma pessoa interagir de forma positiva com terceiros e evitar respostas inaceitáveis (Gresham & Elliot, 1990). Em alguns artigos, as habilidades sociais foram implicitamente consideradas um componente da participação social (Peavey & Leff, 2002; Reversi et al., 2007). Contudo, estes artigos nunca afirmaram explicitamente que as habilidades sociais faziam parte da participação social nem explicavam a ligação entre as habilidades sociais e os outros conceitos que foram discutidos. Outros estudos consideraram que dispor de habilidades sociais apropriadas para a faixa etária era uma condição importante para o desenvolvimento de relações positivas com os pares (p. ex., Frostad & Pijl, 2007). Além do mais, Frostad e Pijl (2007) encontraram correlações baixas a altas entre habilidades sociais e participação social. Consequentemente, as habilidades sociais são encaradas como um pré-requisito à participação social, e não como um sub-tema comportado por uma expressão abrangente. Um conceito associado às habilidades sociais é o da maturidade social. De acordo com Kluwin et al. (2002), “a maturidade social existe quando os indivíduos demonstram um comportamento apropriado para a idade (Farrugia & Austi, 1980; Kluwin & Stinson, 1993)” (p. 201). Com base nestes resultados, e na grande sobreposição de definições, os autores decidiram não incluir as habilidades sociais nem a maturidade social na descrição da participação social.

Para além das semelhanças, é também de referir que surgiram igualmente diferenças em relação aos resultados de Koster et al. (2009). Em primeiro lugar, os resultados com alunos do ensino secundário revelam um novo sub-tema (auto-percepção da interação social), que não estava incluído no esquema de Koster et al. (2009). Consequentemente, pode-se conjecturar que alguns destes novos resultados podem igualmente ser aplicáveis à participação social de alunos do ensino pré-escolar e básico com NEE, e/ou ser encontrados na atual literatura sobre a participação social de alunos do ensino pré-escolar e básico com NEE. A investigação revelou que é possível distinguir um auto-conceito social entre crianças que ainda frequentam o jardim-de-infância (Marsh et al., 1998). Seguindo as definições de Huitf (2009) supra delineadas,

a auto-percepção das interações sociais pode ser considerada como um sub-tema deste conceito mais alargado. Além disso, existem diferentes métodos para avaliar estas variáveis em crianças do ensino primário (p. ex., Marsh, 1990; Roberts & Smith, 1999). Em segundo e terceiro lugar, eliminaram-se no presente modelo os sub-temas “iniciações (não)reconhecidas” e “auto-conceito social”, pelos motivos já apresentados acima. Em quarto lugar, não foi possível encontrar na literatura focada no ensino secundário a auto-percepção da competência social, um dos sub-temas mencionados no esquema original de Koster et al. (2009), pelo que este foi excluído.

LIMITAÇÕES

É necessário realçar algumas limitações. Em primeiro lugar, os autores seguiram uma abordagem específica para reunir os seus dados e responder às questões colocadas pela sua investigação. Replicou-se o mais possível o estudo de Koster et al. (2009), de modo a maximizar a comparabilidade com os respetivos resultados focados no ensino pré-escolar e básico. Usaram-se as mesmas fontes que foram usadas por Koster et al. (2009). Adicionalmente, para obter alguns resultados claros sobre o significado das três expressões abrangentes, incluíram-se apenas os artigos que nos respetivos *abstracts* ou palavras-chave incluíam “integração social”, “inclusão social”, ou “participação social”. Não foram admitidas expressões relacionadas. Contudo, podiam igualmente ter sido usadas outras fontes, expressões pesquisadas e critérios de inclusão. Apesar de estas fontes, expressões pesquisadas e critérios de inclusão fornecerem uma diretriz durante a análise e pesquisa da literatura, a inclusão de revistas adicionais que não integram as bases de dados ‘American Psychological Association’ (PsychINFO) e ERIC, outras expressões pesquisadas (p. ex., pertença), ou uma utilização mais ampla de critérios de inclusão (p. ex., incluindo alunos que vivem em situações de precariedade familiar), poderiam ter dado outra perspetiva aos resultados do presente estudo. Por exemplo, alguns sub-temas, i.e., a auto-percepção de competência social, não foram encontrados como tal na revisão da literatura. Como tal, este sub-tema não foi incluído no esquema geral. No entanto, a análise de outros estudos poderia ter revelado que este sub-tema é uma parte importante do tema-chave do auto-conceito social.

É ainda de referir que, os resultados sobre a participação social dos alunos com NEE não foram diferenciados por tipo de deficiência. Um estudo da literatura sobre o significado da participação social transversal ao tipo de deficiência serviria para reforçar a validade do modelo. Apesar de se reconhecer que a importância de cada um destes temas pode ser diferente para alunos ou grupos de alunos específicos com diferentes tipos de deficiência,

para os autores, o esquema geral seria transversalmente semelhante aos tipos de deficiência. Porém, não foi possível incorporar no presente estudo uma outra distinção com base no tipo de deficiência, atendendo ao número bastante reduzido de estudos (N=19).

Finalmente, é possível apontar algumas lacunas metodológicas dos estudos. Por exemplo, os estudos mencionam muito poucas definições relativas às expressões abrangentes “integração social”, “inclusão social” e “participação social”.

IMPLICAÇÕES PARA ESTUDOS SUBSEQUENTES E PRÁTICA

O presente estudo revela um ponto de partida conceptual bem definido para investigação subsequente em alunos do ensino secundário, profissionais da área e decisores políticos. A investigação já realizada demonstrou que a mera integração física dos alunos com NEE em escolas regulares não é suficiente (Pijl et al., 2008). Como tal, garantir a existência de relações sociais satisfatórias entre os alunos com NEE e pares com desenvolvimento típico em escolas regulares requer uma atenção especial dos profissionais. Contudo, permanecem diversas questões sobre aquilo que se deve exatamente avaliar e sobre como proporcionar apoio extra. O presente estudo proporcionou uma visão mais nítida das implicações da participação social. As grandes semelhanças com o modelo desenvolvido por Koster et al. (2009) servem de suporte à validade teórica do modelo. Adicionalmente, partindo do estudo de Koster et al. (2009), foi dedicada mais atenção à descrição dos temas-chave e à delimitação dos sub-temas comportados pelos temas-chave. Esperamos que a delimitação do conceito possa ser o primeiro passo para uma avaliação sólida da participação social e para a criação de diretrizes específicas sobre como oferecer apoio para os alunos em risco.

Apesar de tudo, permanecem algumas questões. Em primeiro lugar, deve-se notar que alguns sub-temas abrangem matérias muito semelhantes (p. ex., auto-perceção das interações sociais e auto-perceção da aceitação pelos pares). Consequentemente, pode-se questionar se estes diferentes sub-temas serão encontrados em estudos empíricos. Para além disso, como se refere em Koster et al. (2009), nem todos os temas-chave têm de ser igualmente importantes para os alunos ou para os investigadores. Por exemplo, um estudo recente sobre crianças num contexto de desenvolvimento típico sugere que a aceitação pelos pares, a amizade e a pertença a uma rede social representam contributos distintos para o desenvolvimento social das crianças (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Como tal, os investigadores podem optar por avaliar apenas o(s) tema(s)-chave relacionados com o seu objeto de interesse. Assim, saber se estes temas-chave, diferentes do ponto de vista

conceptual, podem ou não ser encontrados em estudos empíricos e qual será o efeito de cada tema-chave em diferentes resultados para alunos com NEE poderá representar um segundo passo. A combinação destes resultados conceptuais e empíricos permitirá aos investigadores e aos profissionais da área selecionar os seus próprios temas-chave ou sub-temas dentro do conceito mais alargado de participação social.

Em segundo lugar, os atuais resultados podem ser reforçados por um estudo empírico, que avalie as alterações na participação social nas diferentes faixas etárias. Com base no seu esquema global, Koster et al. (2009) desenvolveram um instrumento validado pelos professores para avaliar a participação social de alunos do ensino básico com NEE, i.e., o Questionário de Participação Social (em Inglês "Social Participation Questionnaire") (SPQ; Koster et al., 2008; Koster, Timmerman et al., 2009). Consequentemente, o SPQ pode representar um bom ponto de partida para estudar as variações no conceito de "participação social nas diferentes faixas etárias". Adicionalmente, o SPQ fornece já uma oportunidade de monitorizar de perto a participação social dos alunos com NEE do ensino básico. A avaliação das qualidades psicométricas do SPQ entre alunos do ensino secundário seria um primeiro passo para a monitorização da participação social dos alunos com NEE do ensino secundário.

REFERÊNCIAS

- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education, 25*(4), 413-429.
- Bowd, A. D. (1992). Integration and mainstreaming in cultural context: Canadian and American approaches. *International Journal of Disability, Development and Education, 39*(1), 19-31.
- Brown, B. B., & Klute, C. (2003). Friendships, cliques, and crowds. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 330-348). Malden, MA: Blackwell.
- *Cambra, C., & Silvestre, N. (2003). Students with special educational needs in the inclusive classroom: Social integration and self-concept. *European Journal of Special Needs Education 18*(2), 197-208.
- Carter, E. W., Sisco, L. G., Melekoglu, M. A., & Kurkowski, C. (2007). Peer supports as an alternative to individually assigned paraprofessionals in inclusive high school classrooms. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 32*(4), 213-227.
- Cullinan, D., Sabornie, E. J., & Crossland, C. L. (1992). Social mainstreaming of mildly handicapped students. *Elementary School Journal, 92*(3), 339-351.
- *Dore, R., Dion, E., Wagner, S., & Brunet, J.-P. (2002). High school inclusion of adolescents with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 37*(3), 253-261.
- *Doubt, L., & McColl, M. A. (2003). A secondary guy: Physically disabled teenagers in secondary schools. *Canadian Journal of Occupational Therapy, 70*(3), 139-151.
- *Duquette, C., Stodel, E., Fullarton, S., & Hagglund, K. (2006). Persistence in high school: Experiences of adolescents and young adults with fetal alcohol spectrum disorder. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 31*(4), 219-231.
- *Duquette, C., Stodel, E., Fullarton, S., & Hagglund, K. (2007). Secondary school experiences of individuals with foetal alcohol spectrum disorder: Perspectives of parents and their children. *International Journal of Inclusive Education, 11*(5-6), 571-591.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 4*(2), 153-162.
- *Flem, A., & Keller, C. (2000). Inclusion in Norway: A study of ideology in practice. *European Journal of Special Needs Education, 15*(2), 188-205.
- Frederickson, N., & Cline, T. (2002). *Special educational needs inclusion and diversity: A textbook*. Buckingham: Open University Press.
- *Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education, 22*(1), 15-30.
- Gardner, S., & Eng, S. (2005). Gaga over Google? Scholar in the social sciences. *Library Hi Tech News, 8*(8), 42-45.

- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*(4), 235-284.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Haapasalo, I., Välimaa, R., & Kannas, L. (2010). How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment. *Scandinavian Journal of Educational Research, 54*(2), 133-150.
- *Hadjikakou, K., Petridou, L., & Stylianou, C. (2008). The academic and social inclusion of oral deaf and hard-of-hearing children in Cyprus secondary general education: Investigating the perspectives of the stakeholders. *European Journal of Special Needs Education, 23*(1), 17-29.
- Howes, C. (1988). Peer interactions of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 53*(1), 1-92.
- Huitt, W. (2009). Self-concept and self-esteem. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta GA: Valdosta State University. Retrieved May 10, 2010, from: <http://www.edpsycinteractive.org/toopis/regsys/self.html>
- *Kluwin, T. N., Stinson, M. M., & Colarossi, G. M. (2002). Social processes and outcomes of in-school contact between deaf and hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 7*(3), 200-213.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 13*(2), 117-140.
- Koster, M., Pijl, S. J., van Houten, E., & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 22*(1), 31-46.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., van Houten, E. J., & Spelberg, H. C. (2008). Assessing social participation of pupils with special needs in inclusive education: The construction of a teacher questionnaire. *Educational Research and Evaluation, 14*(5), 395-409.
- Koster, M., Timmerman, M. E., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. J. (2009). Evaluating social participation of pupils with special needs in regular primary schools: Examination of a Teacher Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment, 25*(4), 213-222.
- Kunc, N. (1992). The need to belong: Rediscovering Maslow's hierarchy of needs. In R. A. Villa & J. S. Thousand (Eds.), *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools* (pp. 25-39). Baltimore, MA: Paul H. Brookes.
- Marsh, H. W. (1990). *The self-description questionnaire-I: SDQ-I manual*. Sydney: University of Western Sydney.
- Marsh, H. W. (1992). *Self-description questionnaire-II: SDQ-II manual*. Sydney: University of Western Sydney.

- Marsh, H. W., Craven, R., & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69(4), 1030-1053.
- Ministerie van Onderwijs. (2008). *Statistisch jaarboek van het Vlaamse onderwijs 2007-2008* [Statistical yearbook of the Flemish education system 2007-2008]. Brussel: Author.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.
- *Peavey, K. O., & Leff, D. (2002). Social acceptance of adolescent mainstreamed students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(November), 808-811.
- Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). Perspectives on loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: a sourcebook for current theory, research, and therapy* (pp. 1-20). New York: Wiley.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Malden, MA: Blackwell.
- Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 93-105.
- *Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405.
- *Place, K., & Hodge, S. R. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18(4), 389-404.
- *Power, D., & Hyde, M. (2002). The characteristics and extent of participation of deaf and hard-of-hearing students in regular classes in Australian schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 302-311.
- Powers, S. (1996a). Inclusion is an attitude not a place: Part 1. *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*, 20(2), 35-41.
- Powers, S. (1996b). Inclusion is an attitude not a place: Part 2. *Journal of the British Association of Teachers of the Deaf*, 20(3), 65-69.
- *Punch, R., & Hyde, M. (2005). The social participation and career decision-making of hard-of-hearing adolescents in regular classes. *Deafness & Education International*, 7(3), 122-138.
- *Reversi, S., Langher, V., Crisfulli, V., & Ferri, R. (2007). The quality of disabled student's school integration: A research experience in the Italian state school system. *School Psychology International*, 28(4), 403-418.
- Richards, W. D. (1995). *Negopy 4.30. Manual and user's guide*. Burnaby, BC: Simon Fraser University.

- *Ridsdale, J., & Thompson, D. (2002). Perceptions of social adjustment of hearing-impaired pupils in an integrated secondary school unit. *Educational Psychology in Practice*, 18(1), 21-23.
- Roberts, C. M., & Smith, P. R. (1999). Attitudes and behaviour of children toward peers with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(1), 35-50.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Social, emotional and personal development* (6th Edition, pp. 571-645). New York: Wiley.
- *Savage, R. (2005). Friendship and bullying patterns in children attending a language base in a mainstream school. *Educational Psychology in Practice*, 21(1), 23-36.
- Scheepstra, A. J. M., Nakken, H., & Pijl, S. J. (1999). Contacts with classmates: The social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 212-220.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and life-span* (5th Edition). Dubuque, IA: WCB, McGraw-Hill.
- *Skårbrevik, K. J. (2005). The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 387-401.
- Stinson, M. S., & Antia, S. D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 163-175.
- Storey, K., & Smith, D. J. (1995). Assessing integration in early childhood education: Clique analysis of social interactions. *Education & Treatment of Children*, 18(2), 158-184.
- *Taylor, M., & Houghton, S. (2008). Difficulties in initiating and sustaining peer friendships: Perspectives on students diagnosed with ADHD. *British Journal of Special Education*, 35(4), 209-219.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- World Health Organization (WHO). (2001). *International classification of functioning, disability and health*. Geneva: WHO.

CAPÍTULO 2

INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO. CONSIDERAÇÕES EM TORNO DE CONCEITOS

Francisco Vaz da Silva

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa,
Portugal

INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO. CONSIDERAÇÕES EM TORNO DE CONCEITOS

Francisco Vaz da Silva¹

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

INCLUSÃO E INCLUSÃO SOCIAL

De uma forma simples a inclusão pode ser definida como o ato de incluir alguém ou alguma coisa como parte de um grupo (Cambridge Dictionary, 2020). A inclusão é considerada um direito humano universal como decorre do texto da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que, em diferentes artigos, explicitamente se refere ao direito de todos os seres humanos à igualdade de tratamento e de oportunidades, bem como de participação nas diferentes esferas da vida social, cultural e económica (ONU, 1948). Mas, perante um mundo desigual, e como o próprio texto da DUDH explicita no seu preâmbulo, para além do reconhecimento de direitos é necessário um trabalho de implementação desses mesmos direitos, isto é, são necessárias ações para que esses direitos se tornem uma realidade.

Assim, em termos práticos e ainda de forma muito genérica, a inclusão pode ser descrita como um movimento social e político que, respeitando a todas as pessoas independentemente da sua etnia, género ou condição, visa a promoção da equidade e igualdade de oportunidades em todos os planos da vida social e a prevenção e progressiva eliminação das desigualdades sociais e económicas entre os cidadãos, designadamente no que toca ao acesso e usufruto de bens e serviços como a justiça, a saúde e a educação. A inclusão é um conceito complexo e multidimensional, cuja natureza e objetivos podem variar em função de diferentes culturas e contextos e, por estas razões, tem sido difícil encontrar uma definição universalmente aceite. Numa dimensão macrossistémica o foco da inclusão é essencialmente social (de inclusão social) como se pretende ilustrar pelas definições que seguidamente se apresentam. Entidades internacionais como o Banco Mundial definem a dimensão social da inclusão como: “(..) o processo de melhorar os termos

¹ Colaborador do grupo de investigação de Currículo, Formação de Professores e Tecnologia da UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

em que as pessoas participam na sociedade – melhoria das habilidades, oportunidades, e dignidade daqueles em desvantagem com base na sua identidade” (World Bank, 2020, *tradução livre do autor*).

A Comissão Europeia, pelo seu lado, define a inclusão social como

(...) o processo que assegura que aqueles em risco de pobreza e exclusão social ganhem a oportunidade e os recursos necessários à integral participação na vida económica, social, política e cultural e gozem de um padrão de vida considerado normal nos países em que vivem. Assegura que têm maior participação nos processos de decisão que afetam as suas vidas e o acesso aos seus direitos fundamentais. (Comissão Europeia, 2010, *tradução livre do autor a partir da versão em língua inglesa*)

No relatório das Nações Unidas sobre inclusão e exclusão social (*Leaving no one behind*, ONU, 2016) é usada a seguinte definição de inclusão social: “o processo de melhorar os termos da participação na sociedade das pessoas em situação de desvantagem com base na idade, género, deficiência, raça, etnia, origem, religião, estatuto económico ou qualquer outro, através do incremento de oportunidades, respeito pelas suas opiniões ou direitos” (*tradução livre do autor*).

Nestas definições de inclusão social encontramos o conceito de participação na sociedade no seu centro e como componente essencial da sua promoção, isto é, numa perspetiva de combate à exclusão, olha-se para a participação social simultaneamente como um objetivo e como processo para atingir esse objetivo. Esta é uma noção importante que vamos encontrar igualmente em outras dimensões da inclusão.

INCLUSÃO ESCOLAR

No plano da educação, um domínio também considerado como um direito humano universal (Declaração Universal dos Direitos Humanos – “toda a pessoa tem direito à educação”), a inclusão constitui-se como um importante desafio que engloba o *acesso de todos* à educação e, conseqüentemente, à escola (UNESCO, 1990).

Num plano mais geral, o acesso de todos à educação é, para além de um direito, um passo essencial e uma condição para se atingir o objetivo de inclusão social. Como se afirma na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994):

as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.

Num plano mais específico, a inclusão escolar visa garantir o acesso e o sucesso de todas as crianças e jovens à educação e à aprendizagem. Tem sido um processo que tem tido a sua evolução ao longo dos anos, de uma perspectiva de integração de alunos com deficiência nas escolas regulares, para uma perspectiva em que a educação se assume como inclusiva, a diversidade dos alunos é vista como uma riqueza e a educação inclusiva como uma oportunidade de melhorar e garantir um ensino de qualidade para todos (UNESCO, 2020).

As vantagens da inclusão geralmente referidas na literatura são, para além de garantir o acesso à escola de populações que antes não o tinham, melhores resultados académicos (as escolas regulares são mais estimulantes e exigentes comparativamente a escolas especiais) e também oportunidades para desenvolver relações sociais entre os alunos, designadamente, entre os alunos com incapacidades e alunos com desenvolvimento típico (e.g., Bossaert, Boer, Frostad, Pijl, & Petry, 2015; EASNIE, 2018; Koster, Pijl, Nakken, & van Houten, 2010; Mamas & Avramidis, 2013).

De então (Declaração de Salamanca. UNESCO, 1994) para cá (*The UNESCO Salamanca statement 25 years on*. UNESCO, 2020) foram conseguidos importantes progressos, nomeadamente, no acesso de uma maior percentagem de crianças e jovens à escola, mas também se tornaram mais expressivas as necessidades e divergências entre as situações em diferentes países e entre regiões dentro de países, fruto do trabalho de monitorização e sensibilização que veio sendo realizado. As diferenças e divergências detetadas justificaram a crescente importância atribuída à qualidade dos serviços e programas educativos e a associação da noção de equidade à de inclusão que ficou bem vincada em *Education 2030: Framework for action* (UNESCO, 2020):

O enquadramento para a ação [The Framework for Action] faz ênfase na inclusão e na equidade como as pedras fundacionais da qualidade da educação. Sublinha a necessidade de responder a todas as formas de exclusão e de marginalização, disparidades e desigualdades no acesso, na participação, nos processos de aprendizagem e resultados escolares. (p. 17, tradução livre do autor)

A inclusão foi definida neste texto da UNESCO (2020) como um processo que visa a remoção de barreiras limitando a presença, a participação e o aproveitamento de alunos; e a equidade como dizendo respeito à igualdade da importância que é atribuída à educação de todo e qualquer aluno.

O conceito de “Inclusão e Equidade” já não diz unicamente respeito ao acesso e ao sucesso, inclui também a participação, apelando a uma visão mais aproximada do processo educativo e da experiência concreta de alunos que, estando na escola, podem ser marginalizados, experimentar barreiras à participação prejudicando os seus processos de aprendizagem. E estes aspetos são considerados centrais para a qualidade da educação que é oferecida.

PARA UMA DEFINIÇÃO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Apesar de todo o caminho já percorrido, revendo estudos sobre a inclusão escolar, não conseguimos encontrar uma definição de inclusão escolar que seja universalmente aceita. Para além das especificidades de cultura e contexto, há ainda a considerar as diferenças nas perspectivas dos vários participantes: alunos, professores, famílias, direções escolares, dirigentes políticos ... e investigadores. Uma definição universalmente aceita, porém, facilitaria a operacionalização do conceito e, nomeadamente, o acordo sobre um conjunto de variáveis comuns a diferentes estudos de avaliação da qualidade e eficácia de programas inclusivos e contribuir para melhoria das respostas educativas inclusivas. Schwartz, Sandall, Odom, Horn e Beckman (2007), por exemplo, reportam que, mesmo no seio de um pequeno grupo de investigadores envolvidos no mesmo projeto, revelou-se difícil acordar na definição daquele que foi o objeto dessa investigação – a inclusão. Apesar de não sugerirem uma definição, este grupo de investigadores não deixa de listar um conjunto de características que, sem ter a intenção de originalmente ser usada para avaliar programas inclusivos, não deixa de providenciar um quadro conceitual que permite a comparação entre diferentes programas. Estas características fundamentais são agrupadas em quatro grandes áreas: a filosofia do programa, o plano, o currículo e fatores relacionados com os adultos.

Outros autores sugerem uma operacionalização do conceito de inclusão que coloca o aluno no centro e fazem ênfase nas suas experiências individuais:

A inclusão é sobre a presença, participação e o sucesso de todos os alunos. Aqui “presença” diz respeito ao onde as crianças são educadas e o quão regularmente e pontualmente frequentam as atividades; “participação” relaciona-se com a qualidade das suas experiências enquanto lá estão e, por isso, deve incluir a perspectivas dos próprios aprendizes; e o “sucesso” é sobre os resultados das aprendizagens transversais ao currículo, não somente os resultados de testes ou exames. (Ainscow, 2005, p. 7, *tradução livre do autor*)

Dois perspectivas diferentes, mas complementares, a primeira centrada na organização da escola, nos programas e estratégias de ensino, a segunda mais centrada no(s) aluno(s).

Porque a inclusão é um conceito multidimensional complexo, a investigação tem seguido diferentes abordagens ou linhas de investigação que poderíamos sintetizar da seguinte forma: i) abordagens que tomam a inclusão como um processo de transformação dos sistemas educativos e das escolas (e.g., Booth & Ainscow, 2002; UNESCO, 2005); ii) abordagens centradas na organização das escolas e nas práticas de ensino, consequentemente interessadas na qualidade dos contextos escolares e na disponibilidade de apoios para os professores (e.g., Cate, Diefendorf, McCullough, Peters, & Whaley, 2010);

iii) finalmente as abordagens focadas nas perspectivas e experiências das crianças que recorrem a medidas da sua participação e envolvimento em atividades (e.g., Ainscow, 2005).

Estamos, portanto, perante um campo de investigação complexo e alargado que recorre a múltiplas abordagens e instrumentos que nos oferecem perspectivas diversas sobre a qualidade dos serviços, dos programas educativos inclusivos e das experiências individuais de inclusão.

INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

O termo “participação” tem as suas raízes no latim “pars” e “capere” – parte e tomar: tomar parte. Num sentido com paralelismos com o acima referido em relação à inclusão (ver acima as definições do Banco Mundial, 2020, Comissão Europeia, 2010 e ONU, 2016), o conceito de participação tem sido usado muito frequentemente na literatura relativa a temas de saúde e de intervenção social, sendo visto como contributo para a saúde e bem-estar social. Também na área da reabilitação, a participação é considerada um resultado desejável do processo (Dijkers, 2010): deseja-se que uma pessoa que tenha limitações na realização de uma atividade envolvendo, por exemplo a mobilidade, recupere no processo de reabilitação capacidades e autonomia que lhe permitam a participação nessa atividade.

O conceito de participação no contexto de escola inclusiva emerge da necessidade de mudança de perspectiva sobre pessoas com deficiência (mudança de paradigma). A deficiência deixa de ser vista como uma característica da pessoa, passando a ser encarada como um problema social, resultado de processos de interação entre a pessoa e o seu ambiente, neste caso, a escola. As dificuldades passam, assim, a ser entendidas como barreiras à aprendizagem e à participação descritas como qualquer aspeto do contexto ou do processo de ensino-aprendizagem que dificultam o acesso ao currículo, à realização de aprendizagens, ao desenvolvimento de competências consideradas essenciais para agir e compreender a sociedade complexa atual e que limitam a participação dos alunos nas atividades escolares (Booth & Ainscow, 2002).

Neste âmbito, a Organização Mundial de Saúde (OMS), designadamente através da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (OMS, 2004), contribuiu para a generalização do uso do conceito de participação e para uma melhor compreensão do impacto de incapacidades na vida de uma pessoa. Neste instrumento, a participação é definida como “envolvimento numa situação” ou como “experiência vivida numa situação”. Esta definição tem sido criticada por vários autores (ver Piskur e colaboradores, 2014 para uma revisão), por demasiadamente generalista

(qualquer experiência de vida cabe em envolvimento numa situação), pela falta de clareza na distinção entre participação e atividade (potencial de realização numa situação versus desempenho numa situação) e também por não incluir na avaliação as perspectivas sobre as experiências subjetivas ou grau de satisfação dos sujeitos avaliados. “Será possível falar-se sobre a participação de uma criança na escolar sem incluir o sentido subjetivo da experiência vivida?” (Piskur et al., 2014, p. 215, *tradução livre do autor*).

Segundo estes autores, o conceito de participação, ainda sem uma definição universalmente aceite, englobaria o de participação social, mais específica e essencialmente delimitada à interação com outros (interação social). Assim, participação refere-se ao envolvimento em atividades em geral e a participação social mais especificamente a atividades que envolvem um relacionamento com outros. Aplicando este sentido de participação social à inclusão na escola estaríamos a olhar para a parte mais social da inclusão ou a uma noção de inclusão próxima da definição proposta por Farrell (2000): “(...) Tomar inteira e ativamente parte na vida escolar, ser um membro valorizado da comunidade e ser visto como um membro de parte inteira” (p. 154, *tradução livre do autor*). Aquela a que se poderia chamar a dimensão social da inclusão ou, mais precisamente, um dos seus mais importantes objetivos: a oportunidade para crianças e jovens com incapacidades de interagir e desenvolver relações com pares com desenvolvimento típico (Bossaert et al., 2015; Koster et al., 2009, 2010).

A participação social tem sido amplamente usada para descrever a dimensão social da inclusão e, como sublinham Koster e colaboradores (2009, 2010), o âmbito deste conceito nem sempre é claro nos estudos revistos (relativos a alunos no 1º ciclo), mostrando que os termos participação social, inclusão social e integração social são frequentemente usados de forma indiferenciada ou como sinónimos. Bossaert, Colpin, Pijl e Petry (2013) replicaram a revisão de estudos realizada por Koster e colaboradores (2009) focando-se em alunos do ensino básico e secundário (i.e., maiores de 12 anos) chegando às mesmas conclusões (estudo traduzido e publicado no capítulo anterior).

Na sequência dos seus trabalhos, Koster e colaboradores (2009) propuseram uma definição de participação social que tem sido adotada por um conjunto significativo de investigadores desta área desde então:

A participação social de alunos com necessidades especiais na educação regular consiste na presença de contactos sociais positivos/interações entre estes alunos e os seus colegas; a sua aceitação pelos seus colegas; relações sociais/amizades entre eles e os seus colegas; e a perceção destes alunos de que são aceites pelos seus colegas. (Koster et al., 2009, p. 135, *tradução livre do autor*)

Uma definição que assume a complexidade e multidimensionalidade do conceito, sugerindo explicitamente quatro grandes temas: 1) a existência de

contacto social positivo e interações entre os alunos; 2) aceitação dos alunos com incapacidades pelos seus pares; 3) o desenvolvimento de relações e de amizades entre os alunos com incapacidades e os seus colegas; 4) a perceção de ser aceite pelos seus pares – autoperceção social.

Os resultados de estudos sobre a participação social comparando alunos com incapacidades com os seus pares com desenvolvimento típico em contextos inclusivos (e.g., Bossaert et al., 2013, 2015; Koster et al., 2010; Pijl, Frostad, & Flem, 2008; Pijl, Skaalvik, & Skaalvic, 2010) mostram de forma consistente que os alunos com incapacidades são menos aceites, têm menos amigos e estão mais frequentemente isolados do que os seus pares (temas 2 e 3). Contudo, alguns autores recomendam cautelas na interpretação destes resultados na medida em que eles mostram que, alguns destes alunos com incapacidades têm amigos e integram grupos (não são as pessoas mais populares mas têm amigos e integram pequenos grupos ocasionalmente), conseqüentemente não experienciam o isolamento nem os seus efeitos negativos para o desenvolvimento e aprendizagem, assim explicando os resultados contrastantes obtidos em muitos estudos no que respeita à autoperceção social (tema 4) (Bossaert et al., 2013, 2015; Frostad & Pijl, 2007; Pijl et al., 2008). Esta interpretação é consistente com a de famílias e professores que, de igual modo, contrastam com os resultados de dados sociométricos obtidos junto dos alunos com desenvolvimento típico (temas 2 e 3) (e.g., Koster, Pijl, van Houten, & Nakken, 2007).

Em Portugal, o projeto SENSES (PTDC/MHC-CED/4150/2014) estudou a participação social de alunos com incapacidades incluídos em turmas no ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos de escolaridade). Os resultados mostraram diferenças significativas na aceitação pelos pares indicando que os alunos com incapacidades nas escolas portuguesas foram menos frequentemente escolhidos, quer como parceiros para trabalhar, quer para brincar (escolhas positivas) e mais frequentemente apontados como aqueles que não seriam escolhidos para brincar (escolhas negativas) (Gamboa et al., 2021). Os resultados do projeto SENSES são consistentes com estudos anteriores (e.g., Koster et al., 2010), mostrando que embora os estudantes com incapacidades percebam a sua experiência social positivamente, eles parecem ser menos aceites pelos seus pares. Assim, a fim de enriquecer a nossa compreensão da dimensão social da inclusão, os futuros estudos devem abordar diferentes dimensões de participação social e devem ter em conta as contribuições dos diferentes agentes educativos.

Apesar de se partilhar as recomendadas cautelas na interpretação destes resultados, não podemos deixar de fazer ressaltar a sua relevância e sinalizar o nosso alarme na medida em que contradizem princípios fundamentais e objetivos centrais da inclusão: a maximização das oportunidades de interação entre alunos com incapacidades e alunos com desenvolvimento típico, bem como o desenvolvimento de relações e de amizades entre os alunos (OECD,

1995). E também porque estes resultados são consistentemente reportados em estudos realizados em diferentes países (e.g. Reino Unido, Holanda, Noruega, Espanha, Israel) que adotaram modelos educativos inclusivos há vários anos (Bossaert et al., 2015; Mamas & Avramidis, 2013).

Vários investigadores, sensíveis a estes resultados, têm-se mostrado interessados em identificar e estudar fatores que possam influenciar positivamente a participação social de alunos com incapacidades. A atenção da investigação tem focado em particular o papel central dos educadores e professores na criação de condições e na promoção da participação social dos alunos, justificada pelas evidências que fundamentam a associação entre a qualidade do relações entre professores e alunos e o ajustamento social, emocional e aproveitamento académico destes últimos (Hamre & Pianta, 2001; Jerome, Hamre, & Pianta, 2009; Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003), em particular quando se trata de alunos com maiores fragilidades como são os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) (Murray & Greenberg, 2001; Murray & Pianta, 2007).

Em Portugal, no âmbito do Projeto SENSES, acima já referido, foi estudada a associação entre características individuais dos alunos (e.g. condição de NEE, idade e género, competências sociais, problemas de comportamento e aproveitamento académico) e a qualidade da relação professor-aluno (Freire, Pipa, Aguiar, Vaz da Silva, & Moreira, 2020). Globalmente os professores reportam relações positivas com bons níveis de proximidade e reduzidos níveis de conflito nas suas relações com os seus alunos. Encontram-se, contudo, diferenças significativas no relacionamento com alunos com desenvolvimento típico e com alunos com NEE, com quem os professores consideram ter menos proximidade e maiores níveis de conflito. Contudo, nem os índices de proximidade, nem os de conflito estão associados à condição de NEE, antes estão associados às perceções dos professores relativamente às habilidades sociais e ao aproveitamento desses alunos. Pelo contrário, a condição de NEE aparece associada a maior proximidade, em maior grau nos alunos mais novos como seria de esperar. Assim, são os alunos com NEE que apresentam também vulnerabilidades sociais e emocionais e fraco aproveitamento académico aqueles com quem os professores mantêm relações de menos proximidade, comparativamente com os alunos com desenvolvimento típico, independentemente das suas características sociais, comportamentais ou académicas. Os investigadores explicam estes resultados em função das representações e expectativas dos professores relativamente à inclusão no sentido da sua não implicação e não responsabilização por estes alunos que percebem como a cargo dos profissionais e serviços de educação especial. Estes resultados apontam para as necessidades de formação, quer inicial, quer em serviço, de mais informação sobre diferentes tipos de incapacidades, bem como do treino de estratégias de ensino e de gestão que potenciem as suas

capacidades de ultrapassar criativamente obstáculos no seu relacionamento com alunos que mostram problemas de comportamento.

Na literatura encontramos várias sugestões pertinentes para informar conteúdos de formação inicial e contínua de professores. Mamas e Avramidis (2013) apontam a importância das estratégias dos professores, bem como das medidas de apoio por parte da escola na promoção da participação social. Sugerem, por exemplo, a utilização de atividades para promover o trabalho em pequenos grupos, fomentando oportunidades de interação e desenvolvimento de relações entre alunos (aprendizagem cooperativa, atividades criativas, jogos, etc.); e atividades onde o aluno com incapacidades possa ter bons desempenhos (por exemplo, arte, desporto, ...) para facilitar a autoconfiança e aceitação por outros. Como atividades promovidas pela escola, estes autores sugerem: i) fornecer informação e apoio aos pares, ii) tutoria entre pares, iii) projetos de esquemas de amizade (encorajar os alunos a detetar e reagir quando percebem alguém isolado dos outros), iv) grupos de adultos fora da classe, v) competências sociais e formação em comunicação.

Ainda focada no importante papel dos professores na promoção da inclusão social, uma outra linha de investigação foca-se na sensibilização destes para as relações interpessoais e dinâmicas de grupo dos alunos para fundamentar estratégias de gestão e de ensino (e.g., Farmer, Hamm, Dawes, Barko-Alva, & Cross, 2019; Juvonen, Lessard, Rastogi, Schacter, & Smith, 2019).

Outros investigadores concentraram-se nas competências sociais dos alunos (e.g., Frostad & Pijl, 2007; Pijl, Frostad, & Mjaavatn, 2011) argumentando que um conjunto insuficiente de competências sociais pode causar dificuldades no estabelecimento de relações sociais com pares, e, por outro lado, poucas e pobres relações sociais representam oportunidades insuficientes para desenvolver as competências sociais necessárias. Um círculo vicioso. Segundo estes autores os programas de competências sociais devem ser utilizados principalmente como uma ferramenta preventiva, a ser iniciada no início da carreira escolar dos alunos e continuada durante vários anos para assegurar que o aluno mantenha um conjunto apropriado de competências sociais para os vários grupos etários, observando também que diferentes tipos de incapacidade provavelmente necessitam de diferentes tipos de apoio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção dos princípios de educação e de escola inclusiva decorrem, como vimos, de uma mudança de paradigma relativamente ao conceito de deficiência e do questionamento do conceito de necessidades educativas especiais (NEE) por demasiadamente centrados na pessoa do aluno e tendente a favorecer

a discriminação de grupos de alunos com determinadas características: os alunos com NEE, depois subdivididos em grupos mais pequenos em função de um diagnóstico de deficiência ou incapacidade – alunos com PEA, com PDI, Surdos, invisuais, com PHDA, etc. Este esquema de pensamento é ainda predominante na investigação sobre a participação social e reflete-se desde logo nos títulos dos estudos publicados – veja-se a bibliografia dos estudos revistos neste capítulo ou passe-se em revista os últimos anos de publicações de referência como o *International Journal of Inclusive Education* ou o *European Journal of Special Needs Education* ou ainda o *British Educational Research Journal*. De facto, grande parte da investigação trata de comparar a participação social de alunos com e sem NEE ou de avaliar (ou procurar remediar) a participação social de alunos com características determinadas em função do diagnóstico médico ou psicológico, opções que se refletem, designadamente, no desenho da investigação e na seleção da população estudada. Numa breve pesquisa não encontramos estudos empíricos que, assumindo os princípios da educação e escolas inclusivas, se foquem nas barreiras ao acesso e participação e recorram a desenhos de investigação e critérios de seleção de participantes compagináveis com esses princípios, apenas trabalhos de revisão bibliográfica (e.g. Farmer et al., 2019; Juvonen et al., 2019), sem dúvida interessantes, mas que parecem fazer ressaltar uma certa demora da academia na formulação de objetivos de investigação relevantes dentro deste novo quadro de referência. Aqui deixamos o desafio para futuras investigações.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive educational systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124. doi: [10.1007/s10833-005-1298-4](https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4)
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. P., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79. doi: [10.1080/13603116.2011.580464](https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464)
- Bossaert, G., Boer, A. A., Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social Participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies*, 34(1), 43-54. doi: [10.1080/03323315.2015.1010703](https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703)
- Cambridge Dictionary. (2020). *Inclusion*. Retirado em 12/10/2020 de <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/inclusion>
- Cate, D., Diefendorf, M., McCullough, K., Peters, M. L., & Whaley, K. (2010). *Quality indicators of inclusive early childhood programs/practices: A compilation of related resources*. Chapel Hill: The University of North Carolina, F.P.G. Development Institute.
- Comissão Europeia. (2010). *European social fund and social inclusion*. Retirado em 23/10/2020 de https://ec.europa.eu/employment_social/esf/docs/sf_social_inclusion_en.pdf
- Dijkers, M. (2010). Issues in the conceptualization and measurement of participation: Na overview. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 9(9), 5-16. doi: [10.1016/j.apmr.2009.10.036](https://doi.org/10.1016/j.apmr.2009.10.036)
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE). (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: A review of the literature*. Odense, Denmark: EASNIE.
- Farmer, T. W., Hamm, J. V., Dawes, M., Barko-Alva, K., & Cross, J. R. (2019). Promoting inclusive communities in diverse classrooms: Teacher attunement and social dynamics management. *Educational Psychologist*, 54(4), 286-305. doi: [10.1080/00461520.2019.1635020](https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1635020)
- Farrell, P. (2000) The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Freire, S., Pipa, J., Aguiar, C., Vaz da Silva, F., & Moreira, S. (2020). Student-teacher closeness and conflict in students with and without special educational needs. *British Educational Research Journal*, 46(3), 480-499. doi: [10.1002/berj.3588](https://doi.org/10.1002/berj.3588)
- Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007) Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30. doi: [10.1080/08856250601082224](https://doi.org/10.1080/08856250601082224)

- Gamboa, P., Freire, S., Anica, A., Mogarro, M. J., Moreira, M. F., & Vaz da Silva, F. (submetido). Correlates of rejection by the peer group: A study comparing students with and without SEN. *International Journal of Inclusive Education*.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2001) Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638. doi: [10.1111/1467-8624.00301](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301)
- Jerome, E., Hamre, B., & Pianta, R. (2009) Teacher-child relationship from kindergarten to sixth grade. *Social Development*, 18, 915-945. doi: [10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x)
- Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H., & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, 54(4), 250-270. doi: [10.1080/00461520.2019.1655645](https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645)
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140. doi: [10.1080/13603110701284680](https://doi.org/10.1080/13603110701284680)
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., & van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary schools in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75. doi: [10.1080/10349120903537905](https://doi.org/10.1080/10349120903537905)
- Koster, M., Pijl, S. J., van Houten, E., & Nakken, H. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 31-46. doi: [10.1080/08856250601082265](https://doi.org/10.1080/08856250601082265)
- Mamas, C., & Avramidis, E. (2013). Promoting social interaction in the inclusive classroom: Lessons from schools in England and in Cyprus. *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(4), 217-226. doi: [10.1016/j.lcsi.2013.07.001](https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2013.07.001)
- Murray, C., & Greenberg, M. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(1), 25-41. doi: [10.1002/1520-6807](https://doi.org/10.1002/1520-6807)
- Murray, C., & Pianta, R. (2007). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory into Practice*, 46, 105-112. doi: [10.1080/00405840701232943](https://doi.org/10.1080/00405840701232943)
- OECD. (1995). *Integrating pupils with special needs in mainstream schools*. Paris: OECD.
- OMS. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* (CIF). Genebra: OMS.
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Nova Iorque: ONU.
- ONU. (2016). *Leaving no one behind: The imperative of inclusive development*. Report on the world social situation. doi: [10.18356/5aa151e0-en](https://doi.org/10.18356/5aa151e0-en)
- Pianta, R., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, G. E. Miller & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology* (Volume 7, pp. 199-234). Hoboken, NJ: Wiley.

- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405. doi: [10.1080/00313830802184558](https://doi.org/10.1080/00313830802184558)
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Mjaatan, P. E. (2011). Segregation in the classroom: What does it take to be accepted as a friend? *Social Psychology of Education*, 14, 41-55. doi: [10.1007/s11218-010-9135-x](https://doi.org/10.1007/s11218-010-9135-x)
- Pijl, S. J., Skaalvik, E. M., & Skaalvic, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*, 29(1), 57-70. doi: [10.1080/03323310903522693](https://doi.org/10.1080/03323310903522693)
- Piskur, B., Daniels, R., Jongmans, M. J., Ketelar, M., Smeets, R., Norton, M., & Beurskens, A. (2014). Participation and social participation: Are they distinct concepts? *Clinical Rehabilitation*, 28(3), 211-230. doi: [10.1177/0269215513499029](https://doi.org/10.1177/0269215513499029)
- Schwartz, I. S., Sandall, S. R., Odom, S. L., Horn, E., & Beckman, P. J. (2007). Reconheço-a quando a sinto: Em busca de uma definição comum de inclusão. In S. Odom (Org.), *Alargando a Roda. A inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar* (pp. 15-26). Porto: Porto Editora.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento para a ação para as necessidades educativas especiais*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Education 2030. Framework for Action*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca statement 25 years on*. Paris: UNESCO.
- World Bank. (2020). *Social sustainability and inclusion*. Retirado em 12/10/2020 de <https://www.worldbank.org/en/topic/social-inclusion>

CAPÍTULO 3

INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Cecília Aguiar

Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa, Portugal

Equipa PRO.Pares

INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA¹

Cecília Aguiar

Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Lisboa, Portugal

Equipa PRO.Pares

A inclusão em educação de infância pode ser definida como o conjunto de valores, políticas e práticas que apoiam o direito de cada criança e da sua família, independentemente das suas capacidades, a participar num vasto conjunto de atividades e contextos enquanto membros de pleno direito (DEC/NAEYC, 2009). De acordo com esta definição, os resultados desejáveis das experiências inclusivas para crianças com e sem incapacidades, incluem um sentimento de pertença, relações sociais positivas e amigáveis, desenvolvimento e aprendizagem. Assim, podemos considerar que contextos de educação de infância de elevada qualidade são aqueles que permitem atingir estes objetivos, respondendo às necessidades de todas as crianças, de modo a que possam atingir todo o seu potencial.

Neste quadro de referência, os resultados no âmbito social assumem particular destaque. Assim, podemos definir diferentes níveis de participação social (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006) como indicadores da qualidade dos processos de inclusão. Ao nível individual, podemos considerar em que medida o contexto favorece o desenvolvimento de competências sociais das crianças. Ao nível diádico, podemos questionar em que medida as crianças têm oportunidades para (1) experienciar interações sociais positivas com adultos e, acima de tudo, com pares; e (2) desenvolver e manter relações de amizade com os seus pares, isto é, relações voluntárias, baseadas em afeto mútuo e cooperação (Rubin et al., 2006). Ao nível do grupo, podemos considerar em que medida cada criança experiencia aceitação versus rejeição social por parte do grupo de pares e, com base nessas experiências, consegue desenvolver um sentimento de pertença. O foco na participação social de crianças com

¹ Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PTDC/CPE-CED/117476/2010.

A equipa PRO.Pares inclui Joana Cadima, Nadine Correia, João R. Daniel, Margarida Fialho, Ana Madalena Gamelas, Ana Lúcia Aguiar, Milene Ferreira, Inês Peceguina, António J. Santos e Júlia Serpa Pimentel.

e sem incapacidades em contextos de educação de infância inclusivos é consistente com as recomendações atuais relativamente às prioridades de uma intervenção precoce na infância, baseada em contextos naturais: envolvimento, autonomia e relações sociais (McWilliam, 2010).

Com base nestes pressupostos, conduzimos um conjunto de estudos no sentido de: (1) caracterizar a qualidade de salas de jardim de infância inclusivas; (2) caracterizar as experiências de participação social de crianças com e sem incapacidades nestas salas; (3) examinar as associações entre a qualidade das salas e as experiências de participação social das crianças; e (4) examinar as associações entre as experiências de participação social reportadas pelas crianças e pelos/as educadores/as de infância. Neste capítulo, apresentamos uma síntese breve dos resultados destes estudos, procurando fazer uma síntese integradora do seu significado e potenciais implicações.

QUALIDADE EM SALAS DE JARDIM DE INFÂNCIA INCLUSIVAS

A investigação sobre a qualidade dos contextos de educação de infância portugueses nos últimos 20 anos tem encontrado, de forma consistente, indicadores de uma qualidade global média (e.g., Abreu-Lima, Leal, Cadima, & Gamelas, 2013; Cadima, Verschueren, Leal, & Guedes, 2016; Leal, Gamelas, Abreu-Lima, Cadima, & Peixoto, 2009). Contudo, os estudos que se debruçaram sobre a qualidade dos contextos inclusivos (e.g., Aguiar, Moiteiro, & Pimentel, 2010; Gamelas, 2003) ou sobre a qualidade das experiências de crianças com incapacidades nesses contextos (Aguiar et al., 2010) apuraram níveis de qualidade relativamente baixos, particularmente no que diz respeito ao grau de individualização (i.e., à forma como os objetivos e planos de intervenção são individualizados, identificando e respondendo adequadamente às necessidades específicas de cada criança) e ao tom e responsividade dos adultos (i.e., a medida em que as interações dos adultos com as crianças envolvem afeto positivo, respondem às suas iniciações e encorajam elaborações do seu comportamento atual).

Em 2018, num estudo em que examinámos a qualidade em 178 salas de jardim de infância, nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto (Cadima, Aguiar, & Barata, 2018), verificámos níveis moderados de apoio emocional (i.e., clima positivo, sensibilidade e consideração pelas perspetivas das crianças) e de organização da sala (i.e., gestão de comportamentos, gestão do tempo de aprendizagem, e formatos de ensino e aprendizagem) (Pianta, LaParo, & Hamre, 2008). Contudo, verificámos níveis baixos de desenvolvimento de conceitos, modelação da linguagem e qualidade do feedback dado às crianças (i.e., apoio em termos de instrução). Destacamos, contudo, que embora não

se verificassem diferenças ao nível do apoio emocional, a qualidade da organização da sala era superior em salas inclusivas (i.e., salas que incluíam pelo menos uma criança a receber apoios ao abrigo do Decreto-Lei n.º 281/2019 ou do Decreto-Lei n.º 3/2008), enquanto a qualidade média do apoio à instrução era inferior, mas apenas nas salas que não estavam integradas em agrupamentos de escolas pertencentes a Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Assim, do ponto de vista da qualidade das salas, a inclusão de crianças com incapacidades parece proporcionar quer desafios, quer oportunidades. No caso da organização das salas inclusivas, os/as educadores/as de infância podem sentir necessidade de estruturar o tempo e gerir comportamentos de forma mais previsível e eficiente, de forma a responder às necessidades das crianças com incapacidades e do grupo. Paralelamente, o apoio de profissionais especializados (por exemplo, das equipas locais de intervenção precoce) pode ser importante na estruturação das atividades e rotinas. No caso do apoio à instrução, é possível que os jardins de infância em agrupamentos do programa TEIP estejam mais bem preparados para lidar com a diversidade, tendo em conta as medidas de suporte implementadas nestes agrupamentos. Note-se ainda que, neste estudo, foi nas salas de jardins de infância TEIP que encontramos educadores/as com mais formação e mais experiência.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL DE CRIANÇAS COM INCAPACIDADES EM SALAS DE JARDIM DE INFÂNCIA

Os dados da nossa investigação sobre a participação social de crianças com incapacidades em salas de jardim de infância inclusivas são consistentes com a literatura internacional (ver Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho, & Pimentel, 2017). Especificamente, verificámos que crianças com incapacidades severas ou com incapacidades de carácter sociocomportamental parecem ter um risco acrescido de rejeição social, quando comparadas com crianças com incapacidades moderadas ou com incapacidades de carácter físico. Estas crianças também parecem ter menos amigos e uma posição menos central na sua rede social, em comparação com crianças com incapacidades moderadas. A saliência dos problemas de comportamento externalizados² para a rejeição social é consistente com a literatura (e.g., Odom et al., 2006). Para além disso, uma análise de conteúdo das justificações das crianças participantes em relação às nomeações e avaliações negativas dos seus

² Problemas de comportamento que se manifestam de forma externa e que refletem uma ação negativa da criança sobre o ambiente, como, por exemplo, comportamentos agressivos ou de hiperatividade.

pares permitiu obter dados consistentes com estes riscos (Pacheco, 2017), tendo-se verificado que o comportamento antissocial (e.g., comportamento agressivo) e a violação das normas do grupo correspondiam a cerca de 40% das justificações partilhadas pelas crianças.

QUALIDADE E PARTICIPAÇÃO SOCIAL: O PAPEL DO GRAU DE EXPOSIÇÃO

Há vários estudos que estabelecem associações entre a qualidade dos contextos de educação de infância e o desenvolvimento das crianças (e.g., NICHD, 2005). Embora a magnitude desses efeitos tenda a ser pequena ou modesta, algumas evidências de efeitos a longo prazo sugerem a sua importância para o desenvolvimento das crianças (Burchinal et al., 2009; Vandell et al., 2010). Contudo, estudos prévios no contexto português não encontraram associações entre a qualidade dos contextos de educação de infância e a aceitação social ou o número de amigos de crianças com incapacidades (e.g., Aguiar et al., 2010). A nível conceptual, podemos questionar se os indicadores de participação social como a aceitação social ou o número de amigos são determinados essencialmente pelas características individuais das crianças e por processos sociais no seio do grupo de pares (Rubin et al., 2006), tornando-se relativamente impermeáveis a influências contextuais ao nível da sala. Contudo, uma perspetiva ecológica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner & Morris, 2006) bem como investigação prévia, noutros países, que apurou associações entre a qualidade dos contextos de educação de infância e as interações com pares (NICHD, 2001), incluindo a aceitação pelos pares (DeMaioribus, 2010), sugerem que esta não se trata de uma hipótese razoável. Assim, é importante considerar as condições que podem influenciar a ocorrência e a direção desta associação, incluindo, por exemplo, a quantidade de tempo que cada criança é exposta a um determinado nível de qualidade em contexto de jardim de infância (e que pode ser entendida como um indicador de dosagem, ou seja, do grau de exposição das crianças a um determinado tipo de contexto).

Assim, examinámos as associações entre a qualidade da sala de jardim de infância e o número de amigos e os níveis de aceitação social das crianças com incapacidades, analisando potenciais efeitos do tempo de exposição de cada criança a cada contexto (ver Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho, & Pimentel, 2019). Especificamente, esperávamos que esta relação fosse mais forte quando as crianças faltavam menos dias e quando estavam há mais meses com o/a educador/a de infância responsável pela sala. Contudo, não encontramos efeitos da qualidade da sala na aceitação pelos pares e no número de amigos das crianças com incapacidades, nem verificámos um efeito

do grau de exposição nesta associação. Encontrámos, sim, associações entre as características das crianças e a sua aceitação pelos pares e o seu número de amigos, em função do grau de exposição das crianças. Especificamente, níveis mais elevados de problemas de comportamento externalizados estavam associados a menor aceitação social pelos pares quando as crianças com incapacidades eram mais assíduas (i.e., quando faltavam menos dias). Do mesmo modo, menos competências no domínio da linguagem estavam associadas a uma maior aceitação social pelos pares quando as crianças eram menos assíduas. Finalmente, verificámos que níveis mais baixos de problemas de comportamento externalizados estavam associados a um maior número de amigos quando as crianças com incapacidades estavam há mais meses com o/a educador/a (controlando os níveis de qualidade da sala), tendo-se verificado um padrão inverso para as crianças com elevados níveis de problemas de comportamento externalizados.

Examinámos, igualmente, as associações entre a qualidade da sala e as competências sociais e os problemas de comportamento das crianças, analisando o papel moderador do grau de exposição das crianças, bem como o facto de as crianças terem ou não incapacidades (ver Aguiar, Aguiar, Cadima, Correia, & Fialho, 2019). De acordo com os resultados obtidos, menor qualidade ao nível da organização da sala estava associada a menos competências sociais e a mais problemas de comportamento externalizados, quando as crianças estavam há mais meses com o/a educador/a responsável. Verificámos ainda que uma menor assiduidade estava associada a menos competências sociais. Finalmente, apurámos que a qualidade do apoio ao nível da instrução estava associada a mais competências sociais no caso das crianças com incapacidades, mesmo no contexto de salas com níveis baixos de qualidade neste domínio.

Em conjunto, estes resultados sugerem que o grau de exposição importa e que ser assíduo (i.e., estar presente) não é suficiente, particularmente para crianças com mais dificuldades ao nível da linguagem e do comportamento. Estes resultados são consistentes com evidências prévias de que simplesmente “estar juntas” não é suficiente para promover amizades entre crianças com e sem incapacidades (Diamond, Hong, & Tu, 2008) ou para assegurar a aceitação social ao nível do grupo (Odom et al., 2006). Assim, promover a participação social (e.g., o estabelecimento e manutenção de relações de amizade e a aceitação pelo grupo de pares), implica assegurar apoios individualizados, proporcionando apoio continuado aos/às educadores/as para, de forma intencional, promoverem a inclusão social. Os resultados obtidos ilustram ainda a importância da interação entre exposição e qualidade e, conseqüentemente, a necessidade de assegurar que nenhuma criança despense muito tempo em contextos de baixa qualidade, prevenindo custos ao nível do seu desenvolvimento e bem-estar.

PARTICIPAÇÃO SOCIAL: OS RELATOS DAS CRIANÇAS E DOS/AS EDUCADORES/AS DE INFÂNCIA

Uma linha adicional de investigação no âmbito deste trabalho examinou as associações entre indicadores de participação social, apurados com base no relato das crianças, e indicadores similares apurados com base no relato dos/as educadores/as de infância. No que diz respeito às crianças com incapacidades, apurou-se um baixo grau de acordo entre as classificações do estatuto social³ das crianças por parte dos/as educadores/as e o estatuto social calculado com base nas nomeações sociométricas dos pares⁴ (Ferreira et al., 2017). Neste caso, as classificações obtidas com base nos relatos dos/as educadores/as eram mais positivas (26.8% das crianças classificadas como populares e 3.7% das crianças classificadas como rejeitadas) do que as obtidas com base nas nomeações sociométricas dos pares (3.7% das crianças a serem classificadas como populares e 41.5% das crianças classificadas como rejeitadas). Estes resultados não são específicos às crianças com incapacidades, uma vez que também apurámos uma associação fraca entre o estatuto sociométrico obtido com base nas classificações dos/as educadores/as e o estatuto obtido com base nas nomeações sociométricas dos pares (Peceguina, Silva, Correia, Fialho, & Aguiar, 2020) para crianças com desenvolvimento típico, com os/as educadores/as a sobestimarem a percentagem de crianças populares e a subestimarem a percentagem de crianças rejeitadas.

Num terceiro estudo (Peceguina, Daniel, Correia, Fialho, & Aguiar, 2021), focado na identificação de relações positivas mútuas com pares, apesar da grande variabilidade nos níveis de acordo ou sintonia entre educadores/as e crianças, em 15.5% dos pares educador-criança não se registou qualquer acordo (i.e., nenhum companheiro de brincadeira preferido foi identificado simultaneamente pelas crianças e pelos/as educadores/as). Contudo, verificou-se que a ausência de acordo era mais frequente no caso das crianças com incapacidades. Quando analisados os preditores do grau de sintonia dos/as educadores/as em relação às relações sociais recíprocas das crianças, verificou-se a existência de maior sintonia quando as crianças eram mais velhas, quando não tinham incapacidades, e quando estavam há mais meses com o/a educador/a. Estes resultados sugerem que os/as educadores/as de infância podem não estar suficientemente cientes dos processos de rejeição social potencialmente experienciados pelas crianças com incapacidades no contexto do grupo de pares, o que pode dificultar a identificação da

³ Grau de popularidade das crianças junto dos seus pares, que se traduz nas seguintes classificações ou categorias: criança popular, criança de estatuto médio, criança controversa, criança rejeitada e criança negligenciada.

⁴ Procedimento que implica que cada criança do grupo de pares identifique as crianças com quem mais gosta de brincar (i.e., nomeações positivas) e as crianças com quem menos gosta de brincar (i.e., nomeações negativas).

necessidade e o planeamento de intervenções no sentido de apoiar a participação social das crianças, quer a nível diádico, quer a nível do grupo.

CONCLUSÃO

Globalmente, estes resultados permitem identificar potenciais prioridades de intervenção no sentido de apoiar a participação social e a inclusão de crianças com incapacidades em contextos de educação de infância. Primeiro, é necessário investir na promoção da qualidade global das práticas (i.e., interações, relações e atividades) das salas de jardim de infância, no sentido de aumentar o seu potencial para influenciar positivamente o desenvolvimento das crianças com incapacidades e dos seus pares com desenvolvimento típico (Burchinal et al., 2014). Segundo, as crianças com um perfil caracterizado por problemas de comportamento externalizados devem ser alvo de especial atenção, assumindo-se que a mera presença assídua nas salas de jardim de infância não constitui uma intervenção suficiente para a obtenção de resultados positivos no domínio social. Assim, são necessárias intervenções individualizadas no sentido de promover as suas competências sociais, de tornar os seus contributos para o grupo visíveis (Corsaro, 2005) e de criar oportunidades para interações positivas no contexto do grupo. Terceiro, afigura-se importante assegurar ações de desenvolvimento profissional com vista à capacitação dos/as educadores/as para o reconhecimento da rede de relações sociais no grupo, assegurando uma identificação atempada de crianças que possam estar a experienciar processos de exclusão social e, portanto, necessitem de intervenção.

Estas prioridades afiguram-se coerentes com os valores e as políticas de um contexto nacional que oferece mecanismos de promoção de uma educação inclusiva que privilegiam o apoio aos docentes responsáveis pelo grupo (Decreto-Lei n.º 54/2018) e de uma intervenção precoce na infância integrada e baseada nos contextos naturais (Decreto-Lei n.º 281/2009). Sugerem, contudo, que são necessários esforços intencionais no sentido de priorizar a participação social das crianças com incapacidades em contextos de educação de infância, no sentido de obter os resultados desejáveis e possíveis das experiências inclusivas.

REFERÊNCIAS

- Abreu-Lima, I. M., Leal, T. B., Cadima, J., & Gamelas, A. M. (2013). Predicting child outcomes from preschool quality in Portugal. *European Journal of Psychology of Education, 28*(2), 399-420. doi: [10.1007/s10212-012-0120-y](https://doi.org/10.1007/s10212-012-0120-y)
- Aguiar, A. L., Aguiar, C., Cadima, J., Correia, N., & Fialho, M. (2019). Classroom quality and children's social skills and problem behaviors: Dosage and disability status as moderators. *Early Childhood Research Quarterly, 49*(4), 81-92. doi: [10.1016/j.ecresq.2019.05.005](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.005)
- Aguiar, C., Moiteiro, A. R., & Pimentel, J. S. (2010). Classroom quality and social acceptance of preschoolers with disabilities. *Infants & Young Children, 23*(1), 34-41. doi: [10.1097/IYC.0b013e3181c9766e](https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181c9766e)
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Burchinal, P., Kainz, K., Cai, K., Tout, K., Zaslow, M., Martinez-Beck, I., & Rathgeb, C. (2009). *Early care and education quality and child outcomes*. Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, US DHHS, and Child Trends.
- Burchinal, M., Vernon-Feagans, L., Vitiello, V., Greenberg, M., & The Family Life Project Key Investigators. (2014). Thresholds in the association between childcare quality and child outcomes in rural preschool children. *Early Childhood Research Quarterly, 29*, 41-51. doi: [10.1016/j.ecresq.2013.09.004](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.09.004)
- Cadima, J., Aguiar, C., & Barata, M. C. (2018). Process quality in Portuguese preschool classrooms serving children at-risk of poverty and social exclusion and children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly, 45*, 93-105. doi: [10.1016/j.ecresq.2018.06.007](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.06.007)
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T., & Guedes, C. (2016). Classroom interactions, dyadic teacher-child relationships, and self-regulation in socially disadvantaged young children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 44*, 7-17. doi: [10.1007/s10802-015-0060-5](https://doi.org/10.1007/s10802-015-0060-5)
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood*. (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Pine Forge.
- DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statements of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Missoula, MT: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- DeMaioribus, M. L. (2010). *The impact of preschool quality on peer relationships at first grade with teacher-child relationships as a mediator*. (Master thesis). University of Auburn, United States of America. Retirado de: <http://etd.auburn.edu/handle/10415/2215>
- Diamond, K., Hong, S.-Y., & Tu, H. (2008). Context influences preschool children's decisions to include a peer with a physical disability in play. *Exceptionality, 16*, 141-155. doi: [10.1080/09362830802198328](https://doi.org/10.1080/09362830802198328)

- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel, J. S. (2017). Social experiences of children with disabilities in Portuguese inclusive preschool settings. *Journal of Early Intervention, 39*(1), 33-50. doi: [10.1177/1053815116679414](https://doi.org/10.1177/1053815116679414)
- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel, J. S. (2019). Friendships and social acceptance of children with disabilities: The role of classroom quality, individual skills, and ECEC dosage. *Topics in Early Childhood Special Education, 39*(3), 183-195. doi: [10.1177/0271121419864419](https://doi.org/10.1177/0271121419864419)
- Gamelas, A. M. (2003). *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos* [Contributions to the study of the ecology of inclusive preschool settings]. Lisboa: Ministério da Educação.
- Leal, T., Gamelas, A. M., Abreu-Lima, I., Cadima, J., & Peixoto, C. (2009). Qualidade em educação pré-escolar [Quality in preschool education]. *Psicologia, XXIII*(2), 43-54.
- McWilliam, R. (2010). *Routines-based Early Intervention: Strategies for Supporting Young Children with Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- National Institute on Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: The NICHD study of early child care. *Child Development, 72*(5), 1478-1500. doi: [10.1111/1467-8624.00361](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00361)
- National Institute on Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. New York, NY: Guilford.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology, 98*, 807-823. doi: [10.1037/0022-0663.98.4.807](https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.807)
- Pacheco, R. (2017). Fatores subjacentes às escolhas sociométricas de crianças em idade pré-escolar. (Tese de mestrado não publicada). Iscte-Instituto Universitário de Lisboa, Portugal.
- Peceguina, I., Daniel, J. R., Correia, N., Fialho, A. M., & Aguiar, C. (2021). *Teacher-child attunement regarding preschool peer relationships: Child and classroom-level predictors*. Manuscrito em revisão.
- Peceguina, I., Silva, I., Correia, N., Fialho, M., & Aguiar, C. (2020). Teacher and peer reports on preschoolers' sociometric popularity. *Early Education and Development, 31*(4), 475-490. doi: [10.1080/10409289.2019.1679068](https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1679068)
- Pianta, R. C., LaParo, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Manual: Pre-K*. Baltimore, MD: Brookes.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. H., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3, Social, emotional and personality development* (6th Edition, pp. 571-645). Hoboken, NJ: Wiley.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., Vandergrift, N., & NICHD Early Child Care Research Network. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development, 81*(3), 737-756. doi: [10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x)

CAPÍTULO 4

PERFIS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO BÁSICO

Sofia Freire

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Fátima Moreira

Escola Secundária Fernando Lopes Graça, Agrupamento de Escolas
de Parede, Portugal

PERFIS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL: UM ESTUDO COM ALUNOS DO ENSINO BÁSICO

Sofia Freire

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Fátima Moreira

Escola Secundária Fernando Lopes Graça, Agrupamento de Escolas de Parede, Portugal

A educação inclusiva visa dar uma resposta à diversidade de alunos, procurando proporcionar oportunidades de aprendizagem que conduzam ao sucesso educativo de todos. Para tal, é necessário criar ambientes em que os alunos interajam com os seus pares, desenvolvam relações significativas entre si e um sentimento de pertença à turma e à escola, e em que também se envolvam ativamente em atividades partilhadas no seio da escola e da turma. Com efeito, a literatura tem vindo a referir a importância das experiências sociais positivas com pares e professores, não só para o ajustamento dos alunos à escola e desempenho académico (Wentzel, 2009), como também para o seu desenvolvimento social e emocional (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Rubin, Bukowski, & Parker, 2006). Contudo, alguns alunos pelas suas características únicas poderão revelar maiores dificuldades em desenvolver experiências sociais positivas com pares. Em particular, alguns estudos têm vindo a revelar que alunos identificados com necessidades educativas especiais (NEE) tendem a ser menos aceites pelo grupo de turma e a ter menos amigos do que seus colegas (Frederickson, 2010; Frostad & Pijl, 2007; Gamboa et al., 2021; Nepi, Facondini, Nucci, & Peru, 2013; Pijl, Frostrad, & Flem, 2008); muito embora outros estudos sugiram uma situação não tão negativa (e.g., Avramidis, 2010; Mamas, Daly, & Schaelli, 2019).

Como explicar estas dificuldades (e, simultaneamente, alguma ambiguidade dos estudos)? Estará a qualidade da interação e da relação com os pares associada a certas características comportamentais, académicas ou outras associadas à condição de NEE? Resultarão estas dificuldades de certas crenças e expectativas associadas a estes alunos ou de certas dinâmicas sociais na turma e na escola? As dificuldades de participação nas atividades desenvolvidas no seio da turma e da escola resultarão de certas respostas educativas para os alunos com NEE?

A resposta a estas questões é tanto mais importante quanto a possibilidade de interagir com pares, de desenvolver amizades e de integrar grupos de

pares tem sido um dos argumentos mais defendidos para suportar a inclusão (Koster, Nakken, Pijl, & Houten, 2009). Porém, não obstante a sua importância, a resposta não se antecipa simples. Por um lado, os alunos com NEE formam um grupo heterogéneo, constituído por alunos com características muito diversas e, muitas vezes, é um grupo artificialmente criado com base em definições e opções políticas (e.g., Farmer, Hamm, Dawes, Barko-Alva, & Cross, 2019; Nepi et al., 2013). Por outro lado, os estudos tendem a usar terminologia distinta e a focar-se, também, em aspetos distintos das experiências sociais com pares (e.g., Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2013). Estes dois aspetos tornam difícil realizar avanços consistentes neste domínio e chamam a atenção para a necessidade de se clarificar definições. Para ultrapassar esta última dificuldade, Koster et al. (2009) e mais tarde, Bossaert et al. (2013), com base numa ampla revisão de literatura, propuseram o conceito participação social como um conceito mais abrangente, que permitiria enquadrar o estudo da dimensão social da inclusão, facilitando o diálogo entre diferentes investigadores.

De acordo com Koster e colaboradores (2009), a participação social envolve quatro temas: a experiência subjetiva dos alunos, existência de interações com os pares, existência de amizades e aceitação pelo grupo de pares. É, no entanto, importante frisar que os diversos temas identificados por Koster et al. (2009) são conceitualmente distintos (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Ladd & Troop-Gordon, 2003; Rubin et al., 2006). Com efeito, cada uma das experiências sociais com pares requer habilidades sociais e emocionais diferentes e desempenha também funções diversas no desenvolvimento dos alunos. Assim, importa aprofundar empiricamente este conceito, sendo este o objetivo deste capítulo. Existe uma única forma de participação social ou, pelo contrário, múltiplos padrões de participação social? E se sim, que características dos alunos e do contexto turma estão associados a diferentes padrões de participação social? Para respondermos a estas questões, iniciaremos o capítulo com um breve enquadramento teórico, no qual discutimos as diferentes dimensões que compõem este conceito, seguindo-se da apresentação do estudo, resultados e conclusões¹. Terminaremos com uma breve reflexão sobre o conceito.

¹ Os dados apresentados e analisados neste capítulo inserem-se no estudo financiado pela FCT (PTDC/MHC-CED/4150/2014), *Participação social de alunos com NEE na escola regular (Projeto SENSEs)*.

Fizeram parte da equipa: Aurízia Anica, Cecília Aguiar, Fátima Moreira, Francisco Vaz da Silva, Maria João Mogarro, Luzia-Lima-Rodrigues, Sofia Freire. Estiverem envolvidos no projeto, como bolsistas, Joana Pipa, Lília Marcelino, Patrícia Gamboa, Vanessa Figueiredo, e, como consultor, Sérgio Moreira.

DIFERENTES DIMENSÕES DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL

A turma é o espaço onde os alunos passam grande parte do seu tempo e onde têm oportunidades de interagir uns com os outros, desenvolver amizades e fazer parte de um grupo (Cillessen, 2007; Rubin et al., 2006). Estas experiências são fundamentais para o bem-estar emocional dos alunos (Hartup, 2009) e associam-se a um sentimento de pertença à turma que favorece o seu envolvimento com a escola (Rysin, Gravely, & Roseth, 2009). Cada um deste tipo de experiência social desempenha uma função específica para o desenvolvimento social e emocional dos alunos. A pertença a um grupo de pares oferece diferentes oportunidades para os alunos praticarem comportamentos interpessoais adequados, para aprenderem sobre normas de grupo e estratégias de negociação de conflito (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Rubin et al., 2006). As amizades funcionam como fonte de apoio emocional, intimidade e companheirismo (Hartup, 2009; Ladd, 2005).

Num outro sentido, diferentes características dos alunos e do contexto facilitam (ou inibem) a formação de amizades e a aceitação pelo grupo. A presença física e proximidade são dimensões centrais para estabelecimento de amizades, sobretudo em crianças mais novas (e.g., Ladd, 2005). A falta de familiaridade, bem como comportamentos que não se enquadram nas normas da turma são motivos importantes para os alunos não escolherem os seus colegas para brincar ou estar no recreio (García-Bacete, Freire, Marrande, & Gamboa, 2021). Para além disso, estabelecer e manter uma amizade exige que as crianças e jovens mobilizem estratégias de resolução de conflitos (Ladd, 2005), recorram a modos de expressão e regulação emocional contextualmente adequadas (Denham, Warren, von Salisch, Benga, Chin, & Geangu, 2011), e a processos de compreensão interpessoal complexos (Selman, 2003). Ser aceite pelo grupo de pares requer definir posições dentro do grupo, influenciar normas grupais emergentes e/ou aceitá-las e, logo, habilidades de negociação e resolução de conflitos, bem como qualidades de liderança (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Rubin et al., 2006). Assim, crianças que manifestem comportamentos agressivos ou inibição social tendem a ser mais rejeitadas pelo grupo (García-Bacete et al., 2013; Gifford-Smith & Brownell 2003; Rubin et al., 2006); no mesmo sentido, crianças com habilidades sociais menos desenvolvidas também tendem a ser mais rejeitadas pelo grupo (Asher & Weeks, 2018; Gifford-Smith & Brownell, 2003; Rubin et al., 2006).

É também de referir que muito embora o estabelecimento de relações com os outros seja uma necessidade básica (Baumeister & Leary, 1995), que leva os indivíduos a desenvolver um conjunto de ações para iniciar ou manter contactos sociais mínimos, e que de uma maneira geral a literatura tenha indicado que fazer parte de um grupo é fundamental para a experiência de pertença (Osterman, 2000), alguns estudos focados em alunos com NEE indicam que, apesar de serem mais rejeitados, estes alunos não diferem

significativamente de alunos sem NEE ao nível do sentimento de pertença à escola (Frederickson, Simmonds, Evans, & Soulsby, 2007). Contudo, importa referir que esta associação entre aceitação pelo grupo e sentimento de pertença é baixa (Frederickson et al., 2007). Para além disso, é de referir que Nepi e colaboradores (2013) verificaram, pelo contrário, que alunos com NEE que apresentam deficiência cognitiva ou sensório-motora, são aqueles que revelam um menor sentimento de pertença à escola, apesar de terem níveis de aceitação positivos pelo grupo. Neste caso, referem os autores, ser aceite pelo grupo parece não garantir que estes alunos com NEE se sintam parte do grupo. Ambos os estudos sugerem, assim, que outras dimensões da experiência social com pares poderão ser igualmente importantes no desenvolvimento de um sentimento de pertença à turma e à escola. Por exemplo, referem Koster, Pijl, Houten e Nakken (2010), que ter pelo menos um amigo faz com que a experiência social na escola não seja de isolamento, com efeitos positivos na sua experiência subjetiva. Com efeito, ter um amigo confirma-nos que somos aceites por outra pessoa, e quando o nosso sentimento de estima pelos outros é afirmado, é possível inferir que temos valor como pessoa. Pode ser difícil para crianças, que de forma consistente não têm amigos, chegar a essa conclusão e, logo, não vivenciar afetos depressivos e solidão (Ladd & Tropp-Gordon, 2003).

Tendo em conta a diversidade de aspetos que podem afetar as experiências sociais entre pares e as relações complexas que existem entre estas, é importante compreender como os quatro temas que compõem a participação social se organizam, eventualmente, em perfis distintos.

METODOLOGIA

Tal como já foi referido, o objetivo deste estudo é explorar como se agrupam os alunos em termos das suas diferentes experiências sociais com pares na escola.

PARTICIPANTES

Participaram 1220 alunos, de 56 turmas distintas e sete agrupamentos de escola de cinco distritos Portugueses distribuídos pelos vários ciclos de escolaridade [25% no 1º ciclo (3º e 4º ano), 26% no 2º ciclo e 49% no 3º ciclo (7º e 8º anos)]. Do total de alunos, 54% era do sexo masculino e 10% dos alunos tinham sido identificados com NEE (Tabela 1). A proporção de alunos com NEE é idêntica nos três ciclos de escolaridade. Contudo, uma proporção maior de alunos do sexo masculino apresenta NEE (no grupo de alunos com NEE, 65% são do sexo masculino; no grupo de alunos sem NEE,

53% são do sexo masculino), $\chi^2(1)=6.520$, $p=.011$, e os alunos com NEE são, em média, um ano mais velho do que os alunos sem NEE, $t(1218)=-2.558$, $p=.011$.

TABELA 1. CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

	ALUNOS SEM NEE	ALUNOS COM NEE	TOTAL
Sexo			
Masculino (%)*	53%	65%	46%
Idade (M, DP)*	11.7 (2.0)	12.5 (2.0)	11.8 (2.0)
Ciclo de escolaridade			
1º ciclo (3º e 4º anos)	25%	25%	25%
2º ciclo (5º e 6º anos)	26%	28%	26%
3º ciclo (7º e 8º anos)	49%	48%	49%

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

RECOLHA DE DADOS

Como medida de experiência subjetiva recorremos à subescala *Conforto* do Classroom Peer Context Questionnaire (CPCQ) (Boor-Klip, Segers, Marloes, & Cillessen, 2016; versão Portuguesa de Pipa, Freire, Aguiar & Moreira, submetido). O CPCQ é composto por 20 itens, que avaliam a perceção dos alunos sobre as interações e relações que se estabelecem com os seus colegas de turma, numa escala de 5 pontos de Likert, variando entre 1- totalmente não e 5- totalmente sim. Em particular, a subescala *Conforto* é constituída por quatro itens que avaliam o quão ligados os alunos se sentem à sua turma e o quão à vontade se sentem na turma (e.g., “Nesta turma, sinto-me à vontade”; “Sinto que faço parte/pertenço a esta turma”). A escala foi validada para português, apresentado a subescala *Conforto* uma consistência interna de .82 (Pipa et al., submetido). Em média, o nível de conforto reportado em relação à turma foi de 4.20 (DP=0.89).

As medidas relacionadas com relações diádicas e de grupo foram derivadas a partir de uma tarefa de nomeação sociométrica (Bukowski, Sippola, Hoza, & Newcomb, 2000; Cillessen & Marks, 2017). De acordo com esta tarefa, os alunos tinham que indicar, de forma ilimitada, a partir da lista de alunos da sua turma, aqueles com quem mais gostam de brincar/ estar no recreio e aqueles com quem menos gostam de brincar/ estar no recreio.

Como indicador de amizade, utilizamos a medida reciprocidade, que corresponde ao número escolhas positivas recíprocas (i.e., número de vezes que um aluno nomeia positivamente um colega para brincar/ estar no recreio e

que esse colega o nomeia positivamente). Em média, o número de escolhas positivas recíprocas para os participantes do estudo foi de 2.52 (DP=1.81).

Como indicadores de grupo, foram usadas uma medida de aceitação pelo grupo e uma medida de rejeição pelo grupo, que indicam o grau em que um aluno é gostado pelo grupo, neste caso, pela turma. A inclusão da medida de rejeição justifica-se pelo facto da aceitação e rejeição pelo grupo serem dois fenómenos diferentes, sendo ambos importantes para avaliar o quão um aluno é gostado pelos pares que compõem, neste caso, a sua turma (Babarro, Díaz-Aguado, Arias, & Steglich, 2017). A medida aceitação pelo grupo resulta do número de nomeações positivas recebidas por cada aluno, e a medida rejeição pelo grupo resulta do número de nomeações negativas recebidas por cada aluno. Ambas as medidas foram estandardizadas de forma a controlar efeitos de turmas com diferentes dimensões (Coie, Dodge, & Coppotelli, 1982). Em média, o número de nomeações positivas para a amostra global foi de 3.90 (DP=2.54) e de nomeações negativas foi de 2.31 (DP=2.50).

Para além destas, foram ainda utilizadas medidas de comportamento do aluno e medidas da relação professor-aluno. As medidas de comportamento do aluno incluem medidas de comportamento externalizado (i.e., comportamento disruptivo, hiperativo e/ou agressivo, por meio do qual o aluno age negativamente no seu ambiente externo), de comportamento internalizado (i.e., comportamento direcionado para o seu ambiente psicológico interno, tal como retraimento social, ansiedade e inibição) (Liu, 2004), e de habilidades sociais (i.e., comportamentos aprendidos e socialmente aceites, que facilitam interações positivas e aprovação dos outros, facilitando como tal um funcionamento social competente) (Gresham & Elliott, 1987; Lemos & Meneses, 2002). Estas medidas foram derivadas a partir do Social Skills Rating System (SSRS) (Gresham & Elliot, 1990; versão portuguesa, Lemos & Meneses, 2002), preenchido pelos professores dos alunos. Este questionário é constituído por 54 itens organizado em três escalas, tendo a validade das escalas sido estabelecida através de uma análise fatorial confirmatória (Freire, Pipa, Aguiar, Vaz da Silva, & Moreira, 2020). No final, as habilidades sociais foram avaliadas através de uma subescala constituída por 30 itens (e.g., "Espontaneamente toma a iniciativa de estabelecer contactos com novas pessoas") ($\alpha=0.93$); os comportamentos externalizados por uma subescala constituída por sete itens (e.g., "Responde aos adultos quando é corrigido/a") ($\alpha=0.94$) e o comportamento internalizado por uma subescala constituída por seis itens (e.g., "Mostra ansiedade quando está com um grupo de colegas") ($\alpha=0.77$). Os itens foram avaliados numa escala do tipo Likert de 3 valores, variando entre 0 - Não se comporta desta forma, e 2 - Muitas vezes comporta-se desta forma, sendo que quanto mais elevado o valor obtido, mais o professor percebe maiores habilidades sociais e mais problemas de comportamento externalizado e internalizado nos alunos.

A relação professor-aluno diz respeito à qualidade da sua relação com o aluno, medida pela percepção que o professor tem dos comportamentos que determinado aluno manifesta em relação a si e dos sentimentos do professor associados a esses comportamentos do aluno (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). Esta foi avaliada com base na Escala relação professor-aluno (TSR - *short version*, Pianta, 1992; versão portuguesa, Patrício, Barata, Calheiros, & Graça, 2015). A subescala proximidade (i.e., percepção de que a sua relação com o aluno é positiva, considerando o afeto e a comunicação existente entre os dois) é constituída por sete itens (e.g., “Este aluno partilha abertamente os seus sentimentos e experiência comigo”) e a subescala conflito (i.e., percepção de tensão e de desligamento afetivo na sua relação com o aluno) é constituída por oito itens (e.g., “Este aluno e eu parecemos estar sempre em luta um com o outro”). Os professores responderam a este conjunto de questões com referência a uma escala de resposta que variava entre 1 - Definitivamente não se aplica e 5 - Aplica-se definitivamente, sendo que quanto mais elevado o valor, maior a percepção de conflito e maior a percepção de proximidade. Neste estudo, a validade da escala foi estabelecida através de uma análise fatorial confirmatória, sendo que a consistência interna é 0.89 e 0.88 para a subescala proximidade e conflito, respetivamente (Freire et al., 2020).

ANÁLISE DE RESULTADOS

Começamos por realizar correlações bivariadas, de Spearman e Pearson para explorar associações entre as variáveis em estudo. De seguida, para explorarmos perfis de participação social elaborámos uma análise de *clusters*. Sendo uma análise exploratória (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006; Maroco, 2007), com este estudo pretendemos apenas levantar novas questões, alimentar a reflexão e o debate sobre o conceito de participação social. Como variáveis de segmentação foram utilizadas as variáveis: conforto, reciprocidade, aceitação e rejeição. Para decidir sobre o número de grupos a criar, usaram-se dois métodos de formação de *clusters* (maior distância e método Ward), tendo os resultados sido comparados. Foram sugeridos três e quatro *clusters*, tendo as soluções sido comparadas quanto aos coeficientes de correlação. As soluções de quatro *clusters* (resultado de ambos os métodos de formação de *clusters*) foram aquelas que apresentaram maior poder explicativo ($R^2_{\text{maior distância}} = .55$ e $R^2_{\text{ward}} = .57$). Contudo, do ponto de vista substantivo, os grupos derivados do método Ward apresentavam maior coerência conceitual, pelo que, com base nas médias dos grupos obtidos por este método, foram definidos os centróides que foram então utilizados como ponto de partida para uma nova análise de *clusters k-means*, com opção de quatro *clusters*.

PROCEDIMENTOS

Sendo que se pretendia estudar a participação social de alunos com NEE, todos os alunos de uma mesma turma que tivesse, pelo menos um aluno identificado com NEE (ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro¹) eram convidados a preencher a tarefa sociométrica, bem como o questionário focado na sua experiência subjetiva na turma e na escola. Para além disso, os professores responsáveis ou professores titulares de turma foram convidados a preencher o questionário em relação a todos os seus alunos com NEE e alguns alunos sem NEE (selecionados aleatoriamente pela equipa) de forma a perfazer um total de cinco alunos por professor. Os questionários do professor foram preenchidos em período de aula ou devolvidos numa data combinada com os investigadores. Os questionários foram aplicados entre janeiro e maio. O presente estudo foi autorizado pela Comissão Nacional de Proteção de Dados (autorização nº 5092/2016) e pelo Ministério da Educação - Serviço de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (autorização nº 0197700015) e foram recolhidos consentimentos informados junto dos encarregados de educação dos alunos. Assim, só participaram no estudo os alunos autorizados pelos encarregados de educação e que aceitaram participar.

RESULTADOS

ASSOCIAÇÕES ENTRE VARIÁVEIS DO ESTUDO

Os resultados revelam que a variável habilidades sociais apresenta correlações significativas com várias outras variáveis do estudo. Assim, esta variável está negativa e moderadamente associada com a condição NEE ($r=-.322$), com a variável rejeição pelo grupo ($r=-.374$) e comportamento internalizado ($r=-.420$), e negativa e fortemente correlacionada com comportamento externalizado ($r=-.568$) e com perceção de conflito com o professor ($r=-.624$). Para além disso, a variável habilidades sociais encontra-se positiva e moderadamente associada com a reciprocidade ($r=.367$) e a aceitação ($r=.384$). O comportamento internalizado está moderada e positivamente correlacionado com a condição de NEE ($r=.350$), e negativa e moderadamente correlacionado com a reciprocidade ($r=-.346$) e a aceitação ($r=-.312$). A perceção de conflito na relação professor-aluno está, também, positiva e fortemente correlacionada com o comportamento externalizado ($r=.676$).

¹ Os dados foram recolhidos antes do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, que abandonou a categoria NEE. Contudo, ao abrigo do Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, em vigor na altura da recolha de dados, são alunos com NEE alunos que revelam limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

TABELA 2. COEFICIENTES DE CORRELAÇÃO ENTRE VARIÁVEIS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Sexo (Fem.=0)	-										
2. NEE (Sem=0)	.073**	-									
3. Idade	.056	.113**	-								
4. Conforto	.014	-.076*	-.146**	-							
5. Reciprocidade	-.067*	-.147**	-.034	.188**	-						
6. Aceitação	.025	-.157**	-.086**	.190**	.577**	-					
7. Rejeição	.121**	.151**	.051	-.188**	-.311**	-.488**	-				
8. C. externalizado	.214**	.013	-.062	-.127	-.120	-.073	.183**	-			
9. C. internalizado	-.040	.350**	-.007	-.172**	-.346**	-.312**	.268**	.225**	-		
10. H. sociais	-.212**	-.322**	-.119	.152**	.367**	.384**	-.374**	-.568**	-.420**	-	
11. Proximidade	-.060	-.064	-.257**	.069	.140*	.035	.037	-.024	-.160**	.287**	-
12. Conflito	.083	-.015	-.090	-.093	-.163*	-.197**	.251**	.676**	.266**	-.624**	-.147*

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

PERFIS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL

A análise de *clusters* sugere quatro perfis de participação social, em função de três dimensões: conforto, reciprocidade e aceitação pelo grupo (avaliada segundo uma dimensão de aceitação e de uma dimensão de rejeição).

O grupo 1, *perfil negativo de participação social*, é constituído por alunos que são pouco apreciados pelos colegas de turma (apresentando níveis de rejeição médios mais elevados que os restantes grupos, bem como níveis de aceitação médios mais baixos que os restantes grupos). Estes alunos tendem, também, a estabelecer menos relações recíprocas do que os alunos dos restantes grupos (em média, os alunos deste grupo apresentam menos do que uma escolha positiva mútua). É, ainda, o grupo constituído por alunos que, em média, se sentem menos ligados à turma e menos à vontade na turma (Tabela 3).

O grupo 2, *perfil diádico de participação social*, é constituído por alunos com um perfil de participação assente em relações de reciprocidade com os colegas. Com efeito, estes alunos parecem ser invisíveis na turma, pois são pouco aceites pelos pares (apresentando, tal como o grupo 1, valores de aceitação pelos pares abaixo da média), mas não são rejeitados pela turma (valores médios de rejeição semelhantes aos dos grupos com padrões de participação social mais positivos (3 e 4). Estes alunos estabelecem sobretudo relações recíprocas (em média 1.81 de escolhas recíprocas) e manifestam, em média, valores de à vontade e conforto na turma elevados, contudo mais baixos do que os alunos do grupo 4 (Tabela 3).

O grupo 3, *perfil positivo de participação social*, é constituído por um grupo de alunos que se sente à vontade na turma e a ela ligados, e que é apreciado pelo grupo de pares (revelando níveis de rejeição abaixo da média e níveis de aceitação acima da média). Para além disso, tendem a estabelecer, em média, três relações recíprocas. O grupo 4, *perfil pleno de participação social*, é em tudo igual ao grupo 3, mas todos os valores são mais positivos: os alunos que compõem este grupo têm um maior número de relações recíprocas (em média seis), têm valores médios de aceitação pelo grupo superiores aos restantes grupos, e valores de rejeição inferiores ao grupo 1. São aqueles também que, em média, revelam valores conforto na turma mais elevados (Tabela 3).

TABELA 3. CARACTERIZAÇÃO DOS PERFIS DE PARTICIPAÇÃO TENDO EM CONTA AS VARIÁVEIS DE SEGMENTAÇÃO

PERFIS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL						
	PERFIL NEGA- TIVO	PERFIL DIÁDI- CO	PERFIL POSI- TIVO	PERFIL PLENO	TESTE DE SIG- NIFICÂNCIA	TESTES AD-HOC
Conforto***	3.78	4.26	4.26	4.58	F(3) = 21.234	G1<(G2 & G3 & G4); (G2 & G3)<G4
Reciprocidade***	0.81	1.31	3.27	5.85	F(3) = 1221.950	G1<G2<G3<G4
Aceitação pelo grupo***	-1.01	-0.23	0.59	0.83	F(3) = 267.448	G1<G2<G3<G4
Rejeição pelo grupo***	1.59	-0.36	-0.29	-0.46	F(3) = 374.607	G1>(G2&G3&G4)
Nº de casos por cluster	149	333	336	121		

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

A análise dos perfis de participação, tendo em conta variáveis sociodemográficas, indica que os alunos enquadrados nos diferentes perfis diferem em termos do sexo, $\chi^2_{\text{sexo}}(3)=17.137$, $p=.001$, da condição de NEE, $\chi^2_{\text{NEE}}(3)=32.511$, $p=.000$ e da idade, $F(3)=6.182$, $p=.000$. Assim, há uma maior proporção de rapazes no perfil negativo de participação social (66% destes alunos são do sexo masculino) e uma menor proporção no perfil de participação pleno (44% destes alunos são do sexo masculino), e há uma proporção maior de alunos com NEE no perfil de participação negativo (22% destes alunos têm NEE, o que contrasta com 9%, 8% e 3% de alunos com NEE nos restantes grupos, i.e., diádico, positivo e pleno). Para além disso, em média, os alunos que compõem o grupo 3, participação social positiva, tendem a ter menos idade do que os alunos dos restantes grupos (Tabela 4).

TABELA 4. CARACTERIZAÇÃO DOS PERFIS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL EM FUNÇÃO DE VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS

PERFIS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL				
	PERFIL NEGATIVO (N=149)	PERFIL DIÁ-DICO (N=333)	PERFIL POSITIVO (N=336)	PERFIL PLENO (N=121)
Condição de NEE ***				
Com NEE (%)	22%	9%	8%	3%
Sexo***				
Masculino (%)	66%	50%	48%	44%
Idade (M, DP)***	11.89 (2.05)	11.89 (2.06)	11.32 (1.88)	11.94(1.82)
Ciclo de escolaridade				
1º ciclo (3º e 4º anos)	27%	24%	29%	20%
2º ciclo (5º e 6º anos)	26%	27%	27%	22%
3º ciclo (7º e 8º anos)	47%	49%	44%	58%

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

No que diz respeito à caracterização dos perfis de participação social tendo em conta variáveis individuais (características comportamentais dos alunos) e variáveis do contexto relacional (qualidade da relação professor-aluno), foram encontradas também algumas diferenças nos grupos, em termos dos comportamentos internalizados, $F_{\text{internalizado}}(3)=17.892, p=.000$, das habilidades sociais, $F_{\text{habilidades sociais}}(3)=16.51792, p=.000$, e da perceção de conflito na relação professor-aluno, $F_{\text{conflito}}(3)=7.372, p=.000$ (Tabela 5). Em particular, são os alunos do perfil negativo de participação social que manifestam, em média, mais comportamento internalizado e menos habilidades sociais. É também para estes alunos que, em média, o professor mais reporta uma relação de conflito. Os alunos do grupo com um perfil diádico de participação social diferem, ainda, dos alunos com um perfil pleno de participação em termos das habilidades sociais, tendendo a apresentar, em média, valores inferiores.

TABELA 5. CARACTERIZAÇÃO DOS PERFIS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL EM FUNÇÃO DE VARIÁVEIS COMPORTAMENTAIS E DE RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO (N=222)

PERFIS DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL					
	PERFIL NEGATIVO	PERFIL DIÁDICO	PERFIL POSITIVO	PERFIL PLENO	TESTES AD-HOC
Características comportamentais					
Comportamento externalizado	0.66(0.60)	0.45(0.50)	0.43 (0.48)	0.36 (0.40)	-
Comportamento internalizado***	1.00(0.46)	0.57 (0.42)	.46 (0.41)	0.40 (0.36)	G1>(G2&G3&G4)

Habilidades sociais***	1.10 (0.33)	1.41 (0.36)	1.48 (0.35)	1.65 (0.25)	G1<(G2&G3&G4); G2<G4
Relação professor-aluno					
Proximidade	3.80 (0.74)	3.72 (0.98)	3.90 (0.78)	3.98(0.54)	-
Conflito***	2.02(1.01)	1.50(0.63)	1.51(0.64)	1.30(0.40)	G1>(G2&G3&G4)

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Este estudo exploratório teve como objetivo identificar e caracterizar perfis de participação social. Os resultados obtidos parecem sugerir que há quatro perfis de participação social diferentes, sendo que um destes - perfil negativo de participação social, se distingue dos outros pelo seu carácter mais negativo. Com efeito, este grupo é composto, sobretudo, por alunos que manifestam problemas de internalização e dificuldades a nível das habilidades sociais, para os quais os professores tendem a reportar relações mais conflituosas e que tendem a revelar uma menor ligação à turma. Estes aspetos tornam-no um grupo particularmente vulnerável. É ainda de referir que este grupo é muito representado por alunos identificados com NEE; muito embora, outros alunos que não foram identificados com NEE se enquadrem igualmente neste perfil de participação social.

Considerando que a reciprocidade, a aceitação e a rejeição estão moderadamente relacionados com os comportamentos internalizados e com as habilidades sociais, estes resultados parecem sugerir que a maior vulnerabilidade social destes alunos poderá estar associada a dificuldades de natureza essencialmente comportamental. É de referir, no entanto, que ao contrário do que era de esperar (e.g., Gifford-Smith & Brownell, 2003), os comportamentos externalizados não parecem distinguir diferentes perfis de participação social. Pelo contrário, habilidades sociais menos desenvolvidas (bem como comportamentos internalizados) parecem ser determinantes na qualidade da experiência de participação social dos alunos. E de facto as habilidades sociais têm sido apontadas como uma dimensão essencial facilitadora de experiências sociais com pares (e.g., Gifford-Smith & Brownell, 2003; Rubin et al., 2006).

As habilidades sociais são comportamentos socialmente aprendidos que facilitam interações positivas e aprovação de outros no contexto social (Gresham & Elliott, 1987). Quando o aluno manifesta comportamentos socialmente ajustados para iniciar e manter um contacto com os seus colegas, mais facilmente estabelecerá interações positivas com os colegas, que lhes

permitem, através de processos de modelação do comportamento e do reforço de normas, adotar comportamentos ajustados ao contexto de turma e de pares (Bukowski, Brendgen, & Vitaro, 2007; Gresham, 2016). Por seu turno, estes comportamentos ajustados ao grupo de pares oferecem-lhe oportunidades para ser aceite pelo grupo (Freire et al., em preparação) e também para desenvolver amizades com pares (Blair et al., 2015). Assim, é fundamental que a escola esteja preparada para identificar e apoiar, o mais precocemente possível, alunos que revelem dificuldades a nível das habilidades sociais, independentemente de terem sido identificados ou não com NEE.

Apesar da importância de intervenções centradas no aluno, alguns autores têm vindo chamar a atenção da importância de se adotar perspetivas sistémicas de intervenção (e.g., Farmer et al., 2018, 2019), que se focam não apenas no aluno com dificuldades, mas sim no contexto de turma no qual esse aluno desenvolve interações e relações com pares. E de facto inúmeros estudos têm vindo a chamar a atenção para dinâmicas sociais na turma e como estas influenciam a experiência de participação dos alunos (e.g., Almquist, 2011; Farmer et al., 2018). Por exemplo, certas configurações a nível das ligações entre pares (e.g., configurações igualitárias versus mais hierarquizadas) facilitam (ou constroem) a partilha de informação, apoio emocional e processos de influência social (Almquist, 2011) e o acesso ao grupo de pares (Ahn, Garandeanu, & Rodkin, 2010). No mesmo sentido, certas normas sociais do grupo criam mais ou menos oportunidades para que diferentes alunos interajam entre si, desenvolvam relações de amizade e de aceitação pelo grupo de pares (Mimaki, Lerner, & Lun, 2010; Plank, 2000).

Para além do contexto de pares, é ainda importante ter em consideração que o professor também faz parte deste sistema-turma e, como tal, a sua ação pedagógica tem efeitos nestas dinâmicas sociais de turma. Por vezes o professor pode não ter consciência do quanto a sua atuação e organização da aula afetam estas dinâmicas de turma. Por exemplo, a forma como o professor se relaciona com os alunos e como reage a certos comportamentos ou ao seu desempenho, comunica que há na turma alunos com diferentes estatutos e valor, acentuando a hierarquização no grupo de pares e afetando a qualidade das interações e relações que se vão estabelecer na turma (e.g., Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny, & Butera, 2008; Hendrickx, Mainhard, Boor-Klip, Cillessen, & Brekelmans, 2016). Os alunos podem, também, usar essa informação para interpretar os comportamentos dos colegas e criar expectativas em relação a eles, ou podem, mesmo, no caso dos alunos mais novos, imitar formas de comportamento e de relações do professor (e.g., Chang et al., 2007; Hughes & Kwok, 2006; Mikami, Griggs, Reulan, & Gregory, 2012). Pelo contrário, quando o professor mostra sensibilidade a todos os alunos e respeito por todas as perspetivas e quando o professor expressa expectativas elevadas para todos, ele está a comunicar que o conhecimento é construído a partir de posições complementares (e não em posições que

são melhores do que outras), e com isto facilitar processos de descentração necessários à elaboração cognitiva e à aprendizagem (e.g., Buchs et al., 2008; Mikami et al., 2010). Para além disso, cria condições que facilitam a percepção de que todos os alunos têm estatuto e valor igual na turma e que favorecem o contacto entre a diversidade de alunos (Plank, 2000). No mesmo sentido, a forma como o professor organiza o processo ensino-aprendizagem cria oportunidades (ou pelo contrário, constrangimentos) à participação social de todos os alunos e ao seu envolvimento em experiências de aprendizagem (e.g., Mikami et al., 2010; Plank, 2000).

Assim, os resultados deste estudo vêm sugerir a importância de se repensar o processo de ensino-aprendizagem, por forma a otimizar não só o sucesso de todos alunos, mas também favorecer a sua participação social e, em particular, prestar atenção a um grupo de alunos que possa estar a experienciar maiores dificuldades a nível da participação social (tal como os alunos do perfil negativo identificado neste estudo) com todas as implicações negativas para a sua aprendizagem, ajustamento à escola e desenvolvimento social e emocional. Mas, como pode o professor mostrar respeito por uma diversidade de perspetivas e ter expectativas elevadas para todos, tendo em conta a diversidade de características de alunos e de interesses, e tendo em conta alunos que revelam maiores dificuldades em envolver-se com os outros em atividades significativas de aprendizagem? Como pode organizar o processo de ensino-aprendizagem de forma a criar dinâmicas sociais entre os pares que favoreçam a emergência de experiências sociais com pares positivas e de sentimentos de pertença à turma e à escola? Será importante que o professor consiga conhecer os alunos, ouvindo-os, (por exemplo, nas aulas de cidadania) e prestar atenção às dinâmicas sociais da turma, de modo a conseguir reconhecer os perfis de participação, para que na organização da aula possa aplicar estratégias que favoreçam a participação positiva dos alunos. Tal como é função do professor reconhecer as dificuldades e potencialidades dos alunos e determinar a aplicação de estratégias de sala de aula adequadas à promoção do seu sucesso académico, é igualmente importante e necessário reconhecer as características sociais dos alunos, as dinâmicas entre eles, para que as dinâmicas de trabalho na sala de aula possam favorecer a participação social, com enfoque nos alunos mais fragilizados a este nível.

Estas são alguns caminhos. Outros serão também possíveis e desejáveis. Por exemplo, intervenções universais centradas na escola com vista à melhoria do bem-estar psicológico dos alunos, com reflexos na forma como eles estão consigo mesmos e com os outros, poderá ser um outro caminho. A diferenciação pedagógica como resposta à diversidade de alunos, que estabelece objetivos de aprendizagem para todos, assentes em expectativas elevadas para todos e em crenças de que todos podem aprender, poderá ser ainda outro caminho. Fazer esse caminho implica uma disponibilidade

para desenvolver novas práticas e para rever olhares e entendimentos sobre a inclusão e sobre o papel do professor da turma e professor de educação especial nas experiências de participação social e de aprendizagem de todos os alunos. Todos estes aspectos serão abordados nos próximos capítulos.

REFERÊNCIAS

- Ahn, H-J, Garandeau, C. F., & Rodkin, P. C. (2010). Effects of classroom embeddedness and density on the social status of aggressive and victimized children. *Journal of Early Adolescence*, 30(1), 76-101. doi: [10.1177/0272431609350922](https://doi.org/10.1177/0272431609350922)
- Almqvist, Y. (2011). The school class as a social network and contextual effects on childhood and adult health: Findings from the Aberdeen Children of the 1950s cohort study. *Social Networks* 33, 281-291. doi: [10.1016/j.socnet.2011.08.004](https://doi.org/10.1016/j.socnet.2011.08.004)
- Asher, S. R., & Weeks, M. S. (2018). Friendships in childhood. In A. L. Vangelisti & D. Perlman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Personal Relationships* (pp. 119-134). New York: The Cambridge University Press. doi: [10.1017/9781316417867.011](https://doi.org/10.1017/9781316417867.011)
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: peer group membership and peer-assessed social behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 413-429. doi: [10.1080/08856257.2010.513550](https://doi.org/10.1080/08856257.2010.513550)
- Babarro, J., Díaz-Aguado, M. J., Arias, R., & Steglich, C. (2017). Power structure in the peer group: The role of classroom cohesion and hierarchy in peer acceptance and rejection of victimized and aggressive students. *Journal of Early Adolescence*, 37(9), 1197-1220. doi: [10.1177/0272431616648451](https://doi.org/10.1177/0272431616648451)
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. doi: [10.1037/0033-2909.117.3.497](https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497)
- Blair, B., Perry, N., O'Brien, M., Calkins, S., Keane, S., & Shanahan, L. (2015). Identifying developmental cascades among differentiated dimensions of social competence and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 51(8), 1062-1073. doi: [10.1037/a0039472](https://doi.org/10.1037/a0039472)
- Boor-Klip, H. J., Segers, E., Marloes, H., & Cillessen, A. (2016). Development and psychometric properties of the Classroom Peer Context Questionnaire. *Social Development*, 25(2), 370-389. doi: [10.1111/sode.12137](https://doi.org/10.1111/sode.12137)
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79. doi: [10.1080/13603116.2011.580464](https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464)
- Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 163, 105-125. doi: [10.4000/rfp.1013](https://doi.org/10.4000/rfp.1013)
- Bukowski, W., Brendgen, M., & Vitaro, F. (2007). Peers and socialization: Effects on externalizing and internalizing problems. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 355-381). New York: The Guildford Press.
- Bukowski, W. M., Sippola, L., Hoza, B., & Newcomb, A. F. (2000). Pages from a sociometric notebook: An analysis of nomination and rating scale measures of acceptance, rejection, and social preference. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2000(88), 11-26. doi: [10.1002/cd.23220008804](https://doi.org/10.1002/cd.23220008804)

- Chang, L., Liu, H., Fung, K., Wang, Y., Wen, Z., Li, H., & Farver, J. (2007). The mediating and moderating effects of teacher preference on the relations between students' social behaviors and peer acceptance. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(4), 603-630. doi: [10.1353/mpq.2008.0006](https://doi.org/10.1353/mpq.2008.0006)
- Cillessen, A. (2007). New perspectives on social networks in the study of peer relations. *New directions for child and adolescent development*, 118, 91-100. doi: [11810.1002/cd.203](https://doi.org/11810.1002/cd.203)
- Cillessen, A., & Marks, P. E. (2017). Methodological choices in peer nomination research. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 157, 21-44. doi: [10.1002/cad.20206](https://doi.org/10.1002/cad.20206)
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570. doi: [10.1037/0012-1649.18.4.557](https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.4.557)
- Denham, S., Warren, H., von Salisch, M., Benga, O., Chin, J. C., & Geangu, E. (2011). Emotions and Social Development in Childhood. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds.), *Blackwell Handbook of childhood social development* (pp. 413-433). Malden, MA: Blackwell.
- Farmer, T., Dawes, M., Hamm, J., Lee, D., Mehtaji, M., Hoffman, A., & Brooks, D. (2018). Classroom Social Dynamics Management: Why the Invisible Hand of the Teacher Matters for Special Education. *Remedial and Special Education*, 39(3), 177-192. doi: [10.1177/0741932517718359](https://doi.org/10.1177/0741932517718359)
- Farmer, T., Hamm, J., Dawes, M., Barko-Alva, K., & Cross, J. (2019). Promoting Inclusive Communities in Diverse Classrooms: Teacher Attunement and Social Dynamics Management. *Educational Psychologist*, 54(4), 286-305. doi: [10.1080/00461520.2019.1635020](https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1635020)
- Frederickson, N. (2010). Bullying or befriending? Children's responses to classmates with special needs. *British Journal of Special Education*, 37(1), 4-12. doi: [10.1111/j.1467-8578.2009.00452.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2009.00452.x)
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34(2), 105-115.
- Freire, S., Moreira, S., Pipa, J., & Aguiar, C. (em preparação). *Social skills, peer-related social experiences, and teacher-student closeness: A cross-lagged analysis*.
- Freire, S., Pipa, J., Aguiar, C., Vaz da Silva, F., & Moreira, S. (2020). Student-Teacher Closeness and Conflict in Students with and without Special Educational Needs. *British Educational Research Journal*, 46(3), 480-499. doi: [10.1002/berj.3588](https://doi.org/10.1002/berj.3588)
- Frostad, P., & Pijl, S. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30. doi: [10.1080/08856250601082224](https://doi.org/10.1080/08856250601082224)
- Gamboa, P., Freire, S., Anica, A., Mogarro, M. J., Moreira, M. F., & Vaz da Silva, F. (2021). Correlates of rejection by the peer group: a study comparing students with and without SEN. *International Journal of Inclusive Education*. doi: [10.1080/13603116.2021.1941314](https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941314)

- García-Bacete, F., Freire, S., Marrande, G., & Gamboa, P. (2021). Reasons for disliking a classmate: A comparative study with Spanish and Portuguese students. *International Journal of Educational Research*, 105(5), 101700. doi: [10.1016/j.ijer.2020.101700](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101700)
- García-Bacete, F., Lagares, I., Tinoco, M., Casares, M., Garcia, I., Coll, P., Antón, L. Perrín, G., & Ruíz, M. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 145-154.
- Gifford-Smith, M., & C. Brownell (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284. doi: [10.1016/S0022-4405\(03\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7)
- Gresham, F. (2016). Social skills assessment and intervention for children and youth. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 319-332. doi: [10.1080/0305764X.2016.1195788](https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195788)
- Gresham, F., & Elliott, S. (1987). The relationship between adaptative behavior and social skills: issues in definition and assessment. *The journal of special needs education*, 21(1), 167-181.
- Gresham, F., & Elliot, S. (1990). *Social Skills Rating System Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2006). *Multivariate data analysis*. (6th Edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Hartup, W. (2009). Critical issues and theoretical viewpoints. In K. Rubin, W. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 82-99). New York: Guilford Press.
- Hendrickx, M., Mainhard, M., Boor-Kuo H., Cillessen, A., & Brekelmans, M. (2016). Social dynamics in the classroom: Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education*, 53, 30-40. doi: [10.1016/j.tate.2015.10.004](https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.10.004)
- Hughes, J., & Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediated the effect for teacher-student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of school psychology*, 43(6), 465-480. doi: [10.1016/j.jsp.2005.10.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.10.001)
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140. doi: [10.1080/13603110701284680](https://doi.org/10.1080/13603110701284680)
- Koster, M., Pijl, S., Houten, E., & Nakken, H. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75. doi: [10.1080/10349120903537905](https://doi.org/10.1080/10349120903537905)
- Ladd, G. (2005). *Children's Peer Relations and Social Competence*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ladd, G., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1344-1367. doi: [10.1111/1467-8624.00611](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00611)

- Lemos, M. S., & Meneses, H. I. (2002). A avaliação da competência social: versão portuguesa da forma para professores do SSRS. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(3), 267-274. doi: [10.1590/S0102-37722002000300005](https://doi.org/10.1590/S0102-37722002000300005)
- Liu, J. (2004). Childhood externalizing behaviour: Theory and implications. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 17, 93-103.
- Mamas, C., Daly, A. J., & Schaepli, G. H. (2019). Socially responsive classrooms for students with special educational needs and disabilities. *Learning, Culture and Social Interaction*, 23. doi: [10.1016/j.lcsi.2019.100334](https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100334)
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com a utilização do SPSS*. (3ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Mikami, A., Lerner, M., & Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers. *Child development perspectives*, 4(2), 123-130. doi: [10.1111/j.1750-8606.2010.00130.x](https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2010.00130.x)
- Mikami, A., Grigges, M., Reuland, M., & Gregory, A. (2012). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology*, 50(1), 95-111. doi: [10.1016/j.jsp.2011.08.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.08.002)
- Nepi, L., Facondini, R., Nucci, F., & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 319-332. doi: [10.1080/08856257.2013.777530](https://doi.org/10.1080/08856257.2013.777530)
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. doi: [10.3102/00346543070003323](https://doi.org/10.3102/00346543070003323)
- Patrício, J., Barata, M., Calheiros, M., & Graça, J. (2015). A Portuguese version of the Student-Teacher Relationship Scale - Short Form. *Spanish Journal of Psychology*, 18, 1-12. doi: [10.1017/sjp.2015.29](https://doi.org/10.1017/sjp.2015.29)
- Pianta, R. C. (1992). *The student-teacher relationship scale*. Charlottesville, VA: University of Virginia.
- Pianta, R., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, G. E. Miller & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of Psychology* (Volume 7, pp. 199-234). Hoboken, NJ: Wiley.
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387-405. doi: [10.1080/00313830802184558](https://doi.org/10.1080/00313830802184558)
- Pipa, J., Freire, S., Aguiar, C., & Moreira, S. (submetido). *Classroom peer context questionnaire (CPCQ): Factorial structure and measurement invariance across gender and grade levels*.
- Plank, S. (2000). *Finding one's place: Teaching styles and peer relations in diverse classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg, W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 571-645). New York: John Wiley & Sons.

- Rysin, M., Gravely, A., & Roseth, C. (2009). Autonomy, Belongingness, and Engagement in School as Contributors to Adolescent Psychological Well-Being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 1-12. doi: [10.1007/s10964-007-9257-4](https://doi.org/10.1007/s10964-007-9257-4)
- Selman, R. (2003). *Promotion of Social Awareness*. New York, NY: The Russel Stage Foundation.
- Wentzel, K. (2009). Peers and academic functioning at school. In K. Rubin, W. Bukowski & B. Laurse (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp. 531-547). New York: The Guilford Press.

CAPÍTULO 5

PARTICIPAÇÃO E BEM-ESTAR NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE *MINDFULNESS* E GRATIDÃO

Dulce Gonçalves

Agrupamento de Escolas João Villaret, Loures, Portugal

Sofia Freire

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

PARTICIPAÇÃO E BEM-ESTAR NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DE *MINDFULNESS* E GRATIDÃO

Dulce Gonçalves

Agrupamento de Escolas João Villaret, Loures, Portugal

Sofia Freire

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

A educação é um fator de desenvolvimento individual e social fundamental, exigindo, por parte das escolas, ambientes de aprendizagem que permitam responder aos desafios sociais, económicos e ambientais com que o mundo atual se confronta (OECD, 2018). Assim, cabe à escola criar condições favoráveis ao desenvolvimento, não só de competências académicas e cognitivas, como também emocionais, interpessoais e sociais (UNESCO, 2005, 2020) e assegurar a equidade e a inclusão (UNESCO, 2005). Nesse sentido, é fundamental encontrar formas de lidar com a diversidade de alunos, garantindo que todos os alunos participam e se envolvem em experiências significativas de aprendizagem.

Contudo, muito embora a idade escolar coincida com uma fase promissora nas vidas dos alunos (Patton et al., 2016), esta engloba, também, o período da adolescência, etapa de grandes desafios psicossociais (Caldeira & Veiga, 2013; Konrad, Firk, & Uhlhaas, 2013). Com efeito, é um período no qual muitos jovens revelam um aumento no stresse psicológico (Roy, Kamath, & Kamath, 2015) e um declínio no seu bem-estar (Twenge, Martin, & Campbell, 2018), que se traduz, também, num declínio do seu envolvimento com a escola (Dotterer & Lowe, 2011). Assim, importa identificar aspetos associados ao stresse psicológico e bem-estar dos alunos e delinear intervenções, em ambiente académico, promotoras de desenvolvimento saudável dos alunos (e.g., Gutman, Garland, & Obolenskaya, 2010).

A investigação tem identificado o isolamento e as dificuldades em fazer amigos ou de pertencer a um grupo de pares, bem como dificuldades de comunicação, comportamentais e emocionais, como aspetos dos alunos que estão associadas a maior vulnerabilidade e a menor bem-estar (OECD, 2015) e a menor envolvimento com a escola (Dotterer & Lowe, 2011). Num outro sentido, a investigação educacional tem, também, identificado a aprendizagem da regulação de respostas emocionais e comportamentais, de forma socialmente adequada e adaptativa, como uma competência

fundamental para o desempenho acadêmico e para o bem-estar dos alunos (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Payton et al., 2008). Neste contexto, o treino de *mindfulness*, enquanto intervenção promotora do bem-estar (Dunning et al., 2018; Klingbeil et al., 2017), associada à melhoria do comportamento pró-social, à satisfação com a vida, otimismo e afeto positivo (Klingbeil et al., 2017; Phan, 2017), tem vindo a captar o interesse da comunidade científica. No entanto, os estudos tendem, sobretudo, a focar-se em amostras clínicas e/ou em contextos de saúde (e.g., Mattes, 2019).

Assim, com este capítulo, pretendemos dar um contributo para a compreensão do *mindfulness* em contexto educativo. A partir de resultados de um estudo sobre uma intervenção de *mindfulness* na escola¹, focado essencialmente na experiência subjetiva dos alunos, iremos refletir sobre a importância deste tipo de intervenções para a participação social de todos os alunos. Para tal, começaremos por explorar a relação entre *mindfulness*, gratidão e bem-estar e, depois, apresentar o Programa Mentes Sorridentes, concebido como *whole school approach*, que visa, através do treino da mente, criar condições promotoras de bem-estar dos alunos. Terminaremos com uma reflexão sobre a importância deste tipo de intervenções para a participação social de todos os alunos e a sua relação com a inclusão na escola.

MINDFULNESS, GRATIDÃO E BEM-ESTAR

As emoções são respostas comportamentais, experienciais e fisiológicas que, em conjunto, de forma coordenada e maleável, sinalizam informação importante a respeito de circunstâncias externas e estados internos (Kobylńska & Kusev, 2019) e influenciam a forma como os indivíduos respondem a diferentes situações (Gross, 2008). As emoções estão, também, relacionadas com a perceção do bem-estar subjetivo (Silva, Matos, & Diniz, 2010), sendo este definido como um estado emocional associado a um elevado grau de satisfação com a vida, resultante da valorização de emoções positivas e minimização de emoções negativas (Diener, Lucas, & Oishi, 2002; Ryan & Deci, 2001).

No caso particular da escola, as emoções podem facilitar ou inibir o envolvimento académico, influenciar a atenção, a memória, a tomada de decisões e interações sociais, com consequências no sucesso escolar (Kobylńska & Kusev, 2019; Zins, Bloodworth, Weissbergand, & Walberg, 2004). Com efeito, as emoções estão associadas a tendências de ação que contribuem para

¹ A temática deste capítulo é parte de uma investigação de Doutoramento em Educação, na especialidade Psicologia da Educação, atualmente a ser desenvolvida no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, cujo objetivo principal é compreender de que forma o treino de *mindfulness* desenvolvido no contexto escolar contribui para o bem-estar dos alunos e influencia o seu envolvimento na escola.

uma maior ou menor adaptabilidade às circunstâncias vivenciadas (Compas et al., 2017). É, no entanto, de referir que enquanto as emoções positivas mobilizam os indivíduos para o envolvimento cognitivo e social, flexibilizando e expandindo o modo habitual de pensar e agir (Compas et al., 2017), as emoções negativas podem restringir a sua ação e reflexão (Silk, Steinberg, & Morris, 2003). De facto, emoções negativas extremas e intensas podem ocupar a atenção do indivíduo, distraíndo-o da tarefa e interferindo negativamente no seu desempenho, pois pode ser-lhe difícil libertar-se de pensamentos e sentimentos negativos vivenciados intensamente (Gross & Thompson, 2007; Padmala, Bauer, & Pessoa, 2011). Assim, é fundamental ajudar os alunos a realçar vivências emocionais positivas e a lidar com emoções negativas, de modo a desenvolver um funcionamento adaptativo adequado (Gilbert, 2012; Zins et al., 2004).

A capacidade de autorregular emoções permite lidar com a adversidade e contribui para o equilíbrio interno (Fredrickson & Joiner, 2002), estando relacionada com o funcionamento social, psicológico, o bem-estar físico e o desempenho académico (Compas et al., 2017). Implica processos intrínsecos (e.g., cognições) e extrínsecos (e.g., suporte familiar), através dos quais os indivíduos influenciam a forma como vivem e como expressam emoções de forma a atingir os seus objetivos (Gross & Thompson, 2007). O *mindfulness*, como treino intencional da mente para focar a atenção através da observação de pensamentos, emoções e sensações corporais no momento presente, sem juízos valorativos ou catastrofização (Cunha, Galhardo, & Pinto-Gouveia, 2013), estimula o desenvolvimento de processos adaptativos de regulação emocional (Kobylińska & Kusev, 2019). Alguns programas têm vindo, também, a associar uma prática de gratidão ao treino de *mindfulness*, já que a gratidão representa um estado geral de apreciação por parte do indivíduo para com o que é valioso e significativo para si, e a sua prática aumenta o reconhecimento do papel de fatores externos na obtenção de benefícios pessoais, ajudando a encontrar significado em vivências passadas e presentes, e contribui para o incremento de emoções positivas (Sansone & Sansone, 2010; Wood, Froh, & Geraghty, 2010).

Diferentes estudos têm revelado os benefícios destes tipos de programas ao nível da cognição (Klingbeil et al., 2017) e do bem-estar dos alunos (e.g., Joyce, ETTY-Leal, Zazryn, & Hamilton, 2010; Lau & Hue, 2011; Zenner, Herrnleben-Kurz, & Walach, 2014). Deste modo, uma intervenção baseada na promoção de um programa de *mindfulness* que incorpore uma prática explícita de gratidão, no contexto educativo, poderá constituir-se como uma oportunidade para incrementar o bem-estar dos alunos, promovendo comportamentos autorregulatórios emocionais e comportamentais, aumentando a capacidade de interações positivas com os outros (Weare, 2013).

O PROGRAMA DE MINDFULNESS

Mentes Sorridentes (MS) é um programa de intervenção que inclui o treino de *mindfulness* e gratidão, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento psicológico harmonioso de crianças e jovens (Gonçalves, 2017). Assenta no princípio de *whole school approach*, que concebe a escola numa perspetiva ecológica (Weare, 2000) e assume que esta pode promover a saúde mental, emocional e social da comunidade educativa (Weare, 2000). Um dos objetivos do programa Mentes Sorridentes é, pois, que toda a comunidade educativa o integre voluntariamente.

O programa inicia-se com a formação de uma equipa de professores (denominados facilitadores), que, posteriormente, reproduz o programa junto de alunos, outros docentes, assistentes e técnicos operacionais e encarregados de educação. O grupo de alunos integra, habitualmente, com cariz voluntário, cerca de 10 jovens que cumprem uma sessão de treino (30 a 40 minutos) fora do contexto de sala de aula, com o apoio do facilitador. Em cada sessão, uma vez por semana, ao longo de oito semanas, é abordado o conceito e são introduzidas práticas de *mindfulness*, crescentemente mais complexas. As sessões abrangem práticas que visam treinar a estabilização da atenção, a consciência do corpo, do pensamento, das emoções, a compaixão e autocompaixão. Em cada sessão, os participantes fazem, ainda, um registo do seu estado emocional no respetivo “Diário das Mentes” e, no final de cada encontro, podem partilhar com o grupo o objeto de gratidão que sentem no momento presente e que registaram no Diário. Os participantes são, também, encorajados a reproduzir diariamente, em casa, os exercícios aprendidos na sessão, com o suporte dos ficheiros áudio alojados no *site* <https://mentessorridentes.pt/>

METODOLOGIA

PARTICIPANTES

Dois grupos de estudantes, pertencentes ao mesmo Agrupamento de Escolas, participaram voluntariamente no programa MS. Voluntariaram-se 84 alunos que foram distribuídos, aleatoriamente, por dois grupos, estando previsto o mesmo tipo de intervenção para ambos os grupos, em dois momentos distintos. Contudo, dadas as circunstâncias inesperadas da suspensão das atividades letivas e não letivas presenciais, devido ao Estado de Emergência declarado na Resolução da Assembleia da República n.º 15-A/2020 e renovado a 2 de abril de 2020 pela Resolução da Assembleia da República n.º 22-A/2020, de 2 de abril, a mesma intervenção teve duração e formato distintos de

grupo para grupo. A interrupção abrupta do programa no primeiro grupo, determinou que apenas se cumprissem presencialmente seis das oito semanas previstas. O segundo grupo acabaria por realizar as oito semanas, mas no formato *online*, com o apoio das plataformas digitais *Edmodo* e *Zoom*.

O primeiro grupo é composto por 42 alunos do 5º ao 9º ano de escolaridade, dos quais 48% é do sexo feminino, e tem uma média de idades 12.3 (DP=0.27). Inicialmente, o segundo grupo era composto por 42 alunos. Contudo, fruto das condições particulares que se viveram, houve uma taxa de desistência elevada e a amostra final é composta por 27 alunos, distribuídos pelos 5º e 9º ano de escolaridade, dos quais 50% do sexo feminino e com uma média de idades de 11.9 (DP=0.31).

MÉTODOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

Imediatamente antes e após cada sessão, cada aluno preenche o “Caderno Mentis Sorridentes”. Trata-se de um questionário em papel ou *online* (no caso dos alunos do segundo grupo) que pretende aferir como os jovens se sentem antes e após cada sessão. Para tal, é apresentado um conjunto de emoções (tristeza, zanga, preocupação, ansiedade, satisfação, felicidade), representadas por “smileys”, e os alunos têm de escolher aquela que melhor representa o seu estado naquele momento. Foram recolhidas e analisadas 134 respostas no grupo presencial e 171 no grupo *online*.

O “Caderno Mentis Sorridentes” inclui, ainda, um espaço em branco onde os alunos podem expressar a sua gratidão no momento presente, completando a frase “Sinto-me grato por...”. Foram recolhidas 427 expressões de gratidão, das quais 6% foram consideradas inválidas por não expressarem gratidão. Assim, analisaram-se 401 expressões de gratidão.

Para analisar as emoções recorreu-se a estatística descritiva (frequências e percentagens). Nesta análise foram excluídas as respostas dadas pelo grupo *online* nas duas últimas sessões, uma vez que o grupo presencial realizou apenas seis sessões do programa. Para analisar as respostas sobre o objeto de gratidão, recorreu-se a uma abordagem qualitativa. A partir dos dados, foram criadas, indutivamente, um conjunto de categorias e subcategorias. De forma a assegurar uma validação criteriosa e fiável (Schoonenboom & Johnson, 2017), procurou-se garantir a triangulação dos dados entre os investigadores. Depois de alguns ajustamentos, os investigadores concordaram numa categorização final (Tabela 1).

TABELA 1. CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E DEFINIÇÕES

CATEGORIAS DE GRATIDÃO	SUBCATEGORIAS
RECONHECIMENTO DAS NECESSIDADES BÁSICAS Quando o aluno expressa gratidão por ter necessidades físicas supridas ou bens materiais que contribuem para o bem-estar	Necessidades físicas básicas Gratidão por ter comida, água, abrigo
	Bens materiais Gratidão por ter acesso a um conjunto de recursos materiais (e.g., dinheiro, <i>iphone</i> , roupa, escola)
RECONHECIMENTO DE ASPETOS POSITIVOS DA VIDA Quando o aluno expressa gratidão por pequenos aspectos positivos da sua vida	Programa Mentes Sorridentes Gratidão por participar no programa, pela relação com o facilitador do programa ou com aspectos específicos da sessão (e.g., comer M&M, deitar num colchão)
	Consciência do corpo Gratidão por ter um corpo saudável que permite desempenhar funções vitais e tarefas do quotidiano
	Gratidão por estar vivo/ viver
	Gratidão por ter saúde (a sua ou a dos entes queridos)
	Atividades de lazer Gratidão por participar em atividades de carácter físico (e.g., desporto) ou mental (e.g., “jogas às cartas”)
	Gratidão por experiências do quotidiano (e.g., provar boa comida), ou do ambiente exterior (e.g., “um dia de sol”)
GRATIDÃO ORIENTADA PARA OS OUTROS Quando o aluno expressa gratidão por diferentes relações com implicação no seu bem-estar (sentir-se amado/ valorizado)	Gratidão por ter uma família (afetuosa)
	Gratidão pelas amizades e por ter relações positivas com amigos
	Gratidão por ter um objeto de ligação (e.g., um animal de estimação)
GRATIDÃO ORIENTADA PARA SI PRÓPRIO Quando o aluno expressa gratidão por um conjunto de vivências que o levam a reconhecer sentimentos internos de autovalorização e bem-estar consigo mesmo	Gratidão por sentir/ reconhecer emoções positivas em relação a si próprio (e.g., estar feliz, estar calmo, mais concentrado), Gratidão por viver experiências (e.g., sentir-se amado; ter atuado com justiça), que o fazem sentir-se bem consigo próprio.
GRATIDÃO ORIENTADA PARA A ESCOLA Quando o aluno expressa gratidão por um conjunto de vivências em contexto escolar	Gratidão por diferentes dimensões relacionadas com a escola e as vivências escolares (e.g., sucesso académico, recursos escolares ou situações académicas do quotidiano)

CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A investigação foi conduzida respeitando objetivos, princípios e orientações de foro ético, no sentido de assegurar a proteção adequada aos participantes menores envolvidos no estudo. Foi obtida autorização do estudo em contexto escolar junto da Direção do Agrupamento e recolhido o consentimento formal escrito, dos jovens participantes e seus representantes legalmente autorizados, sendo garantida a natureza voluntária da participação e a privacidade e confidencialidade dos dados. O estudo foi aprovado pela Comissão de Ética do Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

RESULTADOS

Globalmente, os alunos expressaram mais emoções positivas do que negativas (de um total de 2323 emoções, 81% são positivas (satisfação + sensação de felicidade); este padrão é idêntico em ambos os grupos. Porém, é de referir que o grupo *online* expressou uma maior proporção de emoções negativas (tristeza, zanga, preocupação e ansiedade) do que os seus pares do programa presencial (respetivamente, 21% e 17% do total de emoções referidas por cada um dos grupos) (Figura 1). Realça-se que a maior proporção de emoções negativas é expressa no início das sessões. Com efeito, a comparação entre as emoções expressas no início da sessão e as emoções expressas no final da sessão revela um decréscimo de emoções negativas em ambos os grupos (Figura 1).

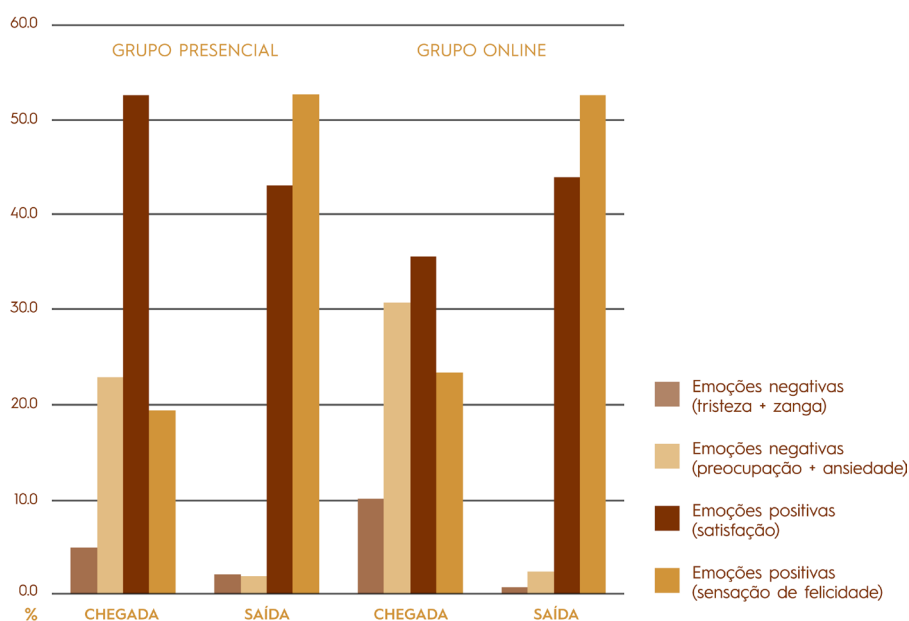


Figura 1. Distribuição em percentagem das emoções antes e após as sessões no grupo presencial e *online*.

É de referir que, de uma maneira geral, os alunos do grupo *online* referem no início das sessões mais emoções negativas do que os alunos do grupo presencial (Figura 1). É de assinalar um incremento das emoções preocupação e ansiedade na 6ª sessão do grupo presencial, relativamente a todas as outras sessões, sendo que esta sessão coincidiu com o dia de divulgação da notícia de que as escolas iriam encerrar por decisão do governo (Resolução da Assembleia da República n.º 15-A/2020).

Relativamente à gratidão, enquanto o grupo *online* reconheceu maioritariamente aspetos positivos da vida (49.1% de todos os objetos de gratidão referidos pelo grupo *online* versus 21.4% pelos alunos do grupo presencial), os alunos em contexto presencial expressaram, sobretudo, gratidão orientada para os outros (31.6%). Este objeto de gratidão foi, em segundo lugar, o mais valorizado pelos alunos participantes no programa *online* (apesar de percentagens mais baixas do que as identificadas na gratidão expressa no reconhecimento de aspetos positivos da vida). A gratidão referente a aspetos relacionados com a escola foi a categoria menos valorizada por ambos os grupos de jovens participantes (Tabela 2).

Relativamente às subcategorias, ter saúde e estar vivo (mas, sobretudo a primeira subcategoria) assumem mais importância para os alunos *online* (respetivamente, 22% e 8.2% vs 3.4% e 3.6% no grupo presencial) e, ainda que com menos expressão, as atividades de lazer (5.7% vs. 1.8% no grupo presencial). Merece, igualmente, realce a importância que o Programa Mentis Sorridentes assume na vivência do grupo *online* (11.3% vs. 6.7% no grupo presencial). Outro resultado diz respeito ao reconhecimento da gratidão pela família (20.2% no grupo presencial vs. 19.5% no grupo *online*), como aparentemente mais relevante do que os pares (9.6% vs. 7.5% no grupo *online*), para ambos os grupos. Finalmente, os alunos expressam, em contexto presencial, mais gratidão orientada para si próprios, reconhecendo sentimentos de autovalorização e de bem-estar (22.8%) e para com aspetos da escola (9.9%) do que o grupo *online* (respetivamente 10.1% e 1.3%) (Tabela 2).

TABELA 2. DISTRIBUIÇÃO EM PORCENTAGEM DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS SOBRE OBJETO DE GRATIDÃO

CATEGORIAS DE GRATIDÃO	SUBCATEGORIAS DE GRATIDÃO	GRUPO PRESENCIAL (242 RESPOSTAS)	GRUPO ONLINE (159 RESPOSTAS)
Reconhecimento das necessidades básicas	Necessidades físicas básicas	9.6%	9.4%
	Bens materiais	4.6%	0.6%
	<i>Total</i>	<i>14.2%</i>	<i>10%</i>
Reconhecimento de aspetos positivos da vida	Programa Mentes Sorridentes	6.7%	11.3%
	Consciência do corpo	4.6%	0.6%
	Estar vivo/ viver	3.6%	8.2%
	Ter saúde	3.4%	22.0%
	Atividades de lazer	1.8%	5.7%
	Experiências do quotidiano ou do ambiente exterior	1.3%	1.3%
<i>Total</i>	<i>21.4%</i>	<i>49.1%</i>	
Gratidão orientada para os outros	Ter uma família	20.2%	19.5%
	Ter relações positivas com amigos e amigades afetuosas	9.6%	7.5%
	Ter um objeto de ligação	1.8%	2.5%
<i>Total</i>	<i>31.6%</i>	<i>29.5%</i>	
Gratidão orientada para si próprio		22.8%	10.1%
Gratidão orientada para a escola		9.9%	1.3%

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O presente capítulo pretende refletir sobre a importância, para a participação social de todos os alunos, de intervenções baseadas em *mindfulness* no contexto educativo. Tendo em consideração os benefícios a nível do bem-estar associados ao *mindfulness* (e.g., Lau & Hue, 2011; Payton et al., 2008) e à gratidão (Sansone & Sansone, 2010), é importante compreender de que forma uma intervenção de *mindfulness* afeta as vivências emocionais dos alunos, e como uma prática de gratidão os ajuda a valorizar diferentes aspetos da sua vida e a dar um sentido a vivências passadas e presentes, contribuindo para que se relacionem de forma diferente com desafios da vida, consigo próprios e com os outros.

Os resultados apresentados revelam que o programa de *Mindfulness* teve um efeito imediato a nível da experiência emocional dos alunos. Estes referiram mais emoções positivas após a intervenção e menos emoções negativas, o que se refletirá num estado de maior bem-estar subjetivo (Phan, 2017). E parece ter sido particularmente importante para os alunos do grupo *online* que se encontravam em plena situação de pandemia, num contexto de confinamento e isolamento social, envolvendo a perda de contactos sociais significativos. Com efeito, de uma maneira geral, estes alunos tendiam a chegar às sessões expressando mais emoções negativas, sobretudo preocupação e ansiedade, que se atenuavam no final das sessões. Este programa terá tido, também, um efeito imediato nos alunos do grupo presencial perante a expectativa de encerramento das escolas, resultado de uma pandemia desconhecida, associada a notícias catastróficas anunciando mortes e contaminação (Belen, 2020). Com efeito, é de realçar o impacto psicológico que esta situação teve nos alunos, que, no início da sessão (a última antes do encerramento previsto das escolas) expressaram, sobretudo, emoções de preocupação e ansiedade, as quais se atenuaram, no entanto, no final da sessão.

Estes resultados estão alinhados com outros estudos (e.g., Fredrickson & Joiner, 2002; Garland, Geschwind, Peeters, & Wichers, 2015) e sugerem que, ao minimizar as emoções negativas, o programa terá contribuído para maior resiliência face à adversidade e ao desafio que esta realidade representou para o bem-estar e a saúde mental (Arnett, 2004; Fergus & Zimmerman, 2005). Para além disto, estes resultados dão força ao desenvolvimento deste tipo de programas centrados na escola, por estimularem os alunos a lidar de forma resiliente com acontecimentos de vida negativos e outras situações adversas. Com efeito, o impacto de acontecimentos de vida negativos pode ser moderado, ao nível do bem-estar, por estes fatores de proteção (Simões, Matos, Ferreira, & Tomé, 2009). Para além disto, um estudo de *follow up*, realizado quatro meses depois programa de *mindfulness*, revelou que estes efeitos se mantiveram a médio prazo, nomeadamente, o incremento do bem-estar psicológico e das competências *mindfulness* (Gonçalves & Freire, 2020). Assim, apesar da dimensão pequena da amostra, os resultados são coincidentes com estudos anteriores (Fredrickson & Joiner, 2002; Garland et al., 2015), atestando que uma intervenção baseada em *mindfulness* pode ser importante para o bem-estar de crianças e jovens.

A investigação tem vindo também a realçar que a prática explícita de gratidão potencia emoções positivas, ajudando a aumentar o bem-estar pessoal e social, estimulando o desenvolvimento de recursos pessoais imprescindíveis para se lidar com os desafios da vida e de circunstâncias adversas (Gutman et al., 2010; Klingbeil et al., 2017). O nosso estudo confirma estas conclusões, pois ambos os grupos reconheceram e identificaram aspetos positivos nas suas vidas. Particularmente importante de realçar é o grupo *online*, forçado a ficar isolado em casa no contexto de uma pandemia mundial, lidando

com os efeitos psicológicos suscitados pelo COVID-19 e a incerteza do amanhã, o qual valorizou como objetos de gratidão aspetos que podem ter sentido ameaçados (saúde/ vida) e/ ou que podem ter perdido naquelas circunstâncias (caso das atividades de lazer). O grupo presencial, por seu lado, apesar de assumir estes aspetos como garantidos, reconhece-os como benéficos, como aspetos importantes da sua vida pelos quais se sente grato. Para ambos, o programa *Mentes Sorridentes* foi considerado uma oportunidade para aumentar sentimentos de afeto e pensamentos positivos a respeito de si próprios e dos outros, revelando-se como uma oportunidade para desenvolver recursos psicológicos nos quais os alunos podem confiar quando confrontados com circunstâncias desafiantes.

Quando pensamos do ponto de vista da inclusão, a qual assume que as escolas devem assegurar intervenções e respostas para todos os alunos, independentemente das suas limitações ou contexto (Bossart et al., 2013), consideramos estar-lhe subjacente um sentimento de pertença à comunidade educativa (Farmer et al., 2018). A escola deve mobilizar a participação social do ponto de vista da aceitação dos pares, das competências comunicativas, de redes de interação social que podem englobar atividades académicas ou extracurriculares (Bossart et al., 2013).

O contributo de um programa de *mindfulness*, neste campo, sobretudo pensado na perspetiva de *whole school approach*, permitirá, não só desenvolver os recursos individuais (como a resiliência, as competências sociais e interpessoais, a autorregulação emocional, a empatia, a compaixão e a tolerância) (Gutman et al., 2010; Matos & Sampaio, 2009), como, também, contribuir para um comportamento pró-social que assenta numa experiência emocional gratificante e empática e no desenvolvimento de relações positivas com pares e adultos, encarando a escola como local de pertença. Em particular, a gratidão, estimulando emoções positivas, representa a promoção desta consciência de uma humanidade comum que a escola encarna, independentemente de contextos e limitações pessoais (Sansone & Sansone, 2010), contribuindo para identificar benefícios que partilhamos com os outros e que reconhecemos em nós próprios. A autorregulação emocional contribui para um maior ajustamento social, sobretudo ante a adversidade ou as dificuldades sentidas nesta fase da vida e que podem criar vulnerabilidade e comportamentos disruptivos (Gutman et al., 2010).

Assim, podemos afirmar que o programa, disponível para toda a comunidade escolar (alunos, encarregados de educação, professores, assistentes e técnicos), promove a consciência de pertença a uma comunidade alargada, que não se extingue na sala de aula e estimula relações de suporte emocional. Trata-se de uma intervenção universal, alargada no contexto da escola e, sobretudo, alinhada com a perspetiva inclusiva, pois não se centra em alunos específicos, antes valorizando uma resposta à diversidade de situações por que passam todos os alunos nas suas vidas. A escola pode, recorrendo a

uma intervenção que combine *mindfulness* e gratidão, e na perspetiva de uma visão educativa integrada e contínua que considera, além dos aspetos académicos e ambientais, aspetos comportamentais, sociais e emocionais do aluno (Decreto-Lei nº. 54/2018, de 6 de julho), apoiar os alunos no seu desenvolvimento psicossocial harmonioso, dar resposta às necessidades individuais e coletivas dos alunos e fomentar o sucesso educativo para todos (Farmer et al., 2018).

De uma forma prosaica, podemos concluir que jovens que “respiram”, independentemente das suas características, e se sentem gratos por diversos aspetos das suas vidas, são alunos mais felizes e disponíveis para os outros e para a aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Aequiparat factum nobile velle bonum.

As autoras “sentem-se gratas” pelo apoio imprescindível dos professores: A. Farinha, C. Moz, D. Pinto, H. Ribeiro, M. Stingo e S. Nunes, do Agrupamento A.A., envolvidos com generosidade e empenho neste projeto. Agradecemos, ainda, ao Diretor do Agrupamento AA que acreditou no nosso trabalho, bem como a toda a comunidade educativa que se envolveu no estudo, particularmente alunos e encarregados de educação, superando as dificuldades inusitadamente impostas.

Esta investigação foi parcialmente financiada pelo Prémio Donativo Participativo Santander 2019.

REFERÊNCIAS

- Arnett, J. J. (2004). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1, 68-73.
- Belen, H. (2020). Fear of COVID-19 and mental health: the role of mindfulness in during time of crisis. *Research square*. doi: [10.21203/rs.3.rs-40529/v1](https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-40529/v1)
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S., & Petry, K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79. doi: [10.1080/13603116.2011.580464](https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464)
- Caldeira, S. N., & Veiga, F. H. (2013). Desenvolvimento pessoal, psicossocial e moral. In F. H. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação. Teoria, investigação e aplicação* (pp. 121-176). Lisboa: Climepsi.
- Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E., & Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: a meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*, 143(9), 939-991. doi: [10.1037/bul0000110](https://doi.org/10.1037/bul0000110)
- Cunha, A., Galhardo, A., & Pinto-Gouveia, J. (2013). Child and Adolescent Mindfulness Measure (CMM): study of the psychometric properties of the Portuguese version. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26, 459-468. doi: [10.1590/S0102-79722013000300005](https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000300005)
- Diener, E., Lucas, R., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). New York: Oxford University Press.
- Dotterer, A. M., & Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1649-1660. doi: [10.1007/s10964-011-9647-5](https://doi.org/10.1007/s10964-011-9647-5)
- Dunning, D., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T. (2018). Research Review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents - a meta-analysis of randomized controlled trials. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. doi: [60.10.1111/jcpp.12980](https://doi.org/60.10.1111/jcpp.12980)
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi: [10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x)
- Farmer, T., Dawes, M., Hamm, J., Lee, D., Mehtaji, M., Hoffman, A., & Brooks, D. (2018). Classroom Social Dynamics Management: Why the Invisible Hand of the Teacher Matters for Special Education. *Remedial and Special Education*, 39(3), 177-192. doi: [10.1177/0741932517718359](https://doi.org/10.1177/0741932517718359)
- Fergus, S., & Zimmerman, M. (2005). Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual review of public health*, 26(1), 399-419. doi: [10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357](https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357)
- Fredrickson, B., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological science*, 13(2), 172-175. doi: [10.1111/1467-9280.00431](https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431)

- Garland, E., Geschwind, N., Peeters, F., & Wichers, M. (2015). Mindfulness training promotes upward spirals of positive affect and cognition: multilevel and autoregressive latent trajectory modeling analysis. *Frontiers in psychology, 2*. doi: [10.3389/fpsyg.2015.00015](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00015)
- Gilbert, K. (2012). The neglected role of positive emotion in adolescent psychopathology. *Clinical Psychology Review, 32*, 467-481.
- Gonçalves, D. (2017). *Mentes Sorridentes: Quando a escola respira*. Lisboa: Edições Mahatma.
- Gonçalves, D., & Freire, S. (2020). *Seminário Mentes Sorridentes II*. Seminário apresentado no Agrupamento de Escolas Anselmo Andrade, no âmbito de um projeto de Dulce Gonçalves premiado pelo Prémio Donativo Participativo Santander 2019 (11 de dezembro de 2020) (online).
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 497-512). New York: The Guilford Press.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Gutman, L., Garland, R., & Obolenskaya, P. (2010). *Change in wellbeing from childhood to adolescence: risk and resilience* [Wider Benefits of Learning Research Report No. 34]. Retirado de: https://www.researchgate.net/publication/320241994_Change_in_well-being_from_childhood_to_adolescence_risk_and_resilience_Wider_Benefits_of_Learning_Research_Report_No_34
- Joyce, A., ETTY-Leal, J., Zazryn, T., & Hamilton, A. (2010). Exploring a mindfulness meditation program on the mental health of upper primary children: a pilot study. *Advances in School Mental Health Promotion, 3*(2), 17-25. doi: [10.1080/1754730X.2010.9715677](https://doi.org/10.1080/1754730X.2010.9715677)
- Klingbeil, D. A., Renshaw, T. L., Willenbrink, J. B., Copek, R. A., Chan, K. T., Haddock, A., & Clifton, J. (2017). Mindfulness-based interventions with youth: A comprehensive meta-analysis of group-design studies. *Journal of School Psychology, 63*, 77-103.
- Kobylińska, D., & Kusev, P. (2019). Flexible emotion regulation: How situational demands and individual differences influence the effectiveness of regulatory strategies. *Frontiers in Psychology, 10*(72). doi: [10.3389/fpsyg.2019.00072](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00072)
- Konrad, K., Firk, C., & Uhlhaas, P. J. (2013). Brain development during adolescence. *Deutsches Ärzteblatt International, 110*(25), 425-431. doi: [10.3238/arztebl.2013.0425](https://doi.org/10.3238/arztebl.2013.0425)
- Lau, N., & Hue, M. (2011). Preliminary outcomes of a mindfulness-based programme for Hong Kong adolescents in schools: well-being, stress and depressive symptoms. *International Journal of Children's Spirituality, 16*(4), 315-330. doi: [10.1080/1364436X.2011.639747](https://doi.org/10.1080/1364436X.2011.639747)
- Matos, M. G., & Sampaio, D. (2009). *Jovens com Saúde: Diálogo com uma geração*. Lisboa: Texto Editores, Lda.
- Mattes, J. (2019). Systematic Review and Meta-Analysis of Correlates of FFMQ Mindfulness Facets. *Frontiers in psychology, 10*, 2684. doi: [10.3389/fpsyg.2019.02684](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02684)

- OECD. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD. doi: [10.1787/9789264226159](https://doi.org/10.1787/9789264226159)
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills – Education 2030*. Paris: OECD.
- Padmala, S., Bauer, A., & Pessoa, L. (2011). Negative Emotion Impairs Conflict-Driven Executive Control. *Frontiers in psychology, 2*, 192. doi: [10.3389/fpsyg.2011.00192](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00192)
- Patton, G. C., Sawyer, S. M., Santelli, J. S., Ross, D. A., Afifi, R., Allen, N. B. et al. (2016). Our future: A Lancet commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet, 387*(10036), 2423-2478. doi: [10.1016/S0140-6736\(16\)00579-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00579-1)
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Addendum to *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students: Findings from Three Scientific Reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Phan, H. P. (2017). The self-systems: facilitating personal well-being experiences at school. *Social Psychology of Education, 20*, 115-138.
- Roy, K., Kamath, V., & Kamath, A. (2015). Determinants of adolescent stress: A narrative review. *European Journal of Psychology & Educational Studies, 2*(2), 48-56.
- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Reviews Psychology, 52*, 141-166.
- Sansone, R. A., & Sansone, L.A. (2010). Gratitude and well-being: the benefits of appreciation. *Psychiatry, 7*(11), 18-22.
- Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). How to Construct a Mixed Methods Research Design. *Kolner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 69*(Suppl 2), 107-131. doi: [10.1007/s11577-017-0454-1](https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1)
- Silk, J. S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2003). Adolescent's emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development, 6*(74), 1869-1880.
- Silva, A. B. da, Matos, M. G. de, & Diniz, J. A. (2010). Idade, Género e Bem-Estar Subjectivo nos Adolescentes. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 44*(2), 39-60. doi: [10.14195/1647-8614_44-2_3](https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-2_3)
- Simões, C., Matos, M., Ferreira, M., & Tomé, G. (2009). Risco e resiliência em adolescentes com necessidades educativas especiais: Desenvolvimento de um programa de promoção da resiliência na adolescência. *Psicologia, Saúde & Doenças, 11*, 101-119.
- Twenge, J., Martin, G., & Campbell, W. (2018). Decreases in Psychological Well-Being Among American Adolescents After 2012 and Links to Screen Time During the Rise of Smartphone Technology. *Emotion, 18*(6), 765-780. doi: [10.1037/emo0000403](https://doi.org/10.1037/emo0000403)
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.

- UNESCO. (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges*. Paris: UNESCO.
- Weare, K. (2000). *Promoting mental, emotional and social health: a whole school approach*. London: Routledge.
- Weare, K. (2013). Developing mindfulness with children and young people: A review of the evidence and policy context. *Journal of Children's Services, 8*(2), 141-153.
- Wood, A. M., Froh, J. J., & Geraghty, A. W. A. (2010). Gratitude and wellbeing: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review, 30*(7), 890-905.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-Based Interventions in schools - a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 5*(603), 1-20.
- Zins, M., Bloodworth, R., Weissbergand, M. C., & H. Walberg (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* (pp. 3-22). New York, NY: Teachers College Press.

CAPÍTULO 6

A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PROMOTORA DA PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA DE TODOS OS ALUNOS

Vítor Maia

Agrupamento de Escolas Daniel Sampaio, Almada

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PROMOTORA DA PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA DE TODOS OS ALUNOS

Vítor Maia

Agrupamento de Escolas Daniel Sampaio, Almada
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

INTRODUÇÃO

A crescente diversidade de alunos na escola e a educação inclusiva são dois aspetos centrais do discurso educacional do século XXI (e.g., Moosa & Shareefa, 2019). Com efeito, a educação inclusiva como ideal educacional (Pozo-Armentia, Reyero, & Cantero, 2020) que deve orientar a ação das escolas e de todos os que nela trabalham, com especial destaque para os professores como principais agentes de mudança (Rodrigues, 2014), exige que a escola atenda à diversidade de alunos apresentando caminhos de aprendizagem adequados a cada um (Ainscow, 2020). De facto, a escola não pode ignorar a diversidade de alunos, considerando que todos são iguais e tratando-os como tal. Não pode fazer perpetuar um ensino que não responde às diferentes características, dificuldades e necessidades dos seus alunos, pois isso porá em causa a sua missão primeira que é favorecer o desenvolvimento individual e coletivo no seio de uma comunidade (Prud'homme, Vienneau, Ramel, & Rousseau, 2011).

A educação inclusiva pressupõe que o sistema educativo se fortalece continuamente para assegurar a todos os alunos o acesso ao currículo, a sua participação e o seu sucesso (UNESCO, 2017). Neste sentido, para os alunos serem bem-sucedidos nas suas aprendizagens é fundamental que acedam ao currículo, i.e., que lhes sejam apresentadas oportunidades de aprendizagem efetivas que proporcionem o cumprimento dos objetivos essenciais e que participem de forma plena em todo o processo de ensino-aprendizagem. A diferenciação pedagógica é uma abordagem ao ensino que surge como uma resposta adequada à diversidade de alunos (e.g., Tomlinson, 2014), permitindo que todos acedam a um currículo de qualidade, que participem ativamente nas suas aprendizagens e que tenham um desempenho de excelência de acordo com o seu potencial (Pozo-Armentia et al., 2020). Nesse sentido, a diferenciação pedagógica é um *instrumento* da educação inclusiva.

Embora as potencialidades da utilização da diferenciação pedagógica para responder às diversas necessidades e características dos alunos sejam amplamente reconhecidas na investigação em educação e no discurso educacional (e.g., Coubergs, Struyven, Vanthournout, & Engels, 2017; Lawrence-Brown, 2004; Smit & Humpert, 2012; Tomlinson, 2014), os professores continuam a enfrentar vários desafios na sua implementação. Estes desafios relacionam-se com aspetos como a falta de conhecimentos, crenças sobre educação, ensino e aprendizagem desalinhas dos fundamentos da diferenciação pedagógica, falta de recursos e de apoio pela gestão escolar, entre outros (Lavanaia & Nor, 2020). Neste sentido, afigura-se relevante criar situações para os professores tomarem contacto com os fundamentos e práticas da diferenciação pedagógica e para rever e refletir sobre as suas crenças, já que estas desafios, estando dentro do espaço de responsabilidade do professor, são por ele geríveis (e.g., Bogen, Schlendorf, Nicolino, & Morote, 2019; Dixon, Yssel, McConnell, & Hardin, 2014; Gaitas & Martins, 2017).

Face ao exposto, este capítulo tem como principal objetivo explorar de que forma a diferenciação pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, capaz de assegurar a participação de todos os alunos na sala de aula e o seu sucesso¹. Para esse efeito, começar-se-á por clarificar a relação entre educação inclusiva e participação dos alunos, de seguida será apresentado o modelo de diferenciação pedagógica proposto por Tomlinson (2014, 2017) e discutido o seu potencial para a promoção da participação dos alunos na sala de aula. O capítulo termina com algumas considerações em que se aponta a formação de professores como um contexto capaz de encorajar e apoiar os professores a utilizarem a diferenciação pedagógica de forma mais regular e assim potenciarem a participação de todos os alunos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PARTICIPAÇÃO

O conceito de educação inclusiva tem o seu fundamento base no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que coloca a educação de todas as pessoas como um imperativo ético. Este imperativo foi reforçado pela Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, especificamente pelo Objetivo 4, que instiga todos os países das Nações Unidas a assegurar uma educação inclusiva e de qualidade para todos (UNESCO, 2017). Tendo em vista a concretização dessa meta, várias medidas de política educativa

¹ A temática deste capítulo é parte de uma investigação de doutoramento em Educação, na especialidade Formação de Professores e Supervisão, atualmente a ser desenvolvida no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, cujo objetivo principal é compreender o processo de mudança de crenças e práticas dos professores, em contexto de formação contínua, tendo por base a diferenciação pedagógica.

foram sendo tomadas. Em Portugal, entre outras medidas, foi homologado o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva assumindo como prioridade da ação governativa o desenvolvimento de uma escola inclusiva, “onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (p. 2918).

Em termos práticos, a educação inclusiva significa identificar e remover as barreiras à educação de todos os alunos (Booth & Ainscow, 2016; Slee, 2018), assegurando a sua presença, a sua participação e o seu sucesso (UNESCO, 2017). Para Ramberg e Watkins (2020), a participação dos alunos diz respeito à qualidade das experiências de aprendizagem na perspetiva dos alunos, sendo que essas experiências devem privilegiar um sentido de pertença, de autonomia e de colaboração significativa com os colegas da mesma idade. Corresponde a um envolvimento ativo (mental e emocional) dos alunos no cumprimento dos seus objetivos de aprendizagem (Dancer & Kamvounias, 2005; Frymier & Houser, 2016). Neste sentido, a educação inclusiva é, por definição, uma educação geradora de um ambiente de aprendizagem em que todos os alunos participam, ou seja, no qual todos têm oportunidades de aprender de acordo com as suas preferências e as suas personalidades (Brown, 2012). Por sua vez, um ambiente de aprendizagem em que a participação de todos os alunos é promovida e potenciada pressupõe que a sua diversidade é reconhecida, valorizada e apoiada (Ainscow, 2020), sendo esse entendimento da diversidade a chave para o sucesso escolar (Prud’homme et al., 2011). Como referem Prud’homme e colaboradores (2016), “o professor que diferencia num contexto inclusivo encontrará diferentes meios para apoiar e encorajar a expressão da diversidade, assim como para colocar em evidência a contribuição que estas diferenças podem trazer ao processo de ensino-aprendizagem” (p. 127, tradução livre).

A diferenciação pedagógica ao propor um conjunto de princípios e de propostas de ação que visam dar uma resposta à diversidade contexto de sala de aula, afigura-se como extremamente importante para fomentar a participação e sucesso de todos os alunos. Neste capítulo, a diferenciação pedagógica é assumida como “um termo abrangente que se refere a qualquer abordagem ao ensino que permite aos professores responder à diversidade dos alunos de forma adequada e, assim, apoiar as suas aprendizagens” (Pozas & Schneider, 2019, p. 74, tradução livre), beneficiando todos os alunos que tiram partido de um conjunto variado de métodos e apoios e de um equilíbrio apropriado entre os desafios que lhes são propostos e o sucesso que podem alcançar (Lawrence-Brown, 2004). Vários modelos de ensino diferenciado foram propostos (Pozas & Schneider, 2019). Embora estes modelos partilhem um conjunto de princípios, o modelo de Tomlinson (2014,

2017) afigura-se-nos como o mais robusto e será esse que será explorado na próxima seção.

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E DIVERSIDADE

A diferenciação pedagógica é tanto uma filosofia (que pressupõe a adoção de certos valores e atitudes) como um modelo orientado por um conjunto de princípios e práticas que visam um ensino e uma aprendizagem efetivos (Tomlinson, 2014). Os princípios gerais que fundamentam a diferenciação pedagógica e orientam a sua implementação são: (i) ambiente de aprendizagem positivo, (ii) currículo de alta qualidade, (iii) avaliação contínua, (iv) ensino orientado para as necessidades dos alunos e (v) sala de aula flexível (Tomlinson, 2014; Tomlinson & Imbeau, 2010) (Figura 1). Estes princípios mantêm entre si uma relação de interdependência, o que significa que o professor que pretende implementar um ensino diferenciado deve tê-los a todos em consideração (e.g., Tomlinson, 2003, 2014). Por exemplo, não é possível promover um ambiente de aprendizagem positivo se não se colocar as necessidades dos alunos, as suas características e interesses no centro da aprendizagem, como também não é possível conceber e implementar um currículo de alta qualidade, se este não for fundamentado numa avaliação rigorosa e contínua dos alunos.



Figura 1. Princípios gerais que fundamentam a DP (baseado em Tomlinson, 2014).

Ambiente de aprendizagem positivo. Este conceito refere-se tanto ao contexto físico como ao contexto emocional em que a aprendizagem ocorre, estando genericamente associado à organização e estrutura de uma sala de aula. Um ambiente de aprendizagem é positivo quando convida todos os alunos à aprendizagem, i.e., quando os convida a investir os seus melhores esforços para aprender total e profundamente (Sousa & Tomlinson, 2018). Para que isso aconteça é necessário que os alunos se sintam seguros, respeitados, envolvidos, desafiados e apoiados (Tomlinson & Imbeau, 2010). O acesso a materiais na sala de aula ou a disposição do mobiliário são aspetos relacionados com o ambiente físico da aprendizagem que também podem facilitar (ou não) o seu envolvimento com o processo de ensino-aprendizagem.

Currículo de Alta Qualidade. Na perspectiva da autora, o currículo consiste numa sequência cuidadosamente planejada de aulas ou de experiências de aprendizagem concebidas para garantir que os alunos alcançam os objetivos de aprendizagem, expressos em saberes (*knowledge*), conhecimentos (*understanding*) e competências (*skills*) (Sousa & Tomlinson, 2018; Tomlinson & Imbeau, 2010). Refere-se, portanto, àquilo que é aprendido e ensinado, ao modo como são concretizados o ensino e a aprendizagem, à avaliação e à utilização dos recursos/materiais. Segundo Sousa e Tomlinson (2018), um currículo efetivamente diferenciado é um currículo de alta-qualidade, pois é rico em significado, é relevante para os alunos e possibilita um grande envolvimento dos mesmos. Para além disso, apresenta objetivos de aprendizagem claramente definidos, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos e pressupõe que o professor tem um bom conhecimento da disciplina que o currículo representa (Sousa & Tomlinson, 2018).

Avaliação Contínua. Processo de recolha, síntese e interpretação de informação da sala de aula com o propósito de ajudar o professor a tomar decisões sobre a planificação e o ensino com o intuito de promover a aprendizagem de todos os alunos (Lopes & Silva, 2020; Tomlinson & Imbeau, 2010; Tomlinson & Moon, 2013). Pela avaliação, o professor consegue recolher informação sobre as características dos alunos, os seus interesses, dificuldades, necessidades e planificar as suas aulas de acordo com essa informação, fazendo os ajustes necessários no decorrer das mesmas. A avaliação é, assim, o garante da eficácia da diferenciação pedagógica (Tomlinson & Moon, 2013). Globalmente, a avaliação pode ser considerada formativa (diagnóstica e contínua) e sumativa. No primeiro caso, serve para conhecer previamente os interesses e perfil de aprendizagem do aluno, bem como o seu nível de preparação relativamente aos objetivos de aprendizagem quando uma unidade de estudo inicia (avaliação formativa diagnóstica). Para além disso, permite acompanhar de forma constante o progresso de um aluno, possibilitando ao professor ajudá-lo a compreender qual o melhor caminho a seguir (avaliação formativa contínua). No segundo caso, permite medir os resultados do aluno, face ao cumprimento dos objetivos de aprendizagem essenciais definidos inicialmente (Sousa & Tomlinson, 2018; Tomlinson & Imbeau, 2010).

Ensino orientado para as Necessidades dos Alunos. Em linha com uma avaliação que regula e fundamenta o processo educativo, o ensino deve ser orientado para responder às diferentes necessidades dos alunos, requerendo que o professor providencie diversas abordagens e atribua tarefas adequadas e respeitadoras dessas diferenças (*respectful tasks*) (Sousa & Tomlinson, 2018). Assim, as tarefas que o professor propõe devem ser igualmente importantes para todos e visar os mesmos objetivos de aprendizagem e, simultaneamente, devem ser, desafiantes estimulantes e apelativas (Tomlinson & Imbeau, 2010).

Sala de Aula Flexível. Uma sala de aula de ensino diferenciado pressupõe uma organização flexível e facilmente modificável (UNESCO, 2004), sendo

possível numa mesma aula acontecerem várias coisas ao mesmo tempo, bem como acontecerem diferentes coisas no decorrer das várias aulas. Assim, haverá aulas em que os alunos estão a trabalhar em grupo, outras em que trabalham em pares, outras ainda em que trabalham individualmente. Haverá ainda aulas em que, por exemplo, alguns alunos estão a trabalhar em grupo e outros a trabalhar individualmente, podendo transitar entre diferentes modos de trabalho. Haverá aulas, nas quais os alunos estão a trabalhar aspetos conceptuais diferentes. Em qualquer dos casos, esta flexibilidade deve ser acompanhada de estabilidade e previsibilidade que tanto professores como alunos precisam (Sousa & Tomlinson, 2018). Quer isto dizer que é fundamental que o professor planifique previamente o que tem intenção de realizar, que saiba e partilhe com os alunos os objetivos de aprendizagem que pretende cumprir com aquela aula em particular e que se assegure que os alunos já interiorizaram as rotinas associadas ao tipo de trabalho que vai ser solicitado para garantir o seu sucesso.

De forma a enquadrar a sua ação nestes princípios gerais, é fundamental diferenciar as aulas em pelo menos cinco componentes chave do currículo – conteúdo, processo, produto, afeto e ambiente de aprendizagem, com base no nível de preparação, interesses e perfil de aprendizagem dos alunos (e.g., Tomlinson, 2014). O conteúdo corresponde ao *input* da aprendizagem – o que se ensina e o que se quer que os alunos aprendam, e diz respeito ao modo como os alunos acedem ao corpo de conhecimento que os objetivos de aprendizagem expressam (Tomlinson, 2017; Tomlinson & Imbeau, 2010, 2011). O processo que corresponde às atividades de compreensão do conteúdo, i.e., ao modo como os alunos dão um sentido, dão um significado a esse conteúdo (Tomlinson, 2017; Tomlinson & Imbeau, 2010, 2011). O produto designa o *output* da aprendizagem – o modo como os alunos demonstram os seus conhecimentos (o que sabem e compreendem) e as suas capacidades depois de um período significativo de aprendizagem (Tomlinson & Imbeau, 2010, 2011). O afeto relaciona-se com as emoções e os sentimentos dos alunos, gerados quer pelas experiências passadas, quer pela situação presente, e que condicionam, entre outros, a sua motivação para aprender, a sua capacidade para trabalhar com os pares e a sua autoestima (Tomlinson & Imbeau, 2010). O ambiente de aprendizagem refere-se ao clima e estrutura da sala de aula que deve ser centrado nas necessidades cognitivas e/ou afetivas dos alunos (Tomlinson, 2003, 2014; Tomlinson & Imbeau, 2011).

É de notar que esta análise em separado dos componentes chave do currículo que o professor pode diferenciar é apenas metodológica, pois na realidade eles estão interligados, sendo por isso importante que o professor decida qual desses pretende diferenciar ou como pretende articulá-los, de forma a orientar a sua planificação e a tornar efetiva. Assim, nenhuma decisão de planificação deve ser tomada pelo professor sem uma razão ou um conjunto de razões que a suportam, pois é a intencionalidade pedagógica

que torna robusta a diferenciação. E de facto, a diferenciação pedagógica é uma resposta proativa dos professores às necessidades e características dos alunos e, neste sentido, os componentes chave do currículo devem ser diferenciados pelo professor em função do nível de preparação, interesse e perfil de aprendizagem dos alunos (Tomlinson, 2014).

O nível de preparação do aluno corresponde à sua proximidade atual relativa a objetivos de aprendizagem específicos ou a resultados esperados (Tomlinson & Imbeau, 2010, 2011), sendo que o professor pode recolher informação relativa ao nível de preparação do aluno por meio de uma avaliação formativa de diagnóstico, antes de iniciar uma unidade ou um conjunto de aulas ou por meio de uma avaliação formativa/contínua. O interesse do aluno refere-se à afinidade, curiosidade ou paixão que apresenta por um determinado tópico ou capacidade, sendo estes aspetos que o convidam a investir o seu tempo e energia em aprender (Tomlinson, 2003, 2014). O perfil de aprendizagem do aluno descreve o modo como o aluno aprende melhor, como processa o que precisa aprender ou como pensa, recorda e prefere usar o que aprende (Sousa & Tomlinson, 2018).

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS: O PAPEL DA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

A diversidade de alunos nas escolas contemporâneas é uma realidade incontornável que torna a educação inclusiva essencial. Na sala de aula, é fundamental encontrar caminhos que permitam a todos os alunos ter acesso a um currículo de qualidade, a participar ativamente nas suas aprendizagens e a serem bem-sucedidos. A diferenciação pedagógica é uma abordagem ao ensino que possibilita atender à diversidade de alunos indo ao encontro das suas características e necessidades, proporcionando-lhes contextos de aprendizagem maximizadores do seu potencial (Tomlinson, 2014) e que, por essa razão, garante o acesso ao currículo e promove a participação e o sucesso de todos (UNESCO, 2004, 2017). Assim, pode afirmar-se que a diferenciação pedagógica é a ‘materialização’ da educação inclusiva em sala de aula.

No entanto, a implementação da diferenciação pedagógica pode constituir um desafio para os professores, habituados a trabalhar de um modo tradicional. Esse desafio passa, entre outros aspetos, pelas crenças que podem estar mais ou menos alinhadas com os fundamentos da diferenciação pedagógica e a falta de conhecimentos específicos sobre como concretizar os princípios. Assim, é importante criar contextos em que os professores possam construir novos saberes, rever as suas crenças e refletir sobre elas, de forma a estarem mais disponíveis para mudar as suas práticas num sentido mais inclusivo,

mais diferenciador. Guskey (2002) entende que os professores envolvidos num processo formativo que lhes permita refletir sobre as melhorias nos resultados de aprendizagem dos alunos, a partir de mudanças que encetam nas suas práticas de sala de aula, ficam mais disponíveis para mudar as suas crenças. Assim, pode considerar-se que a formação de professores tem um papel a desempenhar na promoção da utilização da diferenciação pedagógica (e.g., Bogen et al., 2019; Nazzari, 2011).

REFERÊNCIAS

- Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. (2015). Consultado em <https://unric.org/pt/objetivo-4-educacao-de-qualidade-2/>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. doi: [10.1080/20020317.2020.1729587](https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587)
- Bogen, E., Schlendorf, Ch., Nicolino, P., & Morote, E-S. (2019). Instructional Strategies in Differentiated Instruction for Systemic Change. *Journal for Leadership and Instruction*, 18-22.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *The index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education.
- Brown, C. D. (2012). The effects of requiring study group participation associated with students' attitudes and achievements in developmental math. *MathAMATYC Educator*, 3(3), 26-30.
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 41-54. doi: [10.1016/j.stueduc.2017.02.004](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.004)
- Dancer, D., & Kamvounias, P. (2005). Student involvement in assessment: a project designed to assess class participation fairly and reliably. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 445-454. doi: [10.1080/02602930500099235](https://doi.org/10.1080/02602930500099235)
- Decreto-Lei nº. 54/2018 de 6 de julho.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 1-17.
- Frymier A. B., & Houser, M. L. (2016). The role of oral participation in student engagement. *Communication Education*, 65(1), 83-104. doi: [10.1080/03634523.2015.1066019](https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1066019)
- Gaitas, S., & Martins, M. A. (2017). Teacher perceived difficulty in implementing differentiated instructional strategies in primary school. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 544-566. doi: [10.1080/13603116.2016.1223180](https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223180)
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381-391.
- Lavanaia, M., & Nor, F. (2020). Barriers in differentiated instruction: a systematic review of the literature. *Journal of Critical Reviews*, 7(6), 293-297. doi: [10.31838/jcr.07.06.51](https://doi.org/10.31838/jcr.07.06.51)
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34-62.
- Lopes, J. P., & Silva, H. S. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. (2ª Edição). Lisboa: PACTOR - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

- Moosa, V., & Shareefa, M. (2019). Implementation of Differentiated Instruction: Conjoint Effect of Teachers' Sense of Efficacy, Perception and Knowledge. *Anatolian Journal of Education*, 4(1), 23-38. doi: [10.29333/aje.2019.413a](https://doi.org/10.29333/aje.2019.413a)
- Nazzal, A. (2011). Differentiation in Practice: An Exploration of First Year Teacher Implementation of Differentiation Strategies as Expected Outcomes of Teacher Preparation Program. *Current Issues in Middle Level Education*, 16(1), 17-27.
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Nova York: ONU.
- Pozas, M., & Schneider, Ch. (2019). Shedding Light on the Convoleuted Terrain of Differentiated Instruction (DI): Proposal of a DI Taxonomy for the Heterogeneous Classroom. *Open Education Studies*, 1, 73-90. doi: [10.1515/edu-2019-0005](https://doi.org/10.1515/edu-2019-0005)
- Pozo-Armentia, A., Reyero, D., & Cantero, F. (2020). The pedagogical limitations of inclusive education. *Educational Philosophy and Theory*, 52(10), 1064-1076. doi: [10.1080/00131857.2020.1723549](https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1723549)
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité em éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 34(2), 6-22.
- Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Dessemontet, R. S., & Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin & R. Vienneau (Dir.), *L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp. 123-137). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Ramberg, J., & Watkins, A. (2020). Exploring Inclusive Education across Europe: some insights from the european agency statistics on inclusive education. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 6(1), 85-101.
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da Equidade e da Inclusão na Formação de Professores. In F. Armstrong & D. Rodrigues (Eds.), *A Inclusão nas Escolas* (pp. 73-101). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Slee, R. (2018). *Defining the scope of inclusive education*. Paper commissioned for the 2020 Global Education Monitoring Report, Inclusion and education.
- Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1152-1162. doi: [10.1016/j.tate.2012.07.003](https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.003)
- Sousa, D., & Tomlinson, C. (2018). *Differentiation and the brain. How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom*. (2nd Edition). Bloomington, Indiana: Solution Tree Press.
- Tomlinson, C. (2003). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom Strategies and tools for responsive teaching*. Virginia: ASCD.
- Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Virginia: ASCD.
- Tomlinson, C. (2017). *How to differentiate instruction in Academically Diverse Classroom*. (3rd Edition). Virginia: ASCD.

Tomlinson, C., & Imbeau, M. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Virginia: ASCD.

Tomlinson, C., & Imbeau, M. (2011). *Managing a Differentiated Classroom. A Practical Guide*. New York: Scholastic Inc.

Tomlinson, C., & Moon, T. (2013). *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. Virginia: ASCD.

UNESCO. (2004). *Changing Teaching Practices using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris: UNESCO.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.

CAPÍTULO 7

O QUE DIZEM AS ESCOLAS SOBRE A INCLUSÃO? ANÁLISE DOS PROJETOS EDUCATIVOS DE AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

Maria João Mogarro

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Carline Santos Borges

Gerência de Políticas para Pessoa com Deficiência,
Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Espírito Santo, Brasil

O QUE DIZEM AS ESCOLAS SOBRE A INCLUSÃO? ANÁLISE DOS PROJETOS EDUCATIVOS DE AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

Maria João Mogarro

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Carline Santos Borges

Gerência de Políticas para Pessoa com Deficiência, Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Espírito Santo, Brasil

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, com advento dos movimentos internacionais em defesa da escola para todos (ONU, 2006; UNESCO, 1990, 1994, 2005), os sistemas de educação em diferentes contextos têm almejado constituir uma educação inclusiva, tendo em vista promover a presença, a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Para tanto, pressupõe-se significativas mudanças no âmbito da concepção de educação, das práticas pedagógicas e de recursos materiais.

Nesse processo, reconhece-se o desafio que nos faz caminhar em busca de novas formas de diálogo com a complexidade que envolve o processo e a construção de uma educação para todos, privilegiando a capacidade de inovação contínua e de reflexão-ação dos profissionais da educação, reconhecendo as transformações que neles precisam estar presentes, para que todos os alunos possam ter direito a uma educação de qualidade.

No sentido de conceber a escola inclusiva, os agrupamentos de escolas, por meio dos projetos educativos têm alinhado as suas proposições, missão e concepção de homem à ideia de um contexto escolar inclusivo e sustentável, tendo em vista, a formação humana e cidadã dos estudantes e de toda a comunidade escolar.

Nessa direção, o presente artigo procede à análise dos projetos educativos e outros documentos de agrupamentos de escolas do ponto de vista da inclusão, tendo como base o documento Index para inclusão (Booth & Ainscow, 2002), tendo em vista identificar elementos da políticas, culturas e práticas inclusivas dos Agrupamentos de Escolas.

Para tanto, organiza-se da seguinte maneira: no primeiro momento, a revisão de literatura que busca situar a temática e contexto do artigo por meio da literatura especializada; no segundo momento, a metodologia; no terceiro momento, o desenvolvimento e por fim, as considerações finais.

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS EM PROL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A década de 1990 foi marcada por movimentos que visavam à inclusão de alunos com necessidades específicas de educação nas escolas comuns. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foram de suma importância para balizar esse movimento.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, trouxe o ideal de Educação para todos, pois defendia que “(...) é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”, visto que tiveram uma longa história de exclusão social e educacional (UNESCO, 1990, p. 4). Essa Declaração enfatizou a importância de uma perspectiva centrada na criança, como garantia de um processo de escolarização bem-sucedida para todas elas, e isso inclui os estudantes com deficiência (UNESCO, 1990).

Nessa perspectiva, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade, realizada em Salamanca, em 1994, apontava e dava indícios do direito de todos à Educação e da valorização das diferenças, pois consagrava que o “(...) princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994, p.6).

A partir de tais princípios de inclusão social e escolar, os organismos internacionais têm intensificado ações e acordos, no intuito de orientar aos países signatários a desenvolver medidas que favoreçam a efetiva inclusão de crianças/jovens com necessidades específicas de educação nas escolas comuns e na sociedade. Veja-se, a título exemplificativo, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), a Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão (ONU, 2001), a Declaração de Madrid (ONU, 2002), Declaração de Sapporo (ONU, 2002), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a Declaração de Incheon para a Educação (UNESCO, 2015), entre outros documentos.

Nesse sentido, os países signatários têm elaborado e colocado em prática políticas públicas de educação contínuas aos princípios da educação inclusiva, guardadas as devidas diferenças políticas, econômicas, sociais, culturais e históricas de cada local.

Portugal desde 1990 tem construído políticas que buscam garantir o acesso, a permanência e aprendizagem de todas as crianças/estudantes nas escolas regulares, alinhando-se assim aos princípios e orientações dos documentos internacionais que primam pelos Direitos Humanos. Com estes documentos,

alinha-se uma produção científica significativa produzida nos últimos anos (Mieghem, Verschueren, Petry, & Struyf, 2018), que enfatiza o processo de inclusão como englobando todos os alunos, um universo que integra os alunos com necessidades educativas especiais, mas também todos os outros alunos e se configura com uma dimensão mais geral.

Deste modo, regista-se que os contextos escolares deveriam acolher as diferenças, sem preconceitos e concepções atravessadas pela história de marginalização que as pessoas com deficiência viveram/vivem, enfatizando, assim, a inclusão escolar pautada na tríade acesso, permanência e aprendizagem efetiva.

Nesse sentido, no próximo item discutiremos como as escolas têm alinhado os princípios da educação inclusiva nos Projetos Educativos.

PROJETOS EDUCATIVOS E INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE EVIDENCIA A LITERATURA ESPECIALIZADA E OS NORMATIVOS LEGAIS?

Tendo em vista determinar as linhas orientadoras dos agrupamentos de escolas, os Projetos Educativos alinham-se com as políticas nacionais, no intuito de "(...) mostrar em que medida se propõe assegurar a continuidade da sua intervenção, as boas práticas que supõe e o estabelecimento de novas metas de desenvolvimento" (Teixeira, 2016, p. 62).

Nessa perspectiva, Teixeira (2016) em seu estudo buscou investigar de que modo é que os projetos educativos dos Agrupamentos de Escola do Baixo Alentejo versam as políticas no âmbito da Educação Especial. Concluiu que os documentos das escolas investigadas concebem "a educação inclusiva visando à equidade educativa no que concerne às práticas educativas e à gestão da diversidade, da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades dos alunos" (p. 81).

Na mesma direção, Barros (2011) analisou a influência das definições constantes do Projecto Educativo da Escola na participação/envolvimento da Comunidade Educativa, a influência dos vários aspetos da Organização da Escola (a liderança e a comunicação), bem como a influência da participação no atendimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Pode concluir-se que a participação/envolvimento da comunidade educativa em contexto inclusivo presente nos Projetos Educativos conduz a uma maior e efetiva participação da mesma e que os Projetos Educativos evidenciam a relevância de uma escola como concepção de mundo, de homem e de instituição que visa formar quotidianamente os seus estudantes como

cidadãos participativos e uma escola que envolva a todos no processo de ensinar e aprender (Barros, 2011).

Inscrevendo-se numa longa produção teórica que conceitualiza a importância dos projetos educativos em várias dimensões, interessa aqui em particular considerar o projeto educativo enquanto documento estratégico de um agrupamento de escolas, pois ele é:

o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa. (artigo 9.º, 1, a, Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril)

A operacionalização do projeto educativo de agrupamento de escolas (PEA) contempla os seguintes documentos institucionais: o projeto curricular, o regulamento interno e o plano anual de atividades, que fazem parte dos instrumentos elaborados no exercício de autonomia e gestão dos agrupamentos de escolas e são aprovados pelos seus órgãos de governo.

O projeto curricular (PC) adapta o currículo nacional ao contexto do agrupamento de escolas por meio de estratégias que define a sua articulação, no âmbito do agrupamento, e que os professores devem adequar ao contexto de cada turma (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho; Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho). O PC de cada agrupamento constitui assim um referencial de unidade para as práticas curriculares a desenvolver nessa instituição escolar e consolida-se como um instrumento que confere coerência à atuação conjunta dos docentes.

Por seu lado, o regulamento interno (RI) define o regime de funcionamento dos estabelecimentos de ensino que integram um agrupamento, relativamente a cada um dos órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e deveres dos membros que integram a comunidade educativa, nos termos da legislação em vigor.

O plano anual de atividades (PAA) é “um documento de planeamento, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos necessários à sua execução” (artigo 9º do Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho); este documento constitui também um importante instrumento de gestão e autonomia da escola, no sentido de operacionalizar o PEA, estabelecendo as atividades a realizar e os investimentos e as ações a desenvolver nos diferentes domínios, de forma a atingir os objetivos definidos.

OPÇÕES METODOLÓGICAS

Para este estudo, foram selecionados os documentos estruturantes de dois agrupamentos de escolas que participaram no Projeto SENSEs¹. A relevância do projeto e o seu contributo para o conhecimento da participação social dos alunos (com necessidades educativas especiais - NEE, mas também sem NEE) nas escolas regulares motivaram a opção por estes documentos. Neste projeto, os dados foram recolhidos em 83 turmas de 7 agrupamentos de escolas do distrito de Lisboa, tendo sido selecionados os dois agrupamentos que contribuíram com um maior número de turmas para o projeto, pela sua representatividade. Os dois agrupamentos de escolas serão designados por Escola A e Escola B e os seus documentos, aqui analisados, constam do quadro 1. Estes documentos foram elaborados quando o Decreto-Lei n.º 03/2008, de 7 de janeiro, ainda estava em vigor.

QUADRO 1. DOCUMENTOS ANALISADOS POR AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

	ESCOLA A	ESCOLA B	CÓDIGO
Projeto Educativo	X	X	PE
Projeto Curricular	X	X	PC
Plano Anual de Atividades	X	N/A	PAA
Regulamento Interno	N/A	X	RI

Legenda: X = Documentos analisados; N/A= Não se aplica.

Foi realizada análise de conteúdo (Bardin, 2011; Schreier, 2017) dos documentos referidos, considerando os contextos em que foram produzidos e a sua importância para transmitir a missão que as instituições que os geraram assumem. Estes documentos expressam a visão própria dos agrupamentos de escolas sobre os desafios que têm de enfrentar e a sobre a implementação de práticas inclusivas, na escola e na sala de aula, em especial no que se refere aos alunos com necessidades educativas especiais.

Os documentos analisados são anteriores à publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva e se articula com Decreto-Lei n.º 55/2018, o qual estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e as orientações necessárias para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. No entanto, os agrupamentos de escolas mantêm *online*, na maior parte dos casos considerados, os documentos anteriores a esta legislação, pelo que se pressupõe que a sua atualização esteja ainda a decorrer.



¹ Projeto sediado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, financiado pela FCT (PTDC/MHC-CED/4150/2014).

Considerando estes critérios, a principal fonte de inspiração para estudo dos documentos foi o *Index para inclusão* (Booth & Ainscow, 2002), com base no qual definimos as principais categorias de análise. O referido documento é um instrumento de diagnóstico e intervenção na escola que visa à melhoria dos processos inclusivos, nomeadamente através da identificação de barreiras à aprendizagem e participação, quer dando voz aos diferentes elementos da escola, quer envolvendo-os na busca de propostas de solução para os problemas identificados. Nesse sentido, os projetos educativos das escolas e outros documentos definidos no quadro 1. foram analisados com base nos eixos, e respectivas definições, que se apresentam no Quadro 2.

QUADRO 2. QUADRO CATEGORIAL: EIXOS E DEFINIÇÕES PARA A ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS À LUZ DO INDEX PARA INCLUSÃO

PROMOÇÃO DE INCLUSÃO	<ul style="list-style-type: none"> · Valorizar, igualmente, todos os alunos e todo o pessoal · Aumentar a participação e reduzir a exclusão dos alunos das culturas, currículos e comunidades das escolas locais · Reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas, de forma que estas respondam à diversidade dos alunos da localidade · Reconhecer o direito dos alunos a serem educados na sua localidade de residência · Incentivar as relações mútuas, entre escolas e comunidades · Reconhecer que a inclusão na educação é um dos fatores essenciais da inclusão na sociedade
BARREIRAS À APRENDIZAGEM E À PARTICIPAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> · Considerar as “barreiras à aprendizagem e à participação” como uma alternativa ao conceito de “necessidades educativas especiais” · Contribuir eliminar as barreiras dos alunos, agrupados segundo diferentes categorias, tais como “necessidades educativas especiais”, “Português como segunda língua”, “minorias étnicas” ou “sobredotados e talentosos”
APOIO À DIVERSIDADE	<ul style="list-style-type: none"> · Considerar todas as atividades que podem desenvolver a capacidade da escola em responder à diversidade. Dar apoio individual constitui só uma parte da tentativa de aumentar a participação dos alunos. Reconhecer que o apoio está também presente quando os professores preparam as suas aulas tendo em vista todos os seus alunos, reconhecendo os seus diferentes pontos de partida, experiências e estilos de aprendizagem ou quando os alunos se ajudam uns aos outros

A INCLUSÃO NOS DISCURSOS INSTITUCIONAIS DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS À LUZ DO INDEX PARA INCLUSÃO

Vejam agora o que as escolas nos dizem nos seus discursos próprios, plasmados nos documentos institucionais, sobre estes três eixos: a promoção de inclusão; as barreiras à aprendizagem e à participação; o apoio à diversidade.

EIXO PROMOÇÃO DE INCLUSÃO

A partir da análise dos documentos das Escolas A e B pudemos inferir que as escolas apresentam um projeto de escola inclusivo, ambos baseados no desenvolvimento do currículo que respondam às carências e especificidades dos estudantes com Necessidade Educativas Especiais e primam pela inclusão escolar. Nos excertos que seguem podemos observar que:

O desenvolvimento do currículo para os alunos com Necessidades Educativas Especiais tem em conta o seu perfil de funcionalidade e os princípios da Educação Inclusiva. (ESCOLA A PCA 2014/2017)

Garantir a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, adequando o currículo à sua especificidade e prestando o apoio que se revelar necessário. (PROJETO EDUCATIVO ESCOLA A 2014/2017)

O Agrupamento de Escolas B tem como visão ser um Agrupamento de referência a nível nacional, primando pelos resultados dos seus alunos e pela integração efetiva, promovendo a inclusão plena e a progressão social, e constituindo um pólo cultural na comunidade. (ESCOLA B PROJETO EDUCATIVO 2014/2017)

Pudemos perceber que os documentos oficiais das escolas participantes do estudo expressam os termos consagrados nas orientações legais e no Index para Inclusão, instrumento utilizado para análise deste artigo. Ou seja, as escolas percebem a inclusão escolar como parte da inclusão social e concebem o currículo como fundamental no exercício do princípio da educação inclusiva e da participação efetiva dos estudantes com necessidades educativas especiais no processo de ensinar e aprender.

EIXO ELIMINAÇÃO DE BARREIRAS À APRENDIZAGEM

No intuito de garantir o acesso e a apropriação do currículo escolar, as escolas necessitam eliminar as barreiras que impedem a aprendizagem dos estudantes. Para tanto, as escolas apontaram estratégias que possam contribuir para a aprendizagem efetiva dos estudantes com necessidades educativas especiais. A escola A, por exemplo, aposta na referenciação:

É prioridade do agrupamento assegurar a existência de um quadro de referência e avaliação dos alunos de modo a dar resposta às suas necessidades. (ESCOLA A PCA 2014/2017)

A referência deve ser cuidadosa e explícita nas evidências que a sustentam, a avaliação deve ser rigorosa e atempada e o acompanhamento eficaz, dando resposta à especificidade de cada aluno. (ESCOLA A PCA 2014/2017)

Outro ponto que merece destaque de ações pedagógicas presentes nos Projetos Educativos das escolas estudadas é o Programa Educativo Individual que visa organizar a vida escolar dos estudantes com necessidades educativas especiais.

Os alunos avaliados por referência à Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF-CJ), que revelem necessidades educativas especiais de caráter permanente ficam abrangidos pelo Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro, sendo elaborado um Programa Educativo Individual (PEI), conjunta e obrigatoriamente, pelo docente de grupo, turma ou diretor de turma, pelo docente de educação especial, pelos encarregados de educação e, quando necessário, pelos serviços de Apoio Especializados. (ESCOLA A PCA 2014/2017)

No início do ciclo ou quando se considerar pertinente é elaborado/atualizado o Programa Educativo Individual (PEI) de acordo com as limitações significativas decorrentes de alterações funcionais e estruturais de caráter permanente destes alunos, adaptando os conteúdos curriculares e articulando as competências essenciais às potencialidade de cada um. (ESCOLA A PCA 2014/2017)

A escola também apresentou o Programa Educativo Individual como um documento importante para o processo de ensino-aprendizagem e de avaliação dos estudantes matriculados na instituição. Destaca em seus documentos a existência do currículo específico individual (CEI), no âmbito da Educação Especial, que visa procurar respostas mais ajustadas aos alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente, que apresentam graves limitações ao nível da Atividade e Participação e Funções do Corpo que os impedem de seguir o currículo comum. Além disso, evidenciou a importância da diversificação de estratégias e métodos educativos, de forma a promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos do agrupamento (ESCOLA B PROJETO EDUCATIVO 2014/2017).

O mesmo documento da Escola B destaca as Tecnologias como suporte que buscam eliminar as barreiras à aprendizagem:

Como tecnologias de apoio consideram-se todos os dispositivos facilitadores, incluindo equipamentos e materiais pedagógicos adaptados ou especialmente concebidos para melhorar a funcionalidade dos alunos e a facilitar a sua aprendizagem e autonomia. (ESCOLA B PROJETO EDUCATIVO 2014/2017)

Pudemos perceber que os Agrupamentos de Escolas têm evidenciado preocupação com a inclusão escolar e a aprendizagem efetiva dos estudantes matriculados, expressa principalmente no destaque dado à Educação Especial nos documentos analisados.

EIXO PARTICIPAÇÃO E APOIO À DIVERSIDADE

Na tentativa de responder à diversidade nas escolas, os agrupamentos expressam nos seus projetos educativos os apoios e ações pedagógicas que desenvolvem e que visam efetivar a participação de todos, assim como responder aos desafios da diversidade:

A direção deve assegurar a articulação entre as várias estruturas intervenientes, equipa de Educação Especial, psicólogos e equipa multidisciplinar. (ESCOLA A PCA 2014/2017)

A sua população discente caracteriza-se por um grande número de alunos com Necessidades Educativas Especiais (181 alunos), dos quais 11 integram o pré-escolar, 55 o 1º ciclo, 53 o 2º ciclo e 62 o 3º ciclo do ensino básico. De salientar que deste universo, 12 alunos frequentam a UAAM (6 alunos do 1º ciclo e 6 alunos do 2º/3º ciclo). Um elevado número de alunos (945 alunos, correspondendo a 41,18%) são beneficiários dos Serviços de Ação Social Escolar, pertencendo 557 ao escalão A, o que corresponde a 24,27% da população discente. (ESCOLA B PROJETO EDUCATIVO 2014/2017)

O agrupamento adota medidas preventivas face a situações de abandono escolar; O agrupamento integra alunos de diferentes etnias e nacionalidades. (ESCOLA B PROJETO EDUCATIVO 2014/2017)

Registamos, assim, ações no âmbito organizativo da escola para apoiar e atender os estudantes com necessidades educativas especiais e percebemos a preocupação com o abandono escolar e com os estudantes oriundos de diferentes etnias e nacionalidades, portadores de culturas diversas.

Os agrupamentos têm interpretado a educação inclusiva de modo amplo, englobando nesta palavra todos os alunos, e delineado alternativas para que todos e todas obtenham o sucesso escolar. Esta preocupação é mais expressiva nos documentos do agrupamento de escolas designado como Escola B, havendo também várias referências no seu regulamento interno.

De um modo geral, os documentos expressam a preocupação de organizar as atividades e o trabalho docente no âmbito da educação especial. Assim, a Escola A inscreve no seu Plano de Atividades o objetivo operacional de “Criar compromissos verticais coletivos, partindo da definição do perfil do aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE) de caráter permanente no âmbito da intervenção do professor de Educação Especial” (p. 6), devendo os professores de Grupo de Educação Especial atingir as metas de “Partilhar

e operacionalizar a conceção da definição do perfil do aluno com NEE de carácter permanente”.

Também “Agir de acordo com os modelos de intervenção uniformizados coletivamente, em conformidade com o Manual de Procedimentos” (p. 6). Neste sentido, o PAA prevê a integração destes alunos em projetos / clubes como “Espaço de Atividades Funcionais”, “Acolher, Incluir e Crescer” e Projeto “Educação para a Cidadania/Inclusão”, no âmbito dos quais se desenvolvem atividades para a superação das dificuldades que os alunos têm, para uma melhor inclusão desses alunos nas turmas a que pertencem e na comunidade educativa com que convivem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos educativos (e documentos institucionais correlatos) analisados neste estudo, enquanto expressão da gestão e autonomia dos agrupamentos de escolas evidenciam a missão que as instituições se colocam para atingir uma educação de qualidade. Neste sentido, encontramos neles a preocupação de consagrar e operacionalizar os princípios de educação inclusiva nos termos emanados dos documentos orientadores internacionais e nacionais, principalmente no que respeita à educação dos alunos com necessidades educativas especiais. Assim, o discurso oficial dos agrupamentos de escola coloca-se em linha com as diretrizes emanadas da tutela e revela a real preocupação de construir uma educação inclusiva, que acolha de forma equilibrada os alunos com NEE.

No entanto, o facto de nos dois agrupamentos se ter desenvolvido um projeto de investigação envolvendo um número significativo de professores e alunos com e sem NEE, revelou outras evidências que conduzem ao aprofundamento desta problemática. Incidindo sobre a participação social destes alunos, a investigação orienta para a necessidade de repensar o importante papel dos professores e das práticas pedagógicas por eles implementadas na construção de uma participação social mais rica e em contexto ecológico, onde os alunos passam grande parte da sua vida quotidiana.

Desta forma, as instituições escolares, nomeadamente as suas direções, devem atender à necessidade de envolver este nível micro das atividades escolares e conferir-lhes uma atenção renovada, para a prossecução do objetivo de praticar uma educação inclusiva, ou seja, de que os estudantes tenham uma participação ativa e coletiva no quotidiano da vida escolar.

Outro aspeto relevante deste projeto é ter envolvido alunos com e sem NEE, o que coloca a investigação num outro patamar, ou seja, leva em consideração os protagonismos das pessoas com NEE – o projeto é sobre e com os alunos com NEE, mas na sua relação também com alunos sem

NEE, o que envolve estes e alarga o universo da educação inclusiva. A educação inclusiva deve ser para uma efetiva inclusão de todos os alunos, na base de uma convivência rica e harmoniosa em que se desenvolvem as suas relações.

Neste sentido, os documentos fundamentais dos agrupamentos de escolas devem consagrar estas novas dimensões práticas, sociais e coletivas, pois elas devem fazer parte intrínseca do governo dos agrupamentos e da missão que assumem.

DOCUMENTOS ANALISADOS

- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas ... [Escola A]. 2014-2017
- Projeto Curricular do Agrupamento de Escolas ... [Escola A]. 2014-2017
- Plano Anual de Atividades do Agrupamento de Escolas ... [Escola A]. 2016/2017
- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas ... [Escola B]. 2014-2017
- Projeto Curricular do Agrupamento de Escolas ... [Escola B]. 2014-2017
- Regulamento interno do Agrupamento de Escolas ... [Escola B]. 2015

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, Z. R. L. (2011). *O envolvimento da comunidade educativa na escola inclusiva*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa, Portugal.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol, United Kingdom: CSIE - Center for studies on inclusive education.
- Fórum Mundial de Educação. (1990). *Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien*.
- Fórum Mundial de Educação. (2015). *Declaração do Fórum Mundial de Educação de Incheon*
- Mieghem, A. V., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: a systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689. doi: [10.1080/13603116.2018.1482012](https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012)
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Nova Iorque: ONU.
- ONU. (1996). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Adotada e proclamada pela Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos realizada de 6 a 9 de junho de 1996, em Barcelona, Espanha.
- ONU. (2001). *Declaração Internacional de Montreal sobre a Inclusão*. Quebec/Canadá.
- ONU. (2002). *Declaração de Madrid*. Madrid.
- ONU. (2002). *Declaração de Sapporo*, Sapporo.
- ONU. (2006). *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, Nova York.
- ONU. (2019). *Coordenadoria Nacional para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência*.
- Schreier, M. (2017/2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Whashington DC: Sage Publications.
- Teixeira, P. A. C. (2016). *Políticas de Educação Especial/Inclusão no Projeto Educativo: um olhar sobre quatro Agrupamentos de Escola do Baixo Alentejo*. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja, Portugal.
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Tailândia.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Renquadramento para a ação para as necessidades educativas especiais*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1996). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona.
- UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon para a Educação*. Coreia do Sul.

Legislação consultada

Decreto-Lei nº 75/2008. Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22

Decreto-Lei nº 139/2012. Diário da República n.º 129/2012, Série I de 2012-07-05

Decreto-Lei nº 91/2013. Diário da República n.º 131/2013, Série I de 2013-07-10, páginas 4013 - 4015

Decreto-Lei nº 54/2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918 - 2928

Decreto-Lei nº 55/2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2928 - 2943

Decreto-Lei nº 137/2021. Diário da República n.º 126/2021, Série I de 2021-07-02, páginas 3340 - 3364

CAPÍTULO 8

ABORDAGENS FORMATIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. A ATUAÇÃO PARA A INCLUSÃO COMO PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Daiane Pinheiro

Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém-Pará, Brasil

ABORDAGENS FORMATIVAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL. A ATUAÇÃO PARA A INCLUSÃO COMO PARTICIPAÇÃO SOCIAL

Daiane Pinheiro

Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém-Pará, Brasil

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo discutir a natureza da formação de professores em Educação Especial (EE), com vista à promoção da inclusão educacional e participação social dos alunos. A Educação Especial é compreendida na atualidade enquanto um recurso pedagógico a serviço da inclusão educacional e social (Correia, 2003; Pinheiro, Freire, & Calixto, 2021). Assim, a inclusão depende do funcionamento articulado de todo o contexto educacional, devendo ser assumida como uma filosofia incorporada nas práticas diárias e não limitada a determinados campos de atuação (Ainscow, 2016; 2020; Kurth & Foley, 2014; Rodrigues, 2013).

O protagonismo da Educação Especial no combate à exclusão, especialmente durante o século XX, levou a ascensão desta profissão ao lado da proposta inclusiva a partir da década de 90 (Michels, 2017; Pinheiro, 2020). Entretanto, as aproximações entre Educação Especial e inclusão educacional têm gerado ao longo dos anos conflitos e incompreensões quanto às funções exercidas por estes profissionais no ensino regular (Garcia & Michels, 2014; Hermes, 2017; Possa & Naujorks, 2009; Thesing, 2019, Thesing & Costas, 2018; Vaz & Garcia, 2015). Com efeito, com a emergência da inclusão educacional, o papel do professor de EE foi sendo ressignificado. Segundo uma lógica inclusiva, estes profissionais devem possuir uma série de competências formativas que permitam, entre outros, gerenciar o processo inclusivo educacional e social dos alunos e dar respostas as diferentes especificidades apresentadas por eles (Pinheiro et al., 2021). Este profissional assume papel fundamental na promoção da inclusão e na criação de oportunidades de participação social de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), ao nível do desenvolvimento sócio emocional e auto percepção (Punch & Hyde, 2005; Terlektsi, Kreppner, Mahon, Worsfold, & Kennedy, 2020), da produção de identidades (Silva, 2009; Skliar, 2003) e do relacionamento social abrangente (Koster, Nakken, Pijl, & Houten, 2009).

Ao longo das últimas décadas muitos estudos têm produzindo orientações, recomendações e alternativas para a formação de professores de EE, tendo em conta a atuação em contextos educacionais inclusivos e os efeitos destes serviços na participação social de alunos com NEE (Brownell, Sindelar, Kely, & Danielson, 2010; Correia, 2008; Council for Exceptional Children, 2009; Eliseu, 2012; Kassar, 2014; Kronberg, 2003; Rodrigues, 2014). Em particular, o desenho de conteúdo, disciplinas ou bases para composição curricular de cursos de formação para EE têm sido problematizados sob dois aspetos: 1. Formações mais generalistas de professores em EE para atuar em contexto diverso, de acordo com a proposta inclusiva, comumente associada a natureza generalista ou multifuncional; ou 2. Formações especializadas dos professores de EE, cujas propostas têm dado ênfase ao estudo categórico de determinadas áreas das deficiências, comumente associadas a natureza clínica/pedagógica.

Interessa a esta reflexão teórica fundamentar a formação de professores em EE e as implicações da prática destes profissionais na criação de condições e oportunidade de participação social de todos os alunos. O texto se pretende como um instrumento para olhar a inclusão educacional sob a perspetiva da Educação Especial¹, entendendo que a formação e atuação dos profissionais dessa área podem gerar impactos significativos no funcionamento, fracasso ou efetividade da inclusão e participação social dos alunos.

PESPETIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Estudos realizados em diferentes países, nas últimas décadas, recomendam e descrevem o conteúdo para dar base aos currículos de cursos de formação de professores em EE, atribuindo a estes profissionais uma série de papéis e funções a serem assumidas na escola (Brownell et al., 2010; Council for Exceptional Children, 2009; Correia, 2008; Eliseu, 2012; Kronberg, 2003; Rodrigues, 2011). Contudo, embora os professores de Educação Especial sejam considerados especialistas em diferentes campos de atuação, os caminhos propostos para esta formação profissional têm produzido perfis de competências de modo mais generalista e abrangente, com multifunções assumidas nos contextos educacionais inclusivos.

¹ Este texto faz parte da pesquisa de doutoramento em Educação atualmente desenvolvida no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa cujo objetivo busca compreender os papéis assumidos por professores de EE em contexto inclusivo a partir de suas próprias experiências docentes, tendo em conta o perfil de competências definido por documentos políticos e por instituições formadoras.

De acordo com o Council for Exceptional Children (CEC) (2009)², os cursos de formação em Educação Especial ao nível inicial devem promover o desenvolvimento de competências em pelo menos dez áreas. Deste modo, professores formados em EE, ao nível inicial, deverão: 1. Compreender os fundamentos da EE baseados em aspetos teóricos, filosóficos, históricos, sociais e políticos que constituem este campo de estudo; 2. Compreender o desenvolvimento e características dos alunos e responder às habilidades e comportamentos diferenciados de cada educando; 3. Identificar diferenças individuais de aprendizagem, compreendendo as dimensões socioeconómicas e culturais dos alunos; 4. Selecionar estratégias instrucionais de ensino individualizadas com base em evidências, e adaptar, criar e desenvolver recursos de aprendizagem para os alunos; 5. Promover ambientes de aprendizagem harmonioso e interações sociais entre alunos, comunidade e professores em que a diversidade é valorizada e assumida como uma condição cultural; 6. Valorizar e estimular a linguagem, língua e comunicação de acordo com as necessidades educacionais dos alunos; 7. Planejar de modo instrucional o ensino a longo prazo e individualizado de acordo com o currículo e as especificidades dos alunos; 8. Adotar a avaliação como instrumento para a tomada de decisão e para o planeamento instrucionais de ensino individualizados; 9. Desenvolver uma prática profissional e ética no envolvimento comunitário, escolar e pessoal com os alunos; 10. Colaborar em projetos comunitários, áreas interdisciplinares, aproximando a família da escola e orientando, apoiando e formando os demais professores.

O documento explora estas áreas formativas a partir de cada categoria de atuação em EE, demonstrando os modos pelos quais as competências devem ser desenvolvidas de acordo com a necessidade específica dos alunos atendidos pela EE (Council for Exceptional Children, 2009). Esta perspetiva sugere a formação baseada em experiências que permitam ao professor de EE mobilizar os conhecimentos adquiridos e refletir sobre suas práticas. Este processo deverá ser direcionado por projetos de pesquisa e extensão, e estágios orientados que permitam acionar competências que relacionem conhecimentos teóricos com situações práticas, estimulando também a capacidade de relacionamento, comunicação, aprendizagem e trocas de experiências entre os docentes (Correia, 2008; Eliseu, 2012; Pletsch, Araújo, & Lima, 2017; Rodrigues, 2011).

Em programas mais avançados de formação em EE, tendo como base os conhecimentos iniciais já descritos, o Council for Exceptional Children (2009) recomenda seis áreas a serem aprofundadas: 1. Liderança e conhecimento político; 2. Organização e desenvolvimento de programas; 3. Pesquisas e

² “O Conselho para Crianças Excepcionais (CEC)” (Tradução livre) trata-se de uma organização americana com ramificações internacionais que prioriza elaborar ações, projetos e informações em favor da educação de pessoas consideradas público-alvo da Educação Especial.

inquéritos que sustentem uma prática qualitativa e objetiva; 4. Programa individual de avaliação da sua própria prática a nível de ensino e atuação no contexto educacional e comunitário. 5. Desenvolvimento profissional e ética docente. 6. Colaboração com a família, comunidade e escola no nível de compreensão conceitual, educacional e político do papel do EE. Eliseu (2012) menciona que estas áreas de maior especialização devem ser aprofundadas com “conhecimentos em avaliação, planeamento, metodologias de ensino e aprendizagem centrados na criança e ser organizadas em torno de domínios: da cognição e da aprendizagem; emocional e comportamental/social, da comunicação, sensorial, motor e de saúde” (p. 183).

Na mesma linha, Rodrigues (2011, 2014) defende que a formação de professores para EE deve estar, sobretudo, fundamentada na promoção da inclusão. A partir deste princípio, se estabelecem as competências de atuação profissional que devem estar sustentadas em conhecimentos sobre os processos de aprendizagem das crianças com dificuldades, a capacidade de prestar consultoria e formação aos professores de sala regular e a participação e promoção da inclusão comunitária para a participação social. Rodrigues (2011) ressalta que estes aspetos só poderão ser efetivos se houver recursos e estruturas inclusivas na escola a nível material, físico e humano.

Neste mesmo sentido, Correia (2003) já sustentava uma formação mais generalista que atentasse para a inclusão educacional e social dos alunos. Ao analisar as funções a serem desempenhadas por professores de EE em escola inclusiva em Portugal, o autor entende que o papel assumido por estes profissionais deve estar associado primariamente a “consultoria” a pais, professores ou outros profissionais da área. Assim, a colaboração e cooperação do trabalho está no sentido mais generalista como apoio a inclusão. Entretanto, o autor refere também que este professor deve exercer um trabalho direto com o aluno com necessidades educacionais especiais, tanto em sala de aula regular como em sala de apoio. O estudo de Kronberg (2003) sublinha a importância dos professores de EE estarem cada vez mais familiarizados com a estrutura curricular, as rotinas e estratégias docentes adotadas na sala de aula regular, o que demanda deste profissional uma maior proximidade com os demais professores.

Estas conceções de formação generalista dos professores de EE se apoiam na configuração deste campo profissional em meio a inclusão. Não negam a necessidade da especialização profissional, no sentido de atender as especificidades ou necessidade educacionais dos alunos, mas se concentram mais em dar resposta à diversidade e diferença presente na escola. Esta abordagem, generalista está associada à emergência do paradigma da inclusão na década de 90, no qual a inclusão e a Educação Especial ganharam espaço em documentos políticos mundiais (Pinheiro et al., 2021) buscando a garantia de igualdade de oportunidades na participação educacional e social dos alunos.

Em contrapartida ao modelo generalista, Parrilla Latas (1997) observava na época que a crescente oferta formativa de caráter generalista ou “polivalente” não favorecia aprofundamentos em áreas específicas de determinadas deficiências. Este modelo buscava preparar o professor para uma atuação centrada na aprendizagem global dos alunos, afastando as abordagens educacionais centradas no *déficit* dos sujeitos. Para Bueno (1999), esta perspectiva acabou por formar professores de Educação Especial, supostamente especialistas, sob um viés generalista, o que dificultou delimitar competências, papéis e funções destes profissionais na escola. Também para Zabalza (1999), o modelo generalista traz consequências para a atuação e qualificação dos professores de EE. O autor identifica a necessidade de conhecimentos específicos na formação do professor de EE, tais como saberes específicos sobre os alunos com necessidades educativas especiais, sobre os currículos das diversas disciplinas, conhecimento de gestão e organização escolar, bem como a necessidade de desenvolver competências que lhe permitam gerenciar sua própria constituição profissional com “consciência de si próprio” em relação às características profissionais. Esta perspectiva de formação não se restringe ao estudo das deficiências sob um caráter clínico ou de limitações, mas apela para a valorização da qualificação do trabalho docente com base em conhecimentos específicos de cada categoria, potencializando o desenvolvimento individual dos alunos.

A MULTIFUNCIONALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A falta de consenso conceitual na área da formação de professores em Educação Especial tem levado a uma desorientação quanto às funções assumidas por estes profissionais na escola e originado conflitos na própria constituição profissional destes professores (Brownell, Ross, Colón, & McCallum, 2005; Kassar, 2014). A este respeito, Rodrigues (2011) descreve uma situação ocorrida num congresso internacional em que os professores de Educação Especial, participantes do evento, se descreveram como “bombeiros” no seu exercício profissional. Para o autor, esta associação tem uma conotação multifuncional deste profissional que assume um lugar de responsabilidade em diferentes frentes de atuação. “De certa maneira, quando se faz esta comparação a ideia subjacente é de ausência de uma identidade profissional bem definida” (s/p).

Brownell e colaboradores (2010) analisaram as formações de professores em EE em diferentes contextos nacionais e com base nessa análise delinearam estratégias de qualificação do trabalho destes profissionais. Os autores compreenderam que os professores de EE devem dominar uma base de conhecimentos cada vez mais complexa e sofisticada, e que este

cenário leva uma fragmentação das formações e principalmente da atuação docente, impactando na promoção da inclusão para participação social. Também Madureira (2012) observa, no contexto português, dificuldades em delimitar os papéis e funções do professor de EE, atribuindo esta situação a significativas mudanças políticas e de organização escolar, bem como aos novos modos de compreender a prática diante a inclusão. Com isso, questiona: “(...) como equacionar processos de formação que contemplem a vasta gama de competências que lhe são inerentes?” (p. 98).

No Brasil, questões como esta têm vindo a ser levantadas com expressiva frequência em muitos estudos na área (Bueno, 1993; Evangelista & Triches, 2012; Kassar, 2014; Michels, 2004, 2011; Oliveira & Prieto, 2020; Pinheiro, Mullet, Silva, Baia, & Carvalho, 2017; Thesing, 2019; Thesing & Costas, 2018). Kassar (2014) analisa situações e contextos de formação para EE no Brasil, evidenciando dificuldades em delinear um perfil de competências profissionais que sustentem as múltiplas exigências de atuação atribuídas aos professores de EE. Com isso a autora questiona: “Que tipo de conhecimento é necessário para formar o professor considerado ‘especialista?’” (p. 218). Thesing (2019), por sua vez, estudou a formação de professores em EE a partir de um modelo de formação inicial. A autora coloca em evidência, no título do trabalho, o seguinte questionamento: “Um professor plurivalente ‘para dar conta da inclusão?’”. Estudos indicam que, na atualidade, a formação de professores em Educação Especial no Brasil tem oscilado entre conhecimentos generalistas, que buscam atender a plurivalência de competências exigidas pela inclusão, e conhecimentos especialistas que se concentram em atender as especificidades dos alunos, exigidas pela atuação no atendimento educacional especializado (Evangelista & Triches, 2012; Kassar, 2014; Oliveira & Prieto, 2020; Thesing, 2019; Vaz & Garcia, 2015, 2016). Há, portanto, um descompasso que, segundo Oliveira e Prieto (2020), pode ser um efeito das orientações políticas que exigem uma faceta especialista deste professor ao dar ênfase ao atendimento educacional especializado e que, ao mesmo tempo, na perspectiva inclusiva, “(...) acaba por conduzir a essa visão mais genérica da função a ser exercida por esse profissional” (p. 344). Kassar (2014) anota que no Brasil ainda não há um consenso sobre uma formação de professores ideal para atuar na EE. Para a autora, inconsistências políticas quanto à formação e atuação destes profissionais, bem como os atravessamentos com a inclusão e os diferentes modelos formativos com diferentes perfis de competências geram muitos conflitos. Tendo em conta este cenário, e com base nos estudos de Kassar (2014) e Michels (2011), Thesing e Costas, (2018) questionam

Quais são os saberes considerados necessários para esse novo professor trabalhar nessa nova escola? Que tipos de formação são ideais para a formação continuada/em serviço desses professores, tendo em vista suas jornadas de trabalho:

palestras, reuniões pedagógicas, capacitações e/ou cursos de especialização? Tais tipos de cursos não estariam contribuindo para a desintelectualização dos professores, com propostas de capacitação que primam pela instrumentalização do professor para o uso de recursos metodológicos? (p. 285)

As questões levantadas pelas autoras interessam para pensar as implicações da Educação Especial no ensino aprendizagem e na promoção da participação social destes sujeitos. Não se trata de criticar quaisquer propostas formativas, mas partir de uma problematização teórica e de estudos aplicados, para que seja possível avaliar os impactos formativos dos professores de EE nos processos de desenvolvimento educacional e social dos alunos.

CONCLUSÃO

Os processos de formação continuada de professores de Educação Especial diante o cenário educacional inclusivo parecem ser um dilema não consensual dentro da própria área da Educação Especial (Kassar, 2014). Ser um professor de Educação Especial multifuncional, com conhecimentos generalistas, seria o mais apropriado para atender a uma educação satisfatória de todos os alunos (Garcia, 2013; Kassar, 2014). Por outro lado, há formações com ênfase em estudo de campos específicos da EE, como as especificidades dos alunos (Michels, 2011), que habilitam os profissionais para atuar com maior qualidade na área pretendida. Ao mesmo tempo, estas duas vertentes se confundem, quando “(...) o docente multifuncional a ser formado também deve receber/possuir conhecimentos específicos para escolarizar os alunos (...), o que significa certa especificidade (Kassar, 2014, p. 213).

Estes conflitos podem ser tensionados a partir da desconstrução de um ideal profissional capaz de atuar frente a todas as competências definidas em documentos oficiais ou cursos de formação e exigidas na atuação. Seria pretencioso pensar em uma formação capaz de abranger esta totalidade, tendo em conta as inúmeras funções atribuídas ao profissional da EE (Rodrigues, 2014) e, principalmente, tendo em conta as diferentes formas como cada um se constitui e dá sentido ao seu papel nos contextos em que atuam (Nóvoa, 2019).

É fundamental considerar que, embora ainda se discutam diferentes abordagens formativas no campo da Educação Especial, a atuação destes profissionais deve ser facilitadora da participação social dos alunos com NEE. Desde modo, pensar em uma formação mais generalista se alinha a proposta de um desenvolvimento mais abrangente de relações sociais tendo como princípio fundamental a diversidade (Koster, Pijl, Houten, & Nakken, 2010). Por outro lado, as competências especializadas em categorias também vão gerar condições para que os alunos possam exercer a participação social,

sejam elas por meios específicos de acessibilidade, de desenvolvimento sócio-emocional e auto percepção centradas nos sujeitos (Punch & Hyde, 2005; Terleksi et al., 2020). Assim, este estudo não permite responder qual abordagem formativa se alinha a proposta de inclusão como participação social, visto que este é objetivo transversal aos perfis traçados.

O que interessa sobretudo são os modos pelos quais o conceito de inclusão vem sendo acionado nestas abordagens formativas. A promoção da inclusão como participação social deve ser assumida como uma filosofia incorporada nas práticas diárias e não limitada a determinadas práticas educacionais ou competências de atuação (Ainscow, 2016, 2020; Kurth & Foley, 2014; Rodrigues, 2013). Portanto, pensar nos modelos formativos dos professores de Educação Especial não se limita a uma definição de um perfil generalista ou especialista, e sim em como esse profissional vai ser capaz de criar condições promotoras de participação social de todos os alunos.

Contudo, entende-se ser importante discutir o perfil de competências formativo a partir das competências de atuação desenvolvidas na prática. Interessa olhar para as competências de atuação que estes profissionais são chamados a exercer em contexto, principalmente, para, a partir de evidências empíricas, ser possível pensar um perfil de competências formativo mais coerente com a proposta de inclusão como participação social. Essa compreensão sugere alinhar discursos nas dimensões políticas, formativas e de contexto de atuação, podendo proporcionar o desenvolvimento da profissionalidade docente sustentada no esclarecimento de competências, na assunção de identidades produzidas sob a harmonização das relações em contexto e no desempenho profissional satisfatório.

Este estudo compreende que a complexidade da tarefa de ensinar não permite que haja conjuntos modulares de competências e comportamentos a serem atribuídos aos professores, tão pouco que sejam universalmente eficazes em diversos ambientes e com diferentes alunos. Não se pode pensar em um ponto de chegada comum a todos, tendo em conta que cada um elabora e consome os significados à sua maneira, entretanto, há algo socialmente comum a todos, sob princípios universais, em nome da equidade.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: Possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-172. doi: 10.1108/JPCC-12-2015-0013
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. doi: 10.1080/20020317.2020.1729587
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colón, E. P., & McCallum, C. L. (2005). Critical Features of Special Education Teacher Preparation: A Comparison with General Teacher Education. *The Journal of Special Education*, 38(4), 242-252.
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kely, M. T., & Danielson, L. C. (2010). Especial Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model. *Exceptional Children*, 76(3), 357-377. doi: 10.1177/001440291007600307
- Bueno, J. G. S. (1993). *Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente*. São Paulo: Ed. EDUC.
- Bueno, J. G. S. (1999). Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 3(5), 7-25.
- Correia, L. M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 10-39). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A Escola contemporânea e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Council for Exceptional Children. (2009). *What every special educator must know: The international standards for the preparation and certification of special education teachers*. (6th Edition revised). United States of America: Library of Congress Cataloging-in-Publication.
- Eliseu, M. P. (2012). *Concepções e práticas de educadores de infância enquanto docentes de educação especial*. (Tese de doutoramento em Educação). Universidade de Lisboa, Portugal.
- Evangelista, O., & Triches, J. (2012). Curso de pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. *Educar em Revista*, 45, 185-198.
- Garcia, R. M. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 101-239. doi: 10.1590/S1413-24782013000100007
- Garcia, R. M. C., & Michels, M. H. (2014). Educação especial nas políticas de inclusão: Uma análise do Plano Nacional de Educação. *Revista Retratos da Escola*, 8(15), 397-408. Retirado de: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/449>

- Hermes, S. T. (2017). *Educação Especial e Educação Inclusiva: A emergência da docência inclusiva na escola contemporânea*. (Tese de doutorado em educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS, Brasil.
- Kassar, M. de C. M. (2014). A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cadernos CEDES*, 34(93), 207-224. doi: [h10.1590/S0101-32622014000200005](https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200005)
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & Houten, V. E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140. doi: [10.1080/13603110701284680](https://doi.org/10.1080/13603110701284680)
- Koster, M., Pijl, S., Houten, V. E., & Nakken, H. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75. doi: [10.1080/10349120903537905](https://doi.org/10.1080/10349120903537905)
- Kronberg, R. M. (2003). A Inclusão em Escolas e Classes Regulares. A Educação Especial nos Estados Unidos: Do Passado ao Presente. In L. M. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 41-56). Porto: Porto Editora.
- Kurth, J., & Foley, J. A. (2014). Reframing Teacher Education: Preparing Teachers for Inclusive Education. *Inclusion*, 2(4), 286-300. doi: [10.1352/2326-6988-2.4.286](https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.4.286)
- Madureira, I. P. (2012). *Tornar-se professor de Educação Especial. Uma abordagem biográfica*. (Tese de doutoramento em Educação). Universidade de Lisboa, Portugal.
- Michels, M. H. (2004). *A formação de professores de Educação Especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil.
- Michels, M. H. (2011). O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?. *Revista Educação Especial*, 24(40), 219-232. doi: [10.5902/1984686X2668](https://doi.org/10.5902/1984686X2668)
- Michels, M. H. (2017). A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. In M. H. Michels (Org), *A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão* (pp. 23-57). Florianópolis: Edições Universidade Federal de Santa Catarina.
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-15. doi: [10.1590/2175-623684910](https://doi.org/10.1590/2175-623684910)
- Oliveira, A. A. S. de, & Prieto, R. G. (2020). Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(2), 343-360. doi: [10.1590/1980-54702020v26e0186](https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0186)
- Parrilla Latas, A. (1997). La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo. *Educar*, 21, 39-65.

- Pinheiro, D. (2020). Constituição profissional do educador especial em acontecimentos históricos. In D. Pinheiro, T. Bentes, E. Brandão & P. Araújo (Orgs.), *Formação de professores e práticas de ensino em contextos educacionais inclusivos* (pp. 13-46). Boa Vista- RR: Editora da UFRR.
- Pinheiro, D., Freire, A. S., & Calixto, H. R. (2021). Inclusão educacional e as interfaces com a Educação Especial. In M. L. I. Colares & H. Calixto (Orgs.), *Curso de Pedagogia: leituras formativas* (pp. 125-140). Santarém-PA: Rovisan Diagramação & Artes Gráficas.
- Pinheiro, D., Mullet, J. I., Silva, A. B. A. S. da., Baia, L. A., & Carvalho, S. S. Da (2017). O educador especial nos processos escolares de inclusão: desafios, expectativas e atuação profissional. In V. R. Brancher, B. A. Medeiros & F. C. de Machado (Orgs.), *Caminhos possíveis a inclusão II: educação especial sob novos prismas*. Curitiba: Appris editora.
- Pletsch, M. D., Araújo, D. F. de, & Lima, M. F. C. (2017). Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. *Revista Periferia: educação, cultura e comunicação*, 9(1), 290-311. doi: [10.12957/periferia.2017.29187](https://doi.org/10.12957/periferia.2017.29187)
- Possa, L. B., & Naujorks, M. I. (2009). Formação de professores em educação especial: os discursos produzidos em textos científicos. *Anais eletrônicos da Reunião anual da ANPED*, 32. Caxambú, MG, Brasil.
- Punch, R., & Hyde, M. (2005). The social participation and career decision-making of hard-of-hearing adolescents in regular classes. *Deafness & Education International*, 7(3), 122-138.
- Rodrigues, D. (2011). Entrevista com David Rodrigues: A missão do professor de educação especial é trabalhar para a inclusão. *Escola Informação*, 248, 18-19.
- Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Porto: Profedições.
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2), 5-21.
- Silva, T. T. da (2009). A produção social da identidade e da diferença. In T. T. da Silva, S. Hall & K. Woodward (Orgs.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-102). Petrópolis: Vozes.
- Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença - e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.
- Terlektsi, E., Kreppner, J., Mahon, M., Worsfold, S., & Kennedy, S. (2020). Peer Relationship Experiences Of Deaf And Hard-Of-Hearing Adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(2), 153-166. doi: [10.1093/surdo/enz048](https://doi.org/10.1093/surdo/enz048)
- Thesing, M. L. C. (2019). *A epistemologia da formação de professores de Educação Especial: Um professor plurivalente para "dar conta da inclusão"?* (Tese de doutoramento). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, Brasil.

- Thesing, M. L., & Costas, F. A. T. (2018). As proposições de uma escola inclusiva na concepção de professores de educação especial: algumas problematizações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(252), 277-293. doi: [10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3510](https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i252.3510)
- Vaz, K., & Garcia, M. C. (2015). Modelos de formação do professor de educação especial: estratégias de consolidação da política educacional. *Educação e Fronteiras On-Line*, 5(13), 47-59.
- Vaz, K., & Garcia, M. C. (2016). Professor de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: reflexões acerca da articulação entre o modelo de professor e o projeto de escola. *Atas da Reunião científica regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais*, Curitiba -PR, Brasil.
- Zabalza, M. A. (1999). La Atención Escolar a la Diversidad. In A. Castiñeiras (Org.), *O reto da innovación na Educación Especial* (pp. 15-48). Santiago de Compostela: Servicio Publicacións, Universidad de Santiago de Compostela.

CAPÍTULO 9

QUE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL E INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS INCLUSIVOS?

Alexandra Frias

Departamento de Educação da Câmara Municipal de Oeiras,
Unidade de Inovação e Projetos Especiais, Portugal

Teresa S. Leite

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

QUE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PROMOÇÃO DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL E INTERVENÇÃO EM CONTEXTOS INCLUSIVOS?

Alexandra Frias

Departamento de Educação da Câmara Municipal de Oeiras, Unidade de Inovação e Projetos Especiais, Portugal

Teresa S. Leite

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Nos resultados portugueses do estudo TALIS: *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners* (OECD, 2019), o desenvolvimento de competências no âmbito da inclusão¹ e ensino de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) foi a necessidade formativa mais referida pelos inquiridos: 27% em Portugal, 22% em toda a OCDE (OECD, 2019, p. 4). No entanto, a integração destes alunos no sistema regular de ensino encontra-se legislada para o ensino básico e secundário, ainda que de forma incipiente, desde 1977 (DL 174/77 e 84/78) e, de forma mais consistente, desde 1991 (DL 319/91), tendo abordagem obrigatória na formação inicial de professores desde 1989 (nº2 do art. 15º do DL 344/89).

Em quarenta anos, as ideias sobre a escolarização dos alunos com diferenças acentuadas em relação ao desenvolvimento típico evoluíram, bem como a aceitação social desta população e, em consequência, também as políticas educativas foram sofrendo alterações, visando uma cada vez mais abrangente garantia de inclusão. Nas escolas, as perceções e conceções dos docentes sobre a inclusão e sobre a resposta às necessidades especiais dos alunos mudou qualitativamente, como é evidente se compararmos entrevistas realizadas na década de 90 do século passado com entrevistas realizadas atualmente (Estrela, Madureira, & Leite, 1999).

Terão as práticas pedagógicas seguido a mesma evolução? E que transformações ocorreram (ou não) na formação inicial para garantir aos futuros professores os conhecimentos, as atitudes e as capacidades necessários a uma resposta adequada às necessidades dos alunos em contextos inclusivos? Como definem os futuros professores e os professores recém-formados a sua preparação para trabalhar em contextos inclusivos? Que competências serão necessárias para a criação de oportunidades de participação social para todos os alunos?



¹ Neste capítulo, incidimos apenas na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

QUE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTOS INCLUSIVOS?

O desafio que se coloca atualmente às escolas e aos seus professores passa pela necessidade de se adaptarem estratégias e métodos de ensino para chegar a todos os alunos, atendendo às suas características e especificidades, tenham eles, ou não, NEE. A própria designação de NEE aplicada a um grupo de alunos tende a tornar-se uma forma de categorização e, por vezes, de marginalização desses alunos, já que é frequente transformar as “necessidades especiais de uma criança numa criança com necessidades especiais” (Bautista, 1993, p. 57). Da análise de um conjunto de definições e categorias de NEE dos diversos países da OCDE apresentada no documento “*Child Well-Being Module 2012*” (OECD, 2012), conclui-se que a Suécia é o único país que não apresenta uma definição legal de NEE, uma vez que se considera que os alunos que necessitam de apoios especiais não são considerados como um grupo diferenciado, mas sim como parte integrante de um sistema educativo que tem o dever de responder às necessidades de todos os seus alunos.

A inclusão é, não só um processo que tem como princípio elementar a remoção de barreiras à aprendizagem, mas também de barreiras à participação na sociedade e, nesse sentido, uma componente essencial do desenvolvimento integral de qualquer criança ou jovem.

Em 2002, Booth e Ainscow elaboraram, com a ajuda de uma equipa de professores, pais, gestores, investigadores e um representante de organizações de pessoas com deficiência, o “*Index for Inclusion*”, um conjunto de materiais para orientar as escolas no sentido da inclusão. Neste documento, considera-se que a Inclusão exige, entre outros fatores: a valorização de todos os alunos e de todos os que com eles trabalham; o aumento da participação dos alunos e a redução da exclusão no que respeita às culturas, currículo e comunidades das escolas; a reestruturação das políticas, culturas e práticas nas escolas, de forma a dar resposta à diversidade de alunos e da comunidade; a redução das barreiras à aprendizagem e à participação para todos os alunos e não apenas para aqueles com impedimentos ou categorizados como tendo NEE; uma perspetiva sobre a diferença como recurso para a aprendizagem, e não como problema (Booth & Ainscow, 2002).

Perante estas premissas, o Índice pretende: (i) apoiar a reflexão sobre o desenvolvimento inclusivo da escola; (ii) estruturar a abordagem avaliativa e o desenvolvimento da escola; (iii) capacitar para uma revisão detalhada de todos os aspetos de uma escola e ajudar a identificar e implementar prioridades de mudança e (iv) assegurar que os processos de revisão, planeamento e implementação da mudança sejam, em si mesmos, inclusivos (Booth & Ainscow, 2002).

Assim, o *Index* organiza o trabalho em torno de um ciclo de atividades que orienta as escolas através das etapas de preparação, investigação, desenvolvimento e revisão, disponibilizando materiais para esse efeito, organizados em três dimensões: (i) organização de culturas inclusivas; (ii) implementação de políticas inclusivas e (iii) operacionalização de práticas inclusivas em evolução. A aplicabilidade deste manual surtiu alguns exemplos de boas práticas no contexto inglês, que ecoaram a nível internacional. Booth e O'Connor (2012) referem que o *Index* foi escrito para intervir estrategicamente em escolas na Inglaterra e que houve alguma cautela quanto à sua aplicação noutras regiões do Reino Unido, devido às diferenças nos sistemas de educação e culturas locais. No entanto, considerou-se que esta abordagem inclusiva era amplamente aplicável internacionalmente e o manual foi traduzido para 39 idiomas e usado em mais de quarenta países. Esta ampla aplicação deve-se, segundo os autores atrás referidos, à clareza de princípios e à aplicabilidade a todos os contextos educacionais.

Alguns anos mais tarde, Rose e Mayer do *Centre for Applied Special Technology* (CAST, 2011) avançaram com o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), baseado no conhecimento de várias áreas do saber, nomeadamente: ciências da educação, psicologia cognitiva e neurociências. Esta abordagem “pretende abranger a diversidade de alunos ao oferecer objetivos, métodos, materiais e avaliação flexíveis de forma a dar-lhes os meios adequados às respetivas necessidades” (p. 3). O DUA está estreitamente ligado a práticas de ensino, no sentido de reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem de todos os alunos. O professor deverá considerar na sua intervenção três aspetos fundamentais: o que aprendem, como aprendem e porque aprendem os alunos.

Este modelo assenta em três princípios fundamentais: 1) proporcionar modos múltiplos de envolvimento, de modo a motivar os alunos para a aprendizagem; 2) proporcionar modos múltiplos de ação e expressão, para que todos possam ter acesso à informação e conteúdo e 3) proporcionar modos múltiplos de autodesenvolvimento, a fim de todos poderem expressar e demonstrar as suas aprendizagens (CAST, 2011). Neste sentido, segundo Katz (2014), os professores deverão demonstrar flexibilidade, criatividade e competência na forma como envolvem e motivam os alunos para a aprendizagem, como apresentam a informação e como procedem a uma avaliação justa e de qualidade.

A operacionalização deste modelo implica a criação de ambientes de aprendizagem ricos e diversificados para todos os alunos, o que requer um plano de aula assente nas suas componentes essenciais: objetivos, estratégias de ensino, materiais e recursos e avaliação. No que respeita aos objetivos, “o professor deverá identificar com precisão e clareza o que pretende que os alunos aprendam e equacionar opções e caminhos alternativos facilitadores dessas aprendizagens” (Madureira & Nunes, 2015, p. 137). Relativamente às

estratégias, devem ser flexíveis e diferenciadas, assim como os materiais e recursos. Por fim, a avaliação deverá permitir uma recolha sistemática, contínua, clara e equitativa das aprendizagens dos alunos.

Madureira (2017), ao referir-se à pedagogia inclusiva, em concordância com diversos autores, afirma que o papel do professor consiste na “criação de um ambiente rico em aprendizagens, caracterizado por aulas onde as oportunidades de aprendizagem são suficientemente acessíveis e colocadas à disposição de todos, para que todos sejam capazes de participar na vida da sala de aula” (p. 64). A forma como os professores abordam a pedagogia inclusiva reflete-se na sua prática diária – sempre com base nos conhecimentos, atitudes e crenças sobre os alunos e a aprendizagem –, nas suas ações e na forma como ultrapassam as barreiras à aprendizagem.

Florian e Linklater (2010, citados por Madureira, 2017, p. 67) identificaram dinâmicas pedagógicas observáveis em salas de aula inclusivas. Em termos de crenças e atitudes, os professores que as gerem: (i) acreditam que todos podem aprender; (ii) defendem que a criança pode e deve assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem; (iii) promovem a aprendizagem colaborativa interpares.

Esta ideia é igualmente reforçada num estudo realizado por Carter, Moss, Asmus, Fesperman, Cooney, Brock, Lyons, Huber e Vincent (2015), em cinquenta escolas – que consiste na análise de práticas promotoras da educação inclusiva – os autores referem que, com um bom suporte, a participação dos alunos com NEE em contextos inclusivos pode facilitar o acesso ao currículo, a partilha de experiências e oportunidades de aprendizagem, o estabelecimento de novas relações a pares e um aumento significativo das expectativas face à aprendizagem dos alunos. Os autores centraram-se, essencialmente, no trabalho colaborativo com os pares, concluindo que esta estratégia se revela muito enriquecedora, quer em termos de aprendizagem, quer ao nível das oportunidades e experiências sociais. Apresentam ainda um conjunto de passos a considerar na prossecução desta estratégia, designadamente: 1) a elaboração de um plano de trabalho colaborativo a pares, 2) selecionar e convidar elementos para integrar esta dinâmica; 3) orientar os alunos para os papéis e funções a desempenhar; 4) iniciar o trabalho colaborativo em contexto de sala de aula; 5) facilitar as interações e o apoio a prestar e 6) refletir acerca do impacto da sua ação (Carter et al, 2015).

Os resultados da implementação destas dinâmicas indicam que os estudantes que trabalham colaborativamente com os seus pares ganham o acesso a novas oportunidades, não só ao nível da convivência social e das competências de comunicação, mas também reduzem as suas necessidades ao nível de acompanhamentos mais específicos, participando de modo mais ativo nas atividades da turma e melhorando os seus relacionamentos interpessoais, o que acaba por contribuir para um maior sentido de pertença

e de bem-estar e permitir um acesso o mais próximo possível do currículo geral (Carter et al., 2015).

Em Portugal, o novo regime jurídico de educação inclusiva, o decreto-lei nº. 54/2018, procura ir ao encontro destas orientações. Numa clara perspetiva inclusiva, este decreto-lei (bem como o regime jurídico da flexibilidade curricular e o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*) “constitui-se, simultaneamente, como impulsionador e como suporte à implementação de mudanças a nível organizacional, bem como do próprio processo educativo” (Pedroso, 2018, p. 11). As principais medidas atrás referidas são, agora, contempladas nas dinâmicas escolares e comunitárias em Portugal, defendendo uma abordagem centrada no aluno, assente em novos pressupostos curriculares e pedagógicos.

Numerosos estudos mostram, porém, que os professores, embora atualmente aceitem o princípio da inclusão e respeitem o direito de todos a frequentar a escola, consideram que a formação inicial não os preparou para trabalhar com crianças e jovens com NEE. A consciência da necessidade de expor os futuros professores a uma formação focada na resposta individual e diferenciada para os alunos, assim como uma intensiva formação no âmbito das NEE, assumem grande relevância nos resultados de questionários e entrevistas aos docentes nos últimos 20 anos (Brown, Welsh, Hill, & Cipcko, 2008; Silva, 2011; entre outros). Como afirma esta última autora:

A formação inicial de professores, na sua generalidade, tem procurado sensibilizar os futuros docentes para problemáticas relacionadas com as necessidades educativas especiais. No entanto, recorrentemente, os professores remetem para a formação ou a falta da mesma, a dificuldade que sentem em implementar respostas que não se enquadrem na consideração da turma como uma entidade homogénea. (Silva, 2011, p. 131)

QUE PROGRAMAS E PROCESSOS DE FORMAÇÃO?

No quadro da formação para a profissão docente, a formação inicial é um período que, embora não tenha um carácter definitivo, se torna essencial para o exercício profissional e para a forma como este é perspectivado. Estrela (2002) define a formação inicial de professores como o “início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (p. 18). Esta definição encerra em si um aspeto basilar, o do entendimento da formação inicial como o “início” de um processo que nunca termina.

Apesar disso, as abordagens pedagógicas usadas na formação inicial dos professores fornecem um pano de fundo poderoso a partir do qual os docentes, consciente e inconscientemente, desenham ideias e conceitos que moldam a sua própria prática de ensino nas escolas (Conner & Sliwka, 2014). Escolas que esperam que os alunos operacionalizem a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem baseada na problematização, na intervenção com a comunidade ou a aprendizagem baseada em projetos devem também esperar que a formação inicial de professores utilize as mesmas abordagens ao formar professores (Conner & Sliwka, 2014).

Neste sentido, parece necessário refletir sobre como pode a formação inicial preparar professores que não encarem a diferença como um problema e um obstáculo ao ensino, mas antes como situação normal e inevitável na escola e na turma. Será necessário, ainda que reconheçam “que a participação objetiva fortalecer a sociedade civil para a construção de caminhos que apontem para uma nova realidade social, sem injustiças, exclusões, desigualdades, discriminações, (...)” (Gohn, 2019, p. 67).

No documento *Teacher Education for Inclusion* (TE4I, European Agency for Development in Special Needs Education, 2011) afirma-se que a formação inicial do professor inclusivo é “a alavanca-chave para as mudanças sistêmicas necessárias” (p. 6). Apresenta-se um perfil do professor inclusivo, definindo quatro valores fundamentais para o seu trabalho: 1. valorização da diversidade; 2. apoiar todos os alunos; 3. trabalho com outras pessoas e 4. desenvolvimento pessoal e profissional. Estes valores são aprofundados em três grandes blocos/áreas de competência: atitudes, conhecimentos e capacidades. Tal como é referido, “preparar professores para responder à diversidade é, potencialmente, a política com maior impacto no desenvolvimento de comunidades mais inclusivas” (p. 10).

No mesmo documento (TE4I), são também apontados diversos fatores que apoiam a implementação deste perfil do professor inclusivo. No que concerne aos Programas de Formação Inicial, é referido que – para além da promoção das aprendizagens pedagógicas, baseadas no pensamento crítico e analítico, consistente com os conhecimentos, aptidões e valores já referidos – são essenciais também atividades que mudem estereótipos; uma efetiva aplicação da teoria na prática (estagiando em contextos inclusivos); um currículo que integre a prática inclusiva em todas as disciplinas; uma abordagem de conteúdos especializados, que promovam a aprendizagem daqueles que mais facilmente são vítimas de exclusão e, ainda, a promoção de momentos que confrontem os alunos com situações de vida real.

Forlin (2010) refere três possíveis modelos de formação de professores para a inclusão que refletem diferentes formas de organização dos planos de estudos:

- Uma unidade curricular única, lecionada por especialistas;

- A abordagem transversal a todas as unidades curriculares (processo de infusão);
- A combinação entre as duas abordagens anteriores.

Este autor defende que a formação inicial de professores deve ser reformulada de forma que a inclusão seja uma filosofia de base em qualquer plano de estudos, reformulação que requer uma reorganização das próprias instituições de formação, uma vez que a organização em Departamentos e Áreas Científicas contribui para a perpetuação da balcanização da Educação Especial, não contribuindo para “uma agenda inclusiva comum” (Forlin, 2010, p. 8).

Madureira e Leite (2007) alertam para a necessidade dos dispositivos de formação serem congruentes com aquilo que se preconiza na Educação Inclusiva e defendem a necessidade de “criar um quadro de referência metodológico transversal a todas as disciplinas do plano de estudos, de forma a garantir que a diferenciação pedagógica constitua uma preocupação constante no currículo de formação” (2007, p. 14). Esta visão corresponde ao princípio da “Infusão” na organização curricular da formação (Rodrigues, 2014; Rouse, 2010). Rodrigues (2014) considera que:

A existência de disciplinas sobre “Educação inclusiva”, “Necessidades Educativas Especiais” ou disciplinas congêneres constitui (...) uma comprovação empírica e mesmo um convite à exclusão. O formando é levado a crer que existe uma pedagogia “normal” – tratada no elenco das disciplinas do curso, e uma pedagogia “especial” tratada numa disciplina específica do curso. Na verdade, esta organização entre a pedagogia “normal” e “especial” contraria a perspectiva de preparar o professor para a diversidade. (p. 89)

No mesmo sentido, Leite (2016) considera de escassa eficácia formativa a existência de

disciplinas que surgem no meio do percurso de formação, de modo tão desligado das restantes e tão marginal à iniciação à prática profissional, que a sua inserção nos planos de estudos parece, ela própria, contribuir para perpetuar a segregação e marginalização destes alunos ou, no mínimo, para perpetuar a noção de que a educação destes alunos configura uma situação excecional e requer condições excecionais. (p. 5)

No entanto, a formação dos futuros professores para a inclusão tem que ser feita de forma cuidadosa. Forlin e Chambers (2011) estudaram a perceção de 67 futuros professores e educadores sobre a sua preparação para a inclusão, recolhendo dados antes e depois de frequentarem uma unidade curricular sobre diversidade com a duração de 39h, visando prepará-los para o trabalho em turmas inclusivas durante o estágio. Os resultados mostram uma forte ligação da autoperceção do seu nível de confiança e conhecimentos com as atitudes e preocupações relativamente à inclusão, mas também a

antecipação do aumento dos níveis de *stress* quando trabalharam em turmas com crianças com NEE. Os autores concluem que não é ético aumentar as suas preocupações relativamente à inclusão, sem ao mesmo tempo lhes fornecer oportunidades para adquirirem os conhecimentos e capacidades necessários para enfrentar as situações. Tendo em conta os resultados deste estudo, Forlin e Chambers (2011) consideram que a formação inicial pode iniciar a abordagem destes temas, mas está limitada no tipo de experiências que pode oferecer. Por isso, é necessário assegurar o apoio aos novos professores no início da sua carreira, criando processos de mentoria nas escolas e oferecendo formação contínua adequada. Os autores defendem ainda a colaboração efetiva entre as instituições do ensino superior e o sistema educativo, de forma a assegurar uma transição consistente da formação para o desempenho profissional.

Apesar das considerações anteriores, a prática pedagógica em contextos inclusivos assume um papel fulcral na formação integral do futuro professor, desenvolvendo “processos de acompanhamento e supervisão que garantam, por parte do professor, a atenção à diversidade e uma intervenção diferenciada, o que significa ser capaz de adequar o ensino às características dos alunos e aos seus processos de aprendizagem” (Madureira & Leite, 2007, p. 14). O contacto direto e continuado com alunos com NEE facilita a aceitação da diferença, e a prática em contexto inclusivo conduz a uma maior disponibilidade para gerir grupos heterogéneos com a segurança e autoconfiança necessárias. Num estudo de análise a 15 trabalhos de pesquisa internacionais, acerca da formação de professores para a inclusão, conclui-se que:

essas experiências poderão reduzir as preocupações dos professores e melhorar as suas atitudes em relação à inclusão (...). Estas experiências podem também aumentar os conhecimentos e as competências dos participantes, uma vez que fornecem as oportunidades de aprendizagem que são necessárias para os professores integrarem novos conhecimentos na prática. (Kurniawati, Boer, Minnaert, & Mangunsong, 2014, p. 320)

De destacar que esta prática pedagógica requer contextos inclusivos de qualidade em termos organizativos, pedagógicos e atitudinais, bem como uma supervisão de qualidade e que permita a necessária articulação entre a teoria e a prática. Os mesmos autores concluem

que a combinação da prática supervisionada com suportes adequados pode aumentar a eficácia do desempenho na prática profissional. Da mesma forma, os estudos mais recentes afirmam que um professor cooperante ativo e a devida assistência à prática podem ser determinantes para apoiar os professores na seleção das melhores práticas aquando do seu desempenho futuro. (Kurniawati et al., 2014, p. 321)

QUE PENSAM OS FUTUROS E OS RECÉM-FORMADOS PROFESSORES SOBRE A SUA PREPARAÇÃO PARA TRABALHAR EM CONTEXTOS INCLUSIVOS?

Entre 2016 e 2019, realizámos um estudo de caso no qual, entre outros objetivos, pretendíamos: identificar as principais conceções de professores do 1º CEB em formação e recém-formados sobre a inclusão de alunos com NEE e sobre a sua preparação para a inclusão dos mesmos, garantindo a sua participação social; conhecer as principais medidas/mudanças apontadas por formandos para melhorar a formação com vista à inclusão de alunos com NEE (Frias, 2019).

Os participantes no estudo frequentaram ou frequentavam cursos de formação ao nível de mestrado que habilitam para a docência no 1º CEB numa instituição da área da Grande Lisboa. Inicialmente foram entrevistados 12 professores recém-formados nessa instituição, sendo 11 do género feminino e 1 do género masculino. Todos exerciam funções em instituições particulares na região da grande Lisboa, à exceção de uma professora que se encontrava numa escola pública na mesma região. Aquando da realização da entrevista, os professores tinham idades compreendidas entre os 23 e os 31 anos de idade. Para além deste grupo de professores recém-formados, organizaram-se três grupos focais de estudantes de mestrado (4 participantes por grupo focal), procurando criar um ambiente de debate e reflexão (analisando imagens, tabelas, respondendo a questões de resposta aberta) que de algum modo pudesse contribuir para os situar no tema em estudo. De entre os 11 estudantes (um dos estudantes selecionados não pode comparecer por questões de saúde), 10 eram do género feminino e 1 do género masculino e tinham idades compreendidas entre os 22 e 33 anos.

O guião das entrevistas semiestruturadas aos professores recém-formados contemplava as conceções sobre Educação Inclusiva; o Perfil do Professor Inclusivo; a Prática Educativa em contexto inclusivo; a opinião sobre a formação inicial para atuar em contexto inclusivo; e as sugestões para a formação inicial. Para cada um destes blocos foram definidos objetivos e formuladas as questões que permitiriam atingir os objetivos patentes no guião.

O guião dos grupos focais focou-se nos mesmos temas, mas os procedimentos foram adaptados. Assim, no que respeita às Conceções sobre a Educação Inclusiva, os estudantes foram convidados a comentar duas imagens/*cartoons* apresentadas em formato digital que fomentavam esta discussão. Relativamente ao Perfil do Professor Inclusivo, foram-lhes apresentados os quatro valores fundamentais de um professor inclusivo, definidos pela AEDEE (2012), sendo os estudantes desafiados a enumerar atitudes, capacidades e conhecimentos inerentes a cada um desses valores.

Para analisar as entrevistas semiestruturadas e os resultados dos grupos focais, recorreremos à análise de conteúdo, utilizando procedimentos abertos, com categorias emergentes do material em análise (Esteves, 2006).

No que respeita ao conceito de Educação Inclusiva, estudantes e professores recém-formados conhecem bem os princípios inerentes ao conceito. No entanto, surgem também alguns indicadores que indiciam que, ao longo do curso, as perspectivas pedagógicas tendem a centrar-se sobre o ensino do aluno-padrão, nem sempre se preocupando em preparar para a atuação futura com grupos heterogêneos. Dos dados recolhidos nas entrevistas, parece possível inferir que a inclusão é abordada predominantemente a nível conceitual, sendo depois pouco trabalhada no que respeita a processos concretos de intervenção com grupos heterogêneos.

Esta inferência é confirmada pela diferença entre o discurso dos estudantes e o dos professores recém-formados quando se abordam os desafios da Educação Inclusiva. Com efeito, os professores recém-formados conseguem enumerar uma vasta lista de desafios que se relacionam com a gestão das dinâmicas e da diversidade em contexto de sala de aula; gestão das emoções/ansiedades; estabelecimento de relações com as famílias; pesquisa e investigação sobre as problemáticas com as quais se deparam, no fundo, desafios que evidenciam a complexidade do processo de inclusão. Já os estudantes em formação enumeram, enquanto desafios da Educação Inclusiva, apenas o atendimento à heterogeneidade em sala de aula e a necessidade de pesquisa de informação relativa aos alunos com NEE. Este desfasamento entre a vasta lista apresentada pelos que já se encontram em exercício de funções e a reduzida lista enunciada pelos estudantes em formação leva-nos a crer que os estudantes não estarão tão esclarecidos quanto à realidade vivida nas nossas escolas e inteirados sobre a complexidade de todo o processo.

Efetivamente, os principais desafios prendem-se com questões verificadas a um nível micro (sala de aula): como gerir o tempo, o espaço e os recursos em sala de aula? Como diferenciar o trabalho para todos? Como estabelecer relações pedagógicas de qualidade e promotoras de sucesso educativo? Como identificar e atuar perante as características individuais dos alunos com NEE? Estas inquietações convergem para as práticas pedagógicas, revelando que as principais fragilidades se encontram no modo como atuar e dar resposta a todos os alunos, uma insegurança legítima de professores em início de carreira e que requereria a devida atenção por parte da instituição formadora.

Em termos de barreiras à Educação Inclusiva, surge ainda no discurso de estudantes e professores recém-formados algum ceticismo face à existência de uma verdadeira inclusão nas escolas. Apesar de sensibilizados para o tema, conforme veiculado nas entrevistas e grupos focais, as dúvidas ainda

não se encontram totalmente dissipadas e os futuros e recém-formados professores parecem terminar a sua formação sem uma convicção plena de que a inclusão é possível e que, em exercício profissional, é possível operacionalizar práticas promotoras dessa mesma inclusão. Estas dúvidas levam-nos a crer que, perante as inseguranças em exercício de funções, as suas certezas poderão oscilar e conduzir a uma atitude derrotista e conformada perante a resposta à heterogeneidade.

Estudantes e professores recém-formados estão também de acordo em relação à indispensabilidade da diferenciação pedagógica. No entanto, muitas das alusões feitas a esta estratégia em contexto de sala de aula parecem referir-se a um trabalho individualizado para um ou dois alunos com NEE e não propriamente a processos de diferenciação pedagógica no seio das turmas. Esta intervenção diferenciada apenas para um ou dois alunos num grupo, não corresponde a uma prática inclusiva e, efetivamente, pode até promover, de modo ainda mais acentuado, a segregação e estigmatização de alguns alunos dentro da turma (Heacox, 2006).

Relativamente ao perfil do professor Inclusivo, quando comparados os dados dos estudantes e dos professores recém-formados, é possível observar que, em termos de atitudes, conhecimentos e capacidades, há uma grande proximidade nas conceções dos inquiridos. Esta convergência nos discursos parece indicar que existe um conceito homogeneizado em que todos parecem estar conscientes do que é esperado do professor, aspeto revelador de uma intervenção coerente por parte da instituição de formação na educação para os valores da equidade no acesso e sucesso na escola inclusiva. Como vimos antes, porém, a assunção dos valores e princípios inerentes à escola Inclusiva, patente nas entrevistas e grupos focais, não parece ser suficiente para dotar os estudantes e professores recém-formados de estratégias de intervenção que constituam respostas efetivas para os desafios colocados pela prática ou, pelo menos, para lhes dar a confiança necessária para procurar essas estratégias. Esta constatação tende a perpetuar “a discrepância recorrente entre a apropriação discursiva de mudanças ou inovações instituídas, marcadas por indicadores de adesão, coexistindo com prática docente divergente dessa mesma mudança proclamada” (Roldão, 2009, p. 267).

No discurso de alguns estudantes e professores recém-formados está patente que os formadores das unidades curriculares (UC) de didáticas desenvolvem uma formação de qualidade nesse âmbito, mas as atividades são pensadas para um grande grupo/aluno-padrão sem se anteciparem dificuldades específicas que poderão surgir a alguns alunos, com e sem NEE, bem como os possíveis modos de resolução dessas mesmas dificuldades. De salientar que, naturalmente, não se pressupõe que os professores das didáticas abordem uma intervenção específica para alunos com NEE, mas sim que trabalhem as diferentes formas de aprendizagem e de ensino dos conteúdos da sua área, fomentando práticas que proporcionem múltiplos modos de envolvimento,

múltiplos modos de trabalhar a informação e múltiplos modos de ação e expressão (CAST, 2011).

Relativamente à UC que aborda especificamente as necessidades educativas especiais de alguns alunos, estudantes e recém-formados consideram insuficiente a aprendizagem realizada, salientando a ausência de abordagens neste âmbito durante a licenciatura em Educação Básica. Como sugestões de melhoria, os estudantes e os recém-formados são unânimes em considerar que seria benéfica uma maior carga horária, bem como a obrigatoriedade na frequência da UC logo na licenciatura em Educação Básica; um maior investimento nos conhecimentos relacionados com a legislação e documentação inerente ao atendimento a alunos com NEE; um conhecimento mais aprofundado das diferentes problemáticas, permitindo-lhes uma maior segurança na atuação futura; e a necessidade de aproximar os conhecimentos teóricos da prática e de vivenciar situações práticas de inclusão em contexto real.

No que respeita à Prática de Ensino Supervisionada (PES), os estudantes e professores recém-formados reconhecem, indubitavelmente, a importância da imersão em contextos com “boas práticas”. É facilmente verificável que um grande número de inquiridos passou por contextos de estágio com práticas que consideram “pouco inclusivas”, embora refirmem que as experiências nesses contextos também contribuíram para não replicarem tal tipo de práticas. De um modo global, estudantes em formação e professores recém-formados estão de acordo sobre o papel dos estágios para o estabelecimento da relação entre as aprendizagens teóricas e o desenvolvimento de uma prática de qualidade. No discurso dos estudantes e professores recém-formados que experienciaram, quer em estágio, quer no seu próprio exercício profissional, práticas em contextos pedagógicos inovadores, a inclusão surge de modo natural e implícito nas práticas de intervenção.

O que parece emergir do discurso dos estudantes em formação e dos professores recém-formados é uma contradição entre a defesa de princípios pedagógicos baseados no construtivismo, na experimentação, descoberta e construção dos conhecimentos, na necessidade de criar situações de aprendizagem em que cada aluno possa aprender e, em oposição, a orientação da formação para o ensino do aluno-padrão e para formas de aprendizagem em abstrato. Se esta última orientação é atribuída sobretudo às UC da componente da formação em Didáticas, ela é, no entanto, também associável a uma certa vacuidade das UC da componente Educacional Geral, que tendem a ficar-se pela defesa de princípios e valores, e associável, ainda, à separação entre estas duas componentes e a Prática Supervisionada.

Para ultrapassar esta contradição seria necessária não apenas uma maior articulação entre os docentes das diferentes componentes de formação, mas sobretudo uma maior centralidade da prática pedagógica e da supervisão. Com efeito, a supervisão da prática pode constituir o marco decisivo para

o desenvolvimento de atitudes de questionamento que conduzam à mobilização de conhecimentos e à teorização consistente a partir das situações reais. Assim assumida, a supervisão poderia constituir também o espaço e o tempo ideal para a análise das situações inclusivas e o planejamento e avaliação do trabalho a desenvolver/desenvolvido com todos os alunos, incluindo aqueles que têm NEE.

Em termos gerais, os estudantes e os professores recém-formados consideram que o curso fornece algumas competências e ferramentas que lhes permitem procurar respostas e soluções perante as dificuldades quando em exercício da prática profissional, nomeadamente, o desenvolvimento de uma atitude de questionamento e reflexividade, fomentando o pensamento analítico e crítico e dotando os estudantes de uma capacidade de investigação e constante aprendizagem ao longo da vida. No entanto, torna-se evidente pela análise dos resultados das entrevistas aos professores recém-formados, que essa reflexividade e atitude de questionamento nem sempre são suficientes para assegurar uma maior autoconfiança no choque com a realidade e para enfrentar os desafios da escola inclusiva, desafios que os professores recém-formados enunciam e dos quais parecem ter plena consciência. Para tal, seria necessário, eventualmente, uma maior incidência da formação nos processos de aprendizagem das crianças, das dificuldades que podem encontrar na aprendizagem das diferentes áreas curriculares e na diversificação das estratégias de ensino. Mas seria importante, também, o acompanhamento e apoio das escolas (e, eventualmente, da instituição de formação) aos professores recém-formados durante os primeiros anos de exercício profissional. Com efeito, a existência de um período de indução, entendido como “um processo de socialização dos professores recém-chegados numa comunidade escolar particular e numa cultura profissional” (Roldão, Reis, & Costa, 2012, p. 444), quer se desenvolva através de processos informais, quer seja objeto de um programa específico, pode ajudar os professores em início de carreira a ultrapassar inseguranças, perplexidades e dúvidas, criando oportunidades de observação e análise conjunta e partilhada da prática quotidiana.

Em síntese, os participantes no estudo parecem estar conscientes não só da importância de um ambiente escolar inclusivo, mas também do importante papel que os docentes desempenham na operacionalização desta escola para todos. No entanto, se por um lado estes valores parecem ter sido bem inculcados nos estudantes desta instituição, por outro é facilmente verificável que, na vertente prática, manifestam sérias fragilidades, uma vez que, para além das dúvidas e inseguranças face aos desafios da inclusão manifestadas pelos professores recém-formados a que fizemos referência anteriormente, também os estudantes mostram alguma perplexidade face às situações de inclusão experienciadas nos estágios e, em alguns casos, uma atitude de ceticismo quanto à possibilidade de uma verdadeira inclusão. Estes constrangimentos

não parecem ser devidos apenas à falta de experiência, mas também ao desconhecimento de cariz mais técnico de “como fazer”, desconhecimento que se torna mais evidente quando os contextos de estágio não incluíam crianças com NEE ou em que não existia uma preocupação pedagógica com a inclusão destes alunos. Podemos concluir que a escola de formação transmite conceitos e valores inclusivos, mas não foca de modo eficaz a sua intervenção na operacionalização de estratégias de ensino facilitadoras da inclusão, nem ajuda os seus estudantes na busca de soluções para as situações de dificuldades de aprendizagem em turmas inclusivas.

Em termos pedagógicos, o contacto com métodos de ensino inovadores na instituição formadora é já uma forma de oferecer aos futuros professores a possibilidade de conhecer e formar opiniões acerca de diferentes metodologias. Porém, parece insuficiente a abordagem realizada a questões relacionadas com a gestão dos grupos inclusivos, o planeamento para todos os alunos e gestão das atividades, a gestão do tempo e dos recursos em contexto de prática educativa supervisionada. Um maior investimento na compreensão destas dinâmicas em contexto de sala de aula, preferencialmente em contextos reais, poderia desenvolver nos estudantes uma maior confiança na possibilidade real de criar situações pedagógicas inclusivas e ajudar a ultrapassar a tensão, muito assumida nas escolas e muito discutida entre académicos, entre a teoria e a prática. Na formação inicial, “a predominância do modelo escolar académico (...), segmentador da dimensão teórica e da dimensão prática, com tendencial subvalorização desta última” (Roldão, 2011 p. 220) e a tendência para a incomunicabilidade entre as instituições de formação e as escolas básicas são características que ajudam a perpetuar essa tensão.

ESTAMOS A FORMAR PROFESSORES PARA ATUAR EM CONTEXTOS INCLUSIVOS?

O que os dados anteriormente apresentados mostram é que, na formação, a inclusão escolar e social é largamente aceite e concetualizada a nível discursivo, mas não tem depois a necessária concretização em abordagens de intervenção pedagógica que forneçam aos futuros professores instrumentos suficientes para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula e, portanto, a segurança necessária para organizar e gerir turmas inclusivas. Ainda que esta constatação dos estudantes e professores recém-formados possa estar contaminada pela muito disseminada dicotomia teoria-prática e pelo “choque com a realidade”, característico dos primeiros anos de exercício profissional, parece necessário dar atenção às vozes de quem vivenciou os processos formativos e sobre eles refletiu.

Os participantes salientaram a relevância que poderiam ter diferentes UC (que não apenas a que aborda especificamente as NEE) na aprendizagem relativa ao ensino em turmas inclusivas, assinalando especialmente a PES e julgando de forma crítica os contextos em que esta tem lugar. Ainda que de forma incipiente, estas perceções sobre a formação experienciada e a sua possível melhoria apontam para o modelo de infusão anteriormente referido. Como refere Rodrigues (2006), a formação inicial não resolve todos os problemas do sistema educativo, embora seja o primeiro fator de mudança referido por todos os atores educativos, esquecendo o papel dos currículos, organização das escolas, famílias, cultura profissional. Para além disso, a formação de professores é fortemente regulada pelo Estado, que define as componentes da estrutura curricular destes cursos e a ponderação de cada uma dessas componentes no plano de estudos, condicionando os próprios modelos de formação. Outro fator a considerar é a pluralidade de áreas científicas que enquadram a formação para o 1º CEB, a qual gera, inevitavelmente, diferentes e por vezes conflitantes perspetivas sobre a orientação da formação, dando origem a processos de negociação e articulação nem sempre fáceis de consensualizar em planos de estudo e em práticas formativas.

Apesar de todas estas condicionantes, a formação inicial de professores, não sendo determinante, é uma alavanca importante dos sistemas educativos. Os princípios da equidade e da inclusão deverão ser pedra basilar nas opções formativas, mas é necessário também que os futuros professores saibam planear, liderar e gerir ambientes de aprendizagem heterogéneos, dominando suficientemente o conteúdo e a didática da disciplina para desenvolver estratégias diferenciadas, adequadas às formas de aprendizagem e condições motivacionais dos alunos. A inclusão não pode ser apenas um princípio conceptualmente construído, tem que ser também uma prática efetiva nas escolas e nas salas de aula.

Na promoção da participação social, é fundamental que nos programas de formação inicial se dedique alguma atenção a aspetos relacionados com as relações interpessoais e as dinâmicas de grupo, para fundamentar estratégias de gestão e de ensino que potenciem a participação de todas as crianças e jovens.

A formação de atitudes e valores é condição necessária para a educação inclusiva, mas são necessárias também competências técnicas e sobretudo o conhecimento de estratégias de ensino diversificadas para mobilização diferenciada em situação. Se queremos uma formação inicial que prepare efetivamente para práticas inclusivas, é necessária a orientação de todas as componentes de formação nesse sentido. Mais do que grandes reformas estruturais, essa mudança requer que se orientem os objetivos e processos da

formação de forma coerente com os princípios e valores que se enunciam como desejáveis para os objetivos e processos da escolaridade básica.

REFERÊNCIAS

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2012). *Perfil de Professores Inclusivos*. Odense: AEDEE.
- Bautista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE – Center for studies on inclusive education.
- Booth, T., & O' Connor, S. (2012). *Lessons from the Index for Inclusion; Developing learning and participation in early years and childcare*. Retirado de: <https://heima-tkunde.boell.de/de/2012/08/01/lessons-index-inclusion-developing-learning-and-participation-early-years-and-childcare>
- Brown, K., Welsh, L., Hill, K., & Cipko, J. (2008). The efficacy of embedding special education instruction in teacher preparation programs in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2087-2094. doi: 10.1016/j.tate.2008.02.013
- Carter, E., Moss, C., Asmus, J., Fesperman, E., Cooney, M., Brock, M., Lyons, G., Huber, H., & Vincent, L. (2015). Promoting inclusion, social connections, and learning through peer support arrangements. *Teaching Exceptional Children*, 48, 9-18. doi: 10.1177/0040059915594784
- CAST - Centre for Applied Special Technology. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines*. Retirado de: <http://udlguidelines.cast.org>
- Conner, L., & Sliwka, A. (2014). Implications of Research on Effective Learning Environments for Initial Teacher Education. *European Journal of Education*, 49(2), 65-177. doi: 10.1111/ejed.12081
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer Investigação* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceituais. *Revista de Educação*, 11(1), 17-30.
- Estrela, M. T., Madureira, I., & Leite, T. (1999). Processos de identificação de necessidades de formação - uma reflexão. *Revista da Educação*, VIII(1), 29-47.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2011). *Teacher Education for Inclusion (TE4I)*. DG Education and Culture of the European Commission.
- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher Education for inclusion* (pp. 3-12). London: Routledge.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32. doi: 10.1080/1359866X.2010.540850
- Frias, A. S. C. (2019). *Formação de professores de 1º CEB para atuar em contextos inclusivos*. (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.

- Gohn, M. (2019). Teorias sobre a participação social: desafios para a compreensão das desigualdades sociais. *Caderno CRH*, 32(85), 63-81.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Katz, J. (2014). Implementing the three block model of universal design for learning: Effects on teacher's self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 19, 1-20. doi: [10.1080/13603116.2014.881569](https://doi.org/10.1080/13603116.2014.881569)
- Kurniawati, F., Boer, A., Minnaert, A., & Mangunson, F. (2014). Characteristics of primary teacher training programs on inclusion: a literature focus. *Educational Research*, 56(3), 310-326. doi: [10.1080/00131881.2014.934555](https://doi.org/10.1080/00131881.2014.934555)
- Leite, T. (2016). Formação de Professores para a Inclusão. Conferência apresentada no *Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente*. CERCICA, Cascais, Portugal.
- Madureira, I. (2017). Pedagogia Inclusiva – Princípios e Práticas. In M. L. Borges, C. Luísa & M. H. Martins (Orgs.), *Livro de atas II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares* (pp. 42-51). Faro: Universidade do Algarve.
- Madureira, I., & Leite, T. (2007). Educação Inclusiva e Formação de Professores: uma visão integrada. *Revista Diversidades*, 5(17), 12-16.
- Madureira, I., & Nunes, C. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da investigação às práticas*, 5, 126-143.
- OECD. (2012). *OECD Child well-being Module. CX3.1 Special Educational Needs (SEN)*. Paris: OECD. Retirado de: <http://www.oecd.org/els/family/50325299.pdf>.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. (Volume I). Paris: OECD Publishing.
- Pedroso, J. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Retirado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Rodrigues, D. (2006). Dez Ideias (Mal)feitas sobre Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp. 74-88). Lisboa: FMH Edições.
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da Equidade e da Inclusão na Formação de Professores. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(2), 5-21.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino - o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Roldão, M. C. (2011). *Um Currículo de Currículos*. Chamusca: Edição Cosmos.
- Roldão, M. C., Reis, P., & Costa, N. (2012). Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. *Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 76(20), 435-458.

Rouse, M. (2010). Reforming Initial Teacher Education – a necessary but not sufficient condition for developing inclusive practice. In C. Forlin (Ed.), *Teacher Education for Inclusion* (pp. 47-55). London: Routledge.

Silva, M. O. (2011). Educação Inclusiva – Um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.

Legislação consultada

Decreto - Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro alterado pela Lei 21/2008 de 12 de Maio

Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de Julho

Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de Julho

Lei n.º 79/2014 de 14 de Maio Deliberação n.º 453/2016

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Inclusão como participação social:
diferentes perspetivas em análise

COORDENADORA

Sofia Freire

COLEÇÃO

Educação XXI

EDIÇÃO

© Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
www.ie.ulisboa.pt

PROJETO GRÁFICO E PAGINAÇÃO

Francisca José

ISBN

978-989-8753-65-6

DEZEMBRO DE 2021

FORMA DE REFERENCIAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Freire, S. (Coord.) (2021). *Inclusão como participação social: diferentes perspetivas em análise*. (Coleção Educação XXI). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa [ebook]



INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
ULISBOA

FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



REPÚBLICA
PORTUGUESA

Este livro é financiado por fundos nacionais através da FCT –
Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito da UIDEF
– Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e
Formação, Referência UIDB/04107/2020.



INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
ULISBOA

FCT
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



REPÚBLICA
PORTUGUESA

Este livro é financiado por fundos nacionais através da FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito da UIDEF — Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, Referência UIDB/04107/2020.