



**A DIVERSIDADE COMO
OPORTUNIDADE**
Contributos teóricos e práticos

**Preciosa Fernandes,
Francisca Costa
Ana Mouraz
(Orgs.)**





Preciosa Fernandes, Francisca Costa & Ana Mouraz
(Organizadoras)

**A DIVERSIDADE COMO
OPORTUNIDADE**
Contributos teóricos e práticos

CIIE/FPCEUP
2018

FICHA TÉCNICA

Título: A Diversidade como Oportunidade – Contributos teóricos e práticos

Organização: Preciosa Fernandes, Francisca Costa e Ana Mouraz

Edição: Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UP)

Rua Alfredo Allen, s/n

4200-135, Porto – Portugal

ISBN: 978-989-8471-33-8

Dezembro de 2018

Apoio:



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Todos os textos publicados são da responsabilidade dos autores que autorizaram a sua publicação. Em todos os textos foram mantidas as peculiaridades da língua portuguesa usadas em Portugal e no Brasil, e da língua espanhola, e respeitado o formato das referências bibliográficas.



Todo o conteúdo desta publicação, exceto onde está identificado, está licenciado sob uma [Licença Creative Commons](#).



ÍNDICE

Nota Introdutória.....	7
PENSAR A DIVERSIDADE.....	9
Possibilidades e Desafios das Práticas Educativas e Socioculturais na Contemporaneidade	11
Sentidos de Inclusão Social e Educativa na Política Curricular de Portugal.....	25
Princípio Educativo e Prática Social de Respeito às Diferenças	39
A Diversidade Na e Da Escola: Práticas, Políticas e Estratégias	49
Assessorias Pedagógicas Universitárias e o lugar da formação pedagógica docente na mudança de paradigma do ensino superior: do ensino à aprendizagem.....	57
Potenciar a Inclusão de Estudantes Com NEE no Ensino Superior: Aspectos Políticos, Estruturais e Atitudinais	69
TRABALHAR A DIVERSIDADE.....	81
El Cuento Como Recurso Para la Adquisición de Competencias	83
Atuação da Escola Para a Promoção da Participação e do Envolvimento de Todos os Atores Sociais Como Estratégia Para a Melhoria da Coesão Social e Para a Produção de Uma Cultura	95
O/A Professor/A e os Seus Sentidos e Relações na Inclusão de Crianças e Jovens em Acolhimento Residencial: Um Estudo de Caso em Três Agrupamentos da Área Metropolitana do Porto	111
Formação de Professores no Contexto da Diversidade: Estratégia Inclusivas em Oficinas de Inclusão Digital de Idosos do Lim/Life – UEG –Goiás – Brasil.....	127
A Educação Bilingue Numa EREBAS: Diversidade Cultural e Acesso ao Currículo dos Alunos Surdos – Estudo de Caso.....	141
Formação de Professores em Escolas em Contextos Socioeconomicamente Desafiante: A Sua Realidade Diária.....	155





Nota Introdutória

A crescente multiculturalidade das sociedades, resultante de movimentos migratórios e de refugiados, despertou os sistemas políticos para estratégias de atenção e de respeito pela diversidade cultural, e para a busca de caminhos de democracia e de maior justiça social e curricular. Nesta trajetória, o reconhecimento, em 2001, pela Unesco da diversidade cultural como “património comum da humanidade”¹, contribuiu decisivamente para o reconhecimento da educação multicultural como uma possibilidade para promover a igualdade racial, o respeito pela diversidade cultural e o combate a todas as formas de discriminação.

Constituindo a diversidade cultural uma temática central das agendas da política educativa e das instituições escolares, ela requer, do ponto de vista da intervenção educacional, o recurso a estratégias devidamente fundamentadas e contextualizadas às situações reais. Reconhece-se, pois, a importância de ao longo de todo o processo educativo, e cada vez mais precocemente, se trabalharem temas relacionados com todo o tipo de discriminação, xenofobia ou racismo. É neste âmbito que se situou projeto *Xeno-Tolerance: Supporting VET Teachers and Trainers to Prevent Radicalisation*, (Erasmus+ – <http://allo-tolerance.eu>) que teve como principal objetivo promover o debate e a reflexão sobre essas questões e problemas, e a partilha de práticas e de estratégias de inclusão de jovens em situação de vulnerabilidade social, cruzando contributos de países europeus com diferentes experiências. O Seminário Internacional «*A Diversidade como Oportunidade: Que saberes e recursos profissionais?*» realizado a 11 e 12 janeiro 2018 CIIE/UP procurou contribuir para esse debate teórico e partilha de experiências. Neste sentido, a Comissão Organizadora do evento considerou importante a realização de um *E-book* que permitisse a partilha dos estudos e/ou projetos apresentados no decurso do evento. Foram recebidos 11 textos, tendo estes sido organizados em dois eixos: i) *Pensar a Diversidade*; ii) *Trabalhar a Diversidade*.

O primeiro eixo integra seis textos de natureza teórica e política que abarcam assuntos relacionados com: desafios que se colocam às práticas culturais na contemporaneidade; sentidos de inclusão social e educativa na política curricular;

¹ Artigo 1º, Declaração Universal sobre a diversidade cultural, Unesco, 2001.



princípios educativos e prática social de respeito às diferenças; a diversidade da e na escola; assessorias pedagógicas universitárias; a inclusão de alunos com NEE no ensino superior.

O segundo eixo agrega cinco textos que focam temas diversos reportados a situações de intervenção educacional. O primeiro texto apresenta o conto como um recurso para a aquisição de competências; os restantes textos tomam a escola e os seus atores com objeto, evocando a importância do seu papel na construção de uma escola mais inclusiva e promotora da coesão social

No seu conjunto, o livro oferece interessantes instrumentos teóricos e experiências educativas que, esperamos, venham a contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre a diversidade cultural e para o desenvolvimento de práticas educativas orientadas por um diálogo intercultural positivo.



PENSAR A DIVERSIDADE





Possibilidades e Desafios das Práticas Educativas e Socioculturais na Contemporaneidade

Tansir Omoni Sacramento dos Santos²

tansysac@gmail.com

Natanael Reis Bonfim³

nabom_reis@hotmail.com

Resumo

O artigo traz reflexões acerca de práticas educativas e socioculturais em espaços de Projetos Sociais infanto-juvenis, demarcando o seu potencial transformador e humanístico no contexto da Educação e das sociedades contemporâneas, a partir de mudanças significativas na vida das pessoas e/ou das comunidades envolvidas. Nesse sentido, objetivamos também apresentar as possibilidades e os desafios da Música nesses espaços, como um elemento de representação, de ressignificação e de transformação individual e social. Para tanto, a escrita do texto tem inspiração na abordagem intercultural, que através de uma revisão de literatura propõe romper com o caráter homogeneizador da Educação moderna, e compreende a subjetividade, a intersubjetividade, as diferenças, as diversidades culturais como constitutivas na dinâmica das inter-relações cotidianas.

Palavras-chave: Educação. Sociedade contemporânea. Projetos sociais. Música.

Introdução

Discutir sobre Projetos Sociais infanto – juvenis na contemporaneidade tem sido um desafio para a área da Educação, como para demais áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Psicologia Comunitária, a Antropologia, a Saúde Coletiva, entre outras. Este fato pode ser comprovado quando nos permitimos fazer uma criteriosa análise bibliográfica sobre a temática, em que identificamos que essa produção acadêmica não se restringe apenas as Artes, mas se faz presente na maioria das abordagens que se propõe a refletir sobre o papel desses espaços socioeducativos na formação de sujeitos e na promoção da inclusão social.

² Mestranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia.

³ Universidade do Estado da Bahia.



Nas últimas décadas, tanto no Brasil, como em outras partes do mundo, alguns setores da sociedade organizada vêm desenvolvendo ações voltadas para a educação de crianças e jovens em situação de risco ou vulnerabilidade social, também compreendidos como marginalizados. Segundo Souza et al. (2014) “os chamados projetos sociais são tentativas de reorientar os setores sociais que não conseguiram ter espaço na ordem moderna” e, ainda nesse contexto sócio espacial, a expansão dos projetos sociais vem se consolidando por diversos motivos, sobretudo, ligados às raízes sociais e culturais das práticas assistenciais e educativas dos movimentos sociais organizados, tanto em associações, como em fundações e igrejas.

No Brasil, este tema vem se tornando referência obrigatória entre educadores musicais, educadores de outros campos do conhecimento, cientistas sociais, formadores de opinião e gestores públicos, uma vez que estamos presenciando uma diversidade de ação e atuação nesse campo. Ou seja, nos últimos anos, temos tido diversos exemplares de projetos que envolvem a música como prática socioeducativa que vem sendo realizados tanto na esfera governamental quanto não governamental e outros, ainda, resultantes de parcerias entre Estado e organizações não governamentais e/ou empresariais. Ultimamente, pode-se dizer do que se tem visto na mídia, há também uma farta proliferação de atividades que envolvem música em comunidades, favelas, associações de bairro, clubes e tantas outras formas de agrupamentos sociais.

Para o educador e sociólogo Antônio Dias (2014), apesar da crescente adoção dos projetos sociais como forma de ação educativa, ainda é limitada a reflexão sobre eles e a compreensão do seu sentido na contemporaneidade. Ainda segundo o autor, os projetos sociais podem ser compreendidos de forma diferenciada conforme perspectivas neles assumidas. Para uns, os projetos sociais representam a pedagogia em evidência na atualidade para lidar com pessoas em situação de risco, constituindo-se como mais um recurso educacional dentro do campo da Educação. Para outros, aqui nos referimos ao mundo empresarial, o apoio aos projetos sociais representa uma ação de responsabilidade social. Entretanto, essa ação não revela com total clareza quem verdadeiramente será beneficiado, se a empresa, ao melhorar a sua imagem mercadológica e se beneficiar da renúncia fiscal concedida pelo Estado, ou se os sujeitos, público alvo das ações.

É coerente salientar que as referidas ações e/ou os projetos sociais apoiados por tais empresas não compõem o organograma das respectivas instituições, eles são elaborados e



gerenciados por alguma organização não governamental, composta pelo Terceiro Setor (Dias, 2014). Sobre esse assunto, Maria Glória Gohn (1992) distingue as ONG organizadas pela sociedade civil ou pelos movimentos sociais, destas outras ONG ligadas às empresas. A ação destas últimas assume o caráter de reparação social e a das primeiras, também chamada por Gohn de ONG militantes, assume um caráter de transformação social.

Segundo Gohn (1992), os projetos sociais ministrados pelas ONG militantes do Terceiro Setor surgem como uma construção oriunda da ação de seus integrantes, visando à formação de cidadãos conscientes de si e da realidade na qual estão inseridos e aptos a transformá-las, buscando a conquista de uma ordem social mais justa e mais humana.

A título de complemento do que foi exposto, Magali Kleber (2014) afirma que o Terceiro Setor tem sido apresentado como a dimensão da sociedade em que proliferam os movimentos sociais organizados, as ONG e os Projetos Sociais. E nesse contexto podemos observar uma significativa oferta de práticas musicais ligadas a propostas educativas para indivíduos em situação de exclusão ou risco social.

Vale ressaltar que o Primeiro Setor é entendido como a dimensão governamental, responsável diretamente pelas questões sociais, saúde, educação e segurança social. O Segundo Setor, por sua vez, engloba empresas de caráter privado, cujo foco é o lucro financeiro propriamente dito. E mediante as fragilidades e a ineficiência do Estado em cumprir o seu papel, o Terceiro Setor emerge como uma dimensão institucional e política constituída por organizações sem fins lucrativos e não governamentais a fim de gerar serviços de caráter público para a sociedade civil (Kleber, 2014).

Diante desse quadro, e de uma reflexão criteriosa a respeito das perspectivas aqui apresentadas sobre projetos sociais, passamos a perceber que os diversos caminhos apontados vislumbram, de certa forma, realidades que requerem novos mecanismos e procedimentos estratégicos, bem como formas alternativas de gestão para enfrentar os desafios da nossa era e a busca constante de alternativas de ações que visem promover de fato a melhoria da qualidade de vida da nossa população, prioritariamente, das crianças, dos adolescentes e dos jovens em situação de vulnerabilidade. Assim, na condição de educadoras, corroboramos Dias (2009) quando diz que não podemos negligenciar o compromisso que a Educação tem com a Ética – “entendida como aperfeiçoamento da consciência moral da qual todas as pessoas são portadoras pela sua própria condição de seres humanos” (Baumann, 1997, cited in Dias, 2014, p. 53). Desta forma, não podemos



perder de vista a importância que os projetos sociais vêm assumindo graças ao seu potencial transformador e humanístico, pois, mesmo com tudo isso, muitos profissionais da área da Educação ainda permanecem indiferentes à temática.

Por isso, não na tentativa de esgotar o assunto, mas de suscitar reflexões, este artigo visa, através de um material bibliográfico, dialogar sobre as dimensões da prática educacional e sociocultural da música em contexto de projeto social, a fim de desvelar as significativas contribuições destas dimensões ao campo da Educação na contemporaneidade.

1. O Caráter Educativo dos Projetos Sociais na Contemporaneidade

Hoje no Brasil, as práticas socioeducativas nos espaços de Projetos Sociais, em sua maioria, visam contribuir para promover mudanças qualitativas e/ou quantitativas na vida das pessoas e/ou das comunidades envolvidas; assim como, fomentar a promoção social e a emancipação dos sujeitos, estimulando e favorecendo a capacidade crítica e a reflexão de si e de sua realidade. Contribuições estas significativas à constituição da sociedade contemporânea e à subjetividade dos seus indivíduos.

À vista disso, dando um salto significativo em nossa história, partimos do pressuposto do cidadão contemporâneo, visto como um ser real, inacabado, incompleto, inconcluso, ser de ligação constante com o mundo. O mundo, por sua vez, concebido em sua essência como um campo de transformação, nos coloca em constante evolução e torna necessário ressignificarmos a ideia de Educação na contemporaneidade. Assim, é pertinente compreendê-la como uma Educação problematizadora em processo contínuo de formação, a qual visa transformar a realidade vigente a partir do protagonismo dos próprios sujeitos envolvidos.

Os espaços não normativos da Educação, neste caso os projetos sociais, se solidificam nessa contextualização, pois entendem o conhecimento e a busca do saber no campo educacional como algo a ser construído na dialética cotidiana, em que de fato visa a transformação social dos indivíduos. O objetivo real é a promoção e a emancipação do sujeito, estimulando e favorecendo sua capacidade de criticidade e de reflexão. Nessa perspectiva, o educador passa a assumir o papel de mediador, com autoridade, mas sem



autoritarismo, para conduzir as discussões, os diálogos, respeitando e valorizando o saber coletivo e às diferenças culturais.

Edgar Morin ensina que precisamos reaprender nossa condição humana, reconhecendo esta em sua complexidade, daí a importância do diálogo. É necessário pensarmos a Educação na contemporaneidade como um espaço de democratização do acesso ao conhecimento, visto que vivenciamos um fenômeno em que a produção de conhecimento ocorre em tempo real, e isto gera a necessidade de aprendermos a compartilhar, a analisar, interpretar e partilhar as informações, nos impulsionando a refletir sobre essa nova relação do saber, a qual se torna mais dinâmica e constante. Nesse sentido, a democratização do conhecimento também se torna a democratização do poder, quando esta passa a assumir uma essência libertadora.

A grande diferença da Educação formal tradicional (a escola), da Educação não formal (projetos sociais) é que a primeira, enquanto instituição normativa, tende a não se relacionar com a sociedade e não dialogar com o seu entorno. Muitas vezes, estas se colocam em uma posição de “poder absoluto” e se constitui como um universo paralelo dentro dos seus muros, uma tradição (individualizada e fragmentada) herdada pela Modernidade. Há uma necessidade emergente de transcendermos os muros e dialogarmos com esses diversos saberes que nos constituem e se fazem presentes nesses diversos espaços em que nos relacionamos.

Jaques Delors, no relatório da UNESCO “Educação para o século XXI” refere:

Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Tendem cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento reproduzido em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, a aptidão para comunicar, o gosto pela animação do trabalho em equipe, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual. (Delors, 1998, p. 48)

Este autor aponta e nos provoca acerca de alguns dilemas com os quais nos deparamos ao pensarmos numa verdadeira educação de qualidade para nossas crianças e jovens. É necessário considerarmos a diversidade de talentos individuais, mas igualmente, ter em conta a diversidade dos meios de acesso ao conhecimento, de acordo com a multiplicidade de modelos culturais, sociais ou intelectuais presentes em nossa sociedade. Assim como, precisamos estar disponíveis para aprendermos uns com os outros.



Surge daí a importância das ações socioeducativas nos espaços de projetos sociais, as quais visam contribuir para promover o empoderamento e a emancipação de crianças e jovens envolvidas nesses espaços, como também a autonomia das comunidades. A ideia de ações socioeducativas abordada no presente artigo dá ênfase às ações fundamentadas em uma visão participativa, educativa, dialógica e na valorização das diferenças culturais, tendo em vista a forte tendência que nós pesquisadores da área temos em generalizar a terminologia como restrita às ações da política de assistência social. Logo, o caráter educativo trazido para esta realidade se consolida na ideia de uma educação contemporânea em que se entende a Educação também como uma Práxis Social. Nesse contexto, vale ressaltar que a educação não se reduz e se encerra ao ambiente escolar. “Assim, novos sujeitos, outros espaços de intervenção e metodologias diversas têm merecido atenção por parte de educadores, pesquisadores e gestores, quer no âmbito das políticas públicas, quer por parte das universidades e suas propostas de ensino, pesquisa e extensão” (Zucchetti & Moura, 2010, p. 3).

Atualmente, no Brasil, os programas e projetos sociais tornam-se parte integrante da sociedade, bem como a família e as escolas, cabendo-lhes também a divulgação e consolidação de valores, uma vez que visa à participação crítica e responsável dos sujeitos nos diversos segmentos que a compõem, a formação humanizada e cidadã. Para tanto, é necessário ressaltar que qualquer política de educação de caráter contemporâneo deve estar à altura de enfrentar os desafios essenciais presentes em nossas realidades política, econômica e social. Enquanto educadores e corresponsáveis pelas transformações sociais, devemos promover uma educação intercultural, que seja verdadeiramente um fator de coesão social e de ressignificações.

É importante, sobretudo, que cada um que se propõe a ocupar este lugar de educador se permita refletir, reavaliar suas práticas e, principalmente, disponha-se a conhecer a cultura e a realidade da comunidade em que este atua; bem como, a discutir sobre a subjetividade peculiar de cada educando, de cada cidadão ali presente, estimulando, assim, as lideranças dessas comunidades. Diante disso, na perspectiva intercultural, a educação pode ser um fator de coesão se esta respeitar a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social, particularmente para as crianças e jovens em situações de vulnerabilidade. O respeito à diversidade e à especificidade dos



indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve ser inerente a toda forma de prática educativa, seja normativa ou não normativa, formal ou informal.

1.1. Contextualizando os Projetos Sociais

Os projetos sociais geralmente são pensados e propostos para solucionar um problema ou uma necessidade social e seus objetivos, segundo Maximiniano (1997, p. 20, cited in Souza et al., 2014, p. 11), são definidos em função de “um problema, oportunidade ou interesse de uma pessoa, grupo ou organização”.

Segundo Dias (2014), os projetos sociais destinam-se em geral às pessoas – sobretudo crianças e jovens – que vivem em condição de risco social, ou em situação de vulnerabilidade social, caracterizada por diversas circunstâncias, tais como pobreza, extrema pobreza, acesso reduzido aos benefícios sociais disponibilizados pelo Estado, vivência de rua, defasagem e/ou evasão escolar, dentre outros. Por tanto, faz-se necessário atentar-se ao fato de que, em grande medida, os indivíduos inseridos nos projetos sociais podem trazer marcas de exclusão social, expressas na condição de “desumanização” (Freire, 1987). Tais características são descritas por Bauman (2005, cited in Dias, 2014) como “refugos humanos” ou “consideradas vidas desperdiçadas”.

Tendo em vista o exposto, ao se pensar na juventude brasileira, sujeito público alvo prioritário desses projetos, é mister a discussão sobre a provável relação existente entre o fenômeno das vulnerabilidades sociais e os respectivos impactos que estes proporcionam à sociedade, como a exclusão social, a baixa escolaridade e a possível falta de perspectivas para a maioria desses jovens, os quais são pobres e de comunidades periféricas.

O grau de vulnerabilidade das crianças e dos jovens brasileiros podem variar conforme o grau de socialização que eles experimentam em seu cotidiano. Visto que há jovens que, ainda que vivam em risco social, pelo menos moram junto aos seus pais, irmãos, parentes e vizinhos. Outros, no entanto, mesmo vivendo em família, já estão em contato com atividades desviantes, como tráfico, a prostituição e outras situações degradantes. (Dias, 2014, p. 57)

Segundo os dados do Censo 2010, os jovens ocupam hoje um quarto da população do País. Isso significa 51,3 milhões de jovens de 15 a 29 anos vivendo atualmente no Brasil, sendo 84,8 % nas cidades e 15,2 % no campo. A pesquisa ainda mostra que, 53,5% deles trabalham, 36% estudam e 22,8% trabalham e estudam simultaneamente. Apenas



16,2% dos jovens de todo o País chegaram ao ensino superior, 46,3% apenas concluíram o ensino médio e 35,9% têm sua escolaridade limitada ao ensino fundamental (IBGE).

Nesse contexto, ampliam-se as necessidades de intervenção na melhoria da escolarização dessa população; implantação e implementação de Projetos e Programas Sociais (governamentais ou não governamentais) articulados à Educação, à Assistência Social e à Cultura visando o desenvolvimento integral dos mesmos.

Diante do exposto, podemos depreender que a vulnerabilidade social, enquanto fenômeno social, gera projetos sociais que nessa perspectiva passam a ser evocados como objetos de estudo passíveis de investigação científica no campo educacional. Por conseguinte, não podemos deixar de considerar que os sujeitos nestes contextos são compreendidos como indivíduos que estão imersos numa atmosfera simbólica, cultural, histórica, social, os quais se constituem e são constituídos também dessa inter-relação sujeito-meio. Nessa perspectiva, a Educação enquanto espaço fomentador deve estar atento às respectivas nuances subjetivas e intersubjetivas presentes nessas relações.

2. A Música como Prática Social, Cultural e Educativa

Compreendemos com Bastian (2009, cited in Souza et al. 2014) que

o ensino da música tem influência significativa no processo de aprendizado, como no convívio social da criança através do desenvolvimento da sensibilidade. E o desenvolvimento da sensibilidade predispõe as pessoas se aproximarem e conviverem socialmente e assim se constituírem como sujeitos.

Considerando o exposto, traçaremos uma análise dialógica na tentativa de compreender a música como prática educativa e significativa distinta, constituída social e culturalmente, bem como a sua influência à subjetividade dos indivíduos.

Em uma perspectiva sócio histórico cultural, a origem das mudanças que ocorrem no ser humano, ao longo do seu desenvolvimento, está vinculada as interações que ocorrem entre sujeito e sociedade, além das oportunidades e situações de aprendizagem que promovem seu desenvolvimento durante toda a sua existência, sem perder de vista as influências das culturas e da sua própria história de vida, além das representações dos diversos signos que propiciam o desenvolvimento das funções mentais superiores.

A criança, ao nascer, já encontra um mundo organizado, segundo parâmetros construídos pela sociedade, que, por sua vez, também carrega uma cultura própria. Essa



cultura que lhe é específica apresenta-se impregnada de valores, hábitos, mitos, pressupostos, formas de sentir e de interpretar o mundo, que definem diferentes maneiras de trocas intersubjetivas. A família, por sua vez, se apresenta como um organismo importante para esse processo, principalmente, no que diz respeito à história de vida desses indivíduos (Szymanski, 2004).

Um fator pertinente a ser considerado é que a história de vida desse sujeito emerge das entrelaçadas relações intersubjetivas da família com o seu meio cultural. É na vida cotidiana que os sujeitos se veem diante do dilema da reprodução e da diversidade cultural, articulando-as à constituição de suas subjetividades e da própria identidade. Desta forma, percebemos que determinados grupos culturais que historicamente foram excluídos de alguns espaços, como no caso de muitos jovens e crianças que se encontram hoje em situação de risco ou de vulnerabilidade social, passam a produzir sentidos peculiaridades destes cenários, e conforme for esta representação, isto pode se constituir em significativas influências a suas próprias identidades culturais (Bhabha, 2001, cited in Backes, 2002).

Para alguns autores a cultura passa a assumir um papel importante na constituição subjetiva desses sujeitos. Para eles, a cultura é o campo onde o sentido das coisas, das identidades, das diferenças é negociado e construído: “(...) toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais” (Hall, 1997, p. 41, cited in Backes, 2002, p. 430). Desse modo, cultura é todo o resultado da atividade humana, seu sentido e significado são frutos do social, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. Segundo Freire (1980, p. 38) “A cultura é também aquisição sistemática da experiência humana, mas aquisição crítica e criadora, e não uma justaposição de informações armazenadas na inteligência ou na memória”. Dessa forma podemos inferir também que a cultura pode produzir identidades normais/anormais, legítimas/ilegítimas, dignas/indignas, uma vez que, como afirma Silva (1996, cited in Backes, 2006, p. 3) as narrativas culturais “(...) representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas”.

Segundo este autor, as experiências socioculturais dizem quem nós somos, o que não devemos ser, o que devemos nos tornar, como devemos nos comportar, que lugares sociais podemos ocupar. E o mais importante de tudo é que a cultura atravessa tudo, e ao



mesmo tempo é ambivalente. Isto significa dizer que todos os seres humanos são produtores de cultura e ao mesmo tempo um produto cultural. Portanto, por exemplo, as famílias constroem o universo da cultura, ao mesmo tempo são constituídas culturalmente. Além disso, essa posição de produtores culturais nos permite questioná-las, pois suas práticas por vezes são contraditórias. É nesse contexto que os espaços educativos como os Projetos Sociais se legitimam como espaços propositivos, dialéticos, dialógicos, com vista a fomentar a busca do conhecimento e do autoconhecimento. As pessoas têm o direito de se indignarem perante as injustiças, os abusos, as discriminações raciais, as intolerâncias. A cultura permite brechas para emergirem os Movimentos Negros de Resistência, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, os Movimentos Feministas, o Movimento LGBT, o Movimento Políticas Públicas, Programas e Projetos Sociais, entre outros. A cultura produz a coragem, a convicção de luta e de forças, e estabelece alianças para minar os processos de dominação/exploração, discriminação e desigualdades. As vivências socioculturais produzem as identidades, ao mesmo tempo que permitem a crítica das suas engenharias (Backes, 2002).

Nessa perspectiva, entendemos a música em contexto de Projetos Sociais como um elemento de fundamental importância para a vida humana, pelo que é necessário refletir qual o papel que ela vem ocupando nesse processo de desenvolvimento.

A música, para os educadores da área, é um tipo especial de ação social que pode ter importantes consequências em outras ações sociais. A “Música constrói nosso senso de identidade mediante as experiências que ela oferece para o corpo, o tempo e a sociabilidade, experiências que nos capacitam a colocarmo-nos nas narrativas culturais imaginativas” (Eyermeier & Jamisson, 1998, p. 173, cited in Kleber, 2014, p. 38). Ela “é um modelo do sistema do pensamento humano, parte da infraestrutura da vida humana, não somente reflexiva, mas também geradora, tanto no sistema cultural como na capacidade humana” (Blacking, 1995, p. 223-234, cited in Kleber, 2014, p. 37).

Os estudos de Vigostky, por exemplo, reforçam o papel da linguagem e das múltiplas formas de comunicação como elementos fundamentais para a constituição do sujeito. Sua teoria também compreende o processo de desenvolvimento humano considerando a influência de fatores externos do meio e da interação desse indivíduo com outros indivíduos desse meio.



O que podemos extrair dessas informações é que o desenvolvimento do indivíduo, as interações com o outro social são, além de necessárias, fundamentais, pois delas emergem signos e sistemas de símbolos que são portadores de mensagens da própria cultura, os quais, do ponto de vista genético, têm primeiro uma função de comunicação e logo uma função individual, à medida que são utilizados como instrumentos de organização e controle da conduta do indivíduo. E de forma assertiva, a música pode se constituir como um destes elementos de comunicação e de linguagem subjetiva que bem orientada pode ser um caminho de representação, de ressignificação e de transformação individual e social.

2.2. Os Desafios Das Práticas Educativas E Socioculturais Da Educação Na Contemporaneidade

O contexto sociocultural e político das sociedades contemporâneas expõe dispersões culturais, sentimentos subjetivos e “valores fluidos” que são visíveis (Bauman, 2005). As questões colocadas são múltiplas e os movimentos contraditórios são muitos. O conjunto de mudanças existentes impacta no modo de agir e de pensar das pessoas e, de modo especial, reflete nos processos educativos e em toda comunidade que os cerca. Presenciamos um momento muito importante em nosso país, o da demanda por uma educação humanística, integradora, holística, transformadora, que, ao crescer nessas dimensões, faz com que a sociedade civil e as instituições, em uníssono, movimentem-se no atendimento a essa urgência nacional, que é a diversidade.

Vivemos numa sociedade que nos interpela a olhar de outra forma o hibridismo cultural e as diferenças, e em razão disso, o contexto educativo formal ou não formal evidencia que as diversidades se explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas educacionais profundamente arraigadas. Essa é uma tarefa importante e necessita do engajamento de todos nós. A academia, os educadores, os demais profissionais das áreas humanas e sociais, junto aos movimentos sociais devem estar atentos a esse processo. Temos materiais e ideias. É preciso, contudo, pôr em prática todos os estudos e projetos para a renovação dessa educação.

Para mudar nossa história e obter conquistas, precisamos ousar e erradicar o que impedem o próprio crescimento, exercitar a cidadania plena, aprender a usar o poder da visão crítica, entender o contexto desse mundo, ser o ator da própria história, fomentar a



participação popular, cultivar o sentimento de solidariedade, lutar por uma sociedade mais justa e solidária e, acima de tudo, acreditar sempre no poder transformador da educação valorizando os diversos recursos a nós disponíveis para isso.

Nesse sentido, o contexto contemporâneo exige de nós educadores a adoção de ações, reflexões e práticas imbricadas na formação cidadã, na participação efetiva e com criticidade dos alunos e alunas, no respeito ao hibridismo cultural, às identidades e, principalmente, a diversidade: étnico-racial, de gênero, de sexualidade, religiosa, entre outras existentes em diferentes espaços socioculturais. Isso implica adotar ações voltadas para uma abordagem intercultural, a qual, segundo Candau (2011), propõe a construção de uma sociedade que assuma as diferenças como constitutivas e democráticas e seja capaz de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

O desafio posto é, segundo Candau (2011), a busca pela convivência entre os diferentes, o respeito à diversidade, romper com os discursos ainda presentes nos espaços educativos formais e não formais que marcam a homogeneidade, a uniformização, de estratégias pedagógicas. Daí surge a importância de pensarmos em incluir esses diversos elementos culturais e constitutivos, a exemplo da música, nesses espaços. Deste modo, pressupor que o reconhecimento da questão das diferenças culturais na educação é algo inerente a esses contextos, permite-nos pensar que a diferença é constitutiva da ação educativa. Assim, entendemos, com Candau (2011), que as diversidades culturais se encontram na base dos processos educativos, entretanto necessitam ser reveladas e valorizadas. Trata-se de dilatar nossa capacidade para assumi-las e trabalhá-las. Este, então, é outro desafio que deve ser cuidadosamente pensando pelo educador, devido a sua complexidade.

3. Considerações Finais

Mediante tudo que até aqui foi exposto, e compreendendo que as sucintas reflexões não se esgotam neste presente artigo, faremos pequenas pontuações da temática discutida. A priori, faz-se necessário lembrarmos que as políticas sociais no Brasil têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no período do desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. A noção de



Educação nesse contexto era entendida como uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado. Assim a Educação foi constituída como forma de interferência do Estado, o qual visava a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Mas ao longo da nossa história essa realidade foi se modificando. A ineficiência do Estado fez emergir novas organizações não estatais a fim de provocar mudanças significativas em nossas realidades.

Nesse contexto, os Projetos sociais surgem como tentativas de reorientar os setores que não conseguiram ter espaço na ordem moderna. E muitas das iniciativas de reorientação de crianças e jovens se valeram de práticas socioeducativas voltadas para a valorização da cultura através da música, pelo grande potencial transformador que ela se constituiu em nossa sociedade. A música tem sido capaz de promover a ressignificação da própria identidade cultural, além da socialização entre crianças e jovens envolvidos nesses espaços.

Conclui-se, então, que as práticas desenvolvidas em contextos socioeducativos não visam o entretenimento, mas se legitimam quando se propõem e objetivam a se constituir como prática educativa concreta, na qual o sujeito se vê valorizado em suas singularidades, subjetividades, bem como, se sente respeitado nas suas diferenças culturais e identitárias. Sobretudo, pretende-se que estes espaços socioeducativos promovam transformações sociais através da alteridade, da emancipação, da autonomia, do empoderamento e da valorização dos saberes individuais e coletivos. Sendo assim, compreender o contexto de projetos sociais na contemporaneidade também nos permite, enquanto educadores, enfrentar os desafios propostos e estar disponíveis às múltiplas fontes e formas de conhecimento emancipatório, tão necessários para essa nova era.

Referências Bibliográficas

- Backes, L. (2006). Articulando raça e classe: Efeitos para a construção da identidade afrodescendente. *Educação & Sociedade*, 27(95), 429-443.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahat.
- Candau, V. F. (2011) Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 240-255.

- 
- Delors, J. (1998). Os quatro pilares da educação. In *Educação: Um tesouro a descobrir* (pp. 89-102). São Paulo: Cortezo.
- Dias, A. (2014). Entre a música e a escola: Um relato de pesquisa em projetos sociais de curta duração. In Jusamara Souza, Magali Kleber, Antônio Dias Nascimento, Maria de Fatima Quintal de Freitas, Renate Lizana Weiland, Edineiram Marinho Maciel & Vania Malagutti Fialho, *Música, educação e projetos sociais* (pp. 109-122). Porto Alegre: Tomo Editoria.
- Freire P. (1980) *Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3ª ed.). São Paulo: Centauro.
- Gohn, M.G. (1992). *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez.
- Kleber, M. (2014). Música e projetos sociais. In Jusamara Souza, Magali Kleber, Antônio Dias Nascimento, Maria de Fatima Quintal de Freitas, Renate Lizana Weiland, Edineiram Marinho Maciel & Vania Malagutti Fialho, *Música, educação e Projetos sociais* (pp. 27-50). Porto Alegre: Tomo Editoria.
- Souza, J. (2014). Música em projetos sociais: A perspectiva da sociologia da educação musical. In Jusamara Souza, Magali Kleber, Antônio Dias Nascimento, Maria de Fatima Quintal de Freitas, Renate Lizana Weiland, Edineiram Marinho Maciel & Vania Malagutti Fialho *Música, educação e Projetos sociais* (pp. 11-26). Porto Alegre: Tomo Editoria.
- Szymanski, H. (2004). Práticas educativas familiares: A família como foco de atenção psidoeducacional. *Estudos de Psicologia*, 21(2), 5-16.
- Vigotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- Zuchetti, D. T., & Moura, E. (2010). Práticas socioeducativas e formação de educadores: Novos desafios no campo social. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(66), 9-28.



Sentidos de Inclusão Social e Educativa na Política Curricular de Portugal

Maria Julia Carvalho de Melo⁴

melo.mariajulia@gmail.com

Carlinda Leite⁵

carlinda@fpce.up.pt

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida⁶

nina.ataide@gmail.com

Resumo

Este artigo inscreve-se no debate sobre a produção curricular em Portugal e identifica sentidos de inclusão social e educativa no projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário (Despacho nº 5908/2017) em vigor em 2017/2018. Partindo de contributos teóricos de Leite e Fernandes (2007), Leite (2012), Fernandes et al. (2012), Lopes (2008, 2014, 2015), Frangella (2013), de entre outros, compreendemos a constituição social e histórica do currículo como um processo coletivamente e continuamente construído e reconstruído. Para o pensarmos, é importante a perspetiva de Laclau e Mouffe (2000) quando esses autores nos permitem reconhecer o currículo como produção discursiva que se fabrica contingencialmente a partir de disputas e negociações entre diferentes grupos políticos com demandas diversificadas, tendo, alguns deles, como intenção fixar sentidos de currículo com aparência de serem as únicas possibilidades. Fundamentamo-nos também em Fernandes (2005), Leite e Fernandes (2010), Pinto e Leite (2014) para discutirmos as mudanças curriculares pelas quais Portugal passou na virada do século XX para o século XXI e suas implicações na constituição do atual projeto de autonomia e flexibilidade curricular a ser assumido pelas escolas. Na sua opção teórico-metodológico, o estudo seguiu uma orientação qualitativa associada à Teoria do Discurso (Laclau & Mouffe, 2000), percurso que nos permitiu perspetivar o currículo não como um conhecimento objetivo e finalizado e a que, com a pesquisa, teríamos acesso imediato ao que ele universalmente significa, mas sim como produção discursiva, constituído a partir de lutas de poder estabelecidas nas relações entre as práticas e as políticas curriculares. Diante deste entendimento, identificámos sentidos de inclusão no projeto de autonomia e de flexibilidade curricular que dizem respeito à atenção dada à heterogeneidade dos estudantes, e que permitem que o currículo seja diversificado para atingir as demandas de diferentes grupos. Identificámos também a presença do discurso da igualdade de oportunidades, que se vincula a um sentido de inclusão social e educativa em que todos os estudantes têm acesso às mesmas possibilidades de atingirem o sucesso escolar, e onde este é construído na ideia de coautoria curricular, onde professores e estudantes partilham a responsabilidade pelo percurso desenhado na escola. Assim, ao identificarmos esses sentidos, conseguimos perceber no texto do projeto uma

⁴ Universidade Federal de Pernambuco – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

⁵ CIIE – Centro de Investigação e Intervenção educarivas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

⁶ Universidade Federal de Pernambuco.



compreensão de que o processo de descentralização curricular pode ser tributário da superação de uma ideia de homogeneização dos estudantes e com isso contribuir com a inclusão de diferentes sujeitos presentes na instituição escola.

Palavras-chave: Sentidos. Inclusão. Política Curricular.

Introdução

Este estudo, que tem por objetivo identificar sentidos de inclusão social e educativa no projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário (Despacho nº 5908/2017) em vigor em 2017/2018, decorre das pesquisas desenvolvidas no estágio doutoral na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). O referido estágio vem permitindo a reflexão sobre as políticas e as práticas curriculares que estão sendo construídas em Portugal, demonstrando em certa medida retorno aos discursos já ditos por políticas anteriores no país⁷, mas também a possibilidade de produção de um discurso novo e de modos de fabricar o currículo que sejam contextuais e locais.

Assim, entendendo que “todo sentido já dito em algum tempo histórico e em algum lugar produz efeitos no que se propõe a dizer” (Melo, 2014, p. 90), analisamos os sentidos de inclusão social e educativa no projeto acima mencionado considerando que essa produção de sentidos ocorre no movimento entre a repetição dos discursos de outras políticas e a sua rutura, ou seja, entre o já dito e o a se dizer. Partimos, pois, da ideia de que todo o discurso existe porque já foi dito por alguém e porque se relaciona com outros discursos, o que não significa a impossibilidade de produção do novo, e sim que “todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente” (Orlandi, 2010, p. 36). Esta compreensão demonstra o nosso vínculo a uma perspectiva teórica-metodológica associada ao discurso, a qual traz implicações para o que concebemos por currículo, especificamente no que se refere à dimensão das políticas. Diante disso, partimos da perspectiva da Teoria do Discurso (TD), a que se referem Laclau e Mouffe (2000), que nos permite reconhecer o currículo como produção discursiva que se fabrica contingencialmente com disputas e negociações entre diferentes grupos políticos com demandas diversificadas, tendo, alguns

⁷ Nos referimos ao retorno a alguns discursos já produzidos pela reforma do sistema educativo do final dos anos 80 e pela reorganização curricular do final dos anos 90.



deles, enquanto intenção fixar sentidos de currículo com aparência de serem as únicas possibilidades. Desse modo, o projeto de autonomia e flexibilidade curricular fixa sentidos de currículo apenas parcialmente e nunca de maneira definitiva, demonstrando ainda os embates entre a centralização e a descentralização curricular na educação básica portuguesa.

Tendo em vista o caráter contingencial do currículo e a impossibilidade de sua fixação última, compreendemos também a sua constituição social e histórica como um processo coletivamente e continuamente construído e reconstruído (Leite & Fernandes, 2007; Leite, 2012; Fernandes et al., 2012; Lopes, 2008, 2014, 2015; Frangella, 2013), reconstrução essa percebida nas mudanças curriculares pelas quais Portugal passou na virada do século XX para o século XXI e suas implicações na constituição do atual projeto de autonomia e flexibilidade curricular (Fernandes, 2005; Leite & Fernandes, 2010; Pinto & Leite, 2014).

Tendo esta situação por referência, o presente artigo inicia-se com uma discussão teórica sobre as políticas curriculares e nessas a especificidade das políticas curriculares em Portugal. Posteriormente trata das questões metodológicas referindo como foram selecionados os enunciados no projeto que exibem sentidos de inclusão social e educativa, e cuja análise revela como os enunciados heterogeneidade, igualdade de oportunidades, coautoria curricular vêm produzindo os sentidos de inclusão. Por fim, apresenta-se algumas considerações que tratam sobre o processo de descentralização curricular, associado ao projeto, e suas implicações para inclusão da diferença nas escolas.

Produção De Políticas Curriculares: Local De Decisão, De Disputas E De Insubordinação

Para tratar sobre os sentidos de inclusão social e educativa no projeto de autonomia e flexibilidade curricular é preciso associar a sua análise com o contexto sócio histórico atual, ou seja, vinculá-la ao estudo da conjuntura da sociedade contemporânea, baseada em grande medida nos princípios da globalização. Dessa forma, compreende-se que “os sentidos, então, fazem parte de um processo de historicidade, eles não nascem e nem acabam no momento em que alguém produz um discurso, mas fazem parte de um contexto que os influencia” (Melo, 2014, p. 22). Como se depreende, esta consideração insere-se na



ideia de que o referido projeto veicula discursos influenciados e/ou condicionados pelo contexto sócio histórico, transmitidos e reconstruídos pelas instituições escolares.

Esse enfoque é ainda justificado a partir do entendimento de que os processos globais influenciam os cenários locais, significando dizer com isso que as políticas educacionais e, dentro destas, as políticas curriculares dos diversos países – e especificamente de Portugal – apresentam essa influência. Essa é, portanto, uma questão bem exemplificada por Silva (2010, p. 323) quando afirma que

As globalizações se materializam, por exemplo, nas políticas de reforma do Estado e, em particular, no sistema educacional, enquanto uma estratégia pragmática de adequação dos países a nova lógica mundial (as globalidades hegemônicas). As políticas curriculares e de avaliação do final do século passado e do início deste representam bem essas ações de materialização do ideário global para a educação.

Assim, características de políticas hegemônicas perpassam as políticas educacionais e curriculares dos contextos locais, transformando-as em palco de enfrentamentos entre o local e o global. Essas características apresentam relação direta com a economia de mercado, ou seja, as características das políticas globais situam-se na tentativa de resolver os problemas da educação, mas baseiam-se em um projeto neoliberal voltado para o atendimento das necessidades do mercado.

Deste modo, as políticas educacionais desenvolvidas a nível global e que influenciam, disputam e negociam sentidos com as políticas locais representam “uma produção de decisões sobre a educação que vem ao encontro crescente de critérios e valores de uma sociedade voltada para o mercado, em que a educação é transformada em um produto moldado aos valores mercadológicos” (Almeida, Leite, & Santiago, 2013, p. 124).

Esses valores dizem, portanto, respeito à performatividade dos professores que, através de uma estrutura de vigilância a partir das avaliações, veem a sua atuação profissional medida a partir da produtividade; referem-se ainda à competitividade entre os professores e entre as escolas decorrente da lógica de premiar os que conseguem atender aos índices de aprendizagem das políticas globais; referem-se ao individualismo em oposição ao coletivo, ou seja, a situações em que os valores individuais se sobrepõem aos valores do grupo (Ball, 2001); e por fim dizem respeito à ênfase no investimento do setor privado “o que significa um afastamento maior de um processo de democratização e de acesso à educação, que é baseado no discurso que leva à redução do acesso, devido ao não



financiamento institucional, dando lugar ao financiamento competitivo” (Almeida, Leite, & Santiago, 2013, p. 127).

Mas essas políticas globais, conforme já mencionado, entram em conflito e negociação com as políticas locais, uma vez que a globalização não é de modo algum um fenómeno isento de disputas. A globalização, dessa forma, invade os contextos locais, mas de maneira alguma os elimina; em vez disso, estabelece relações, luta para se sobressair, negocia demandas, mas não consegue descartar por completo as especificidades daquilo que é local. “Em resumo, as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa “interconexão, multiplexidade, e hibridização” (Amin, 1997, p. 129), isto é, “a combinação de lógicas globais, distantes e locais” (Ball, 2001, p. 102).

Na linha do que estamos a referir, há uma relação aparentemente antagónica entre as políticas globais e as locais, uma vez que, mesmo que não consigam eliminar as características locais, existe uma tentativa de negar a sua identidade. As políticas globais constituíram-se, desse modo, como uma força que negaria a identidade daquilo que é local. Entendemos, pois, o antagonismo como um exterior que impede um interior de ser o que ele realmente é, conforme explicita Laclau (2000, p. 34):

En el antagonismo tal como lo concebimos nos encontramos, por el contrario, con un “exterior constitutivo”. Es un “exterior” que bloquea la identidad del “interior” (y que es a la vez, sin embargo, la condición de su constitución). En el caso del antagonismo la negación no procede del “interior” de la propia identidad sino que viene, en su sentido más radical, del exterior, en tal sentido es pura facticidad que no puede ser reconducida a ninguna racionalidad subyacente.

Contudo, compreendemos que apesar de aparentarem estar em campos opostos, é possível considerar que o local e global são interdependentes, já que “são socialmente produzidos no interior dos processos de globalização” (Lopes, 2008, p. 23). Assim, percebemos que não há antagonismo nessa relação, mas negociação de demandas e complementaridade de existência, onde as políticas globais pressupõem as locais.

A relação entre global e local pode ser percebida no contexto português, por exemplo, com a reforma do sistema educativo dos finais dos anos 80 / início dos anos 90 (séc. XX) a qual produziu mudanças significativas na organização estrutural e curricular dos ensinos básico e secundário, que corporificaram uma resposta às exigências impostas pela União Europeia a Portugal. Assim, conforme discute Fernandes (2005 p. 55), a matriz



axiológica dessa política fornece “indicadores de que o investimento na educação no período da reforma assume dois sentidos que poderíamos identificar como sendo um de nível interno (aumentar o capital cultural e promover a coesão social) e outro de nível externo (aproximar-se dos níveis socioeconómicos dos países da Comunidade Económica Europeia)”. Este é, pois, um exemplo de como é possível demonstrar que a produção das políticas pode se dar no entremeio⁸ das globalidades e localidades. Cabe ressaltar também a opção pelo conceito de globalizações em lugar do de globalização, este último escrito no singular. Essa é uma diferenciação conceitual que implica a compreensão de que não existe apenas uma forma dos processos globais se apresentarem, tendo em vista que cada localidade interpreta, ressignifica e incorpora esses processos de maneira diversificada e particular. Além disso, esse facto demonstra o carácter heterogéneo da globalização, ou seja, “não existe uma entidade única denominada globalização: existem múltiplas globalizações que atuam como feixes de relações sociais envolvendo múltiplos conflitos” (Lopes, 2008, p. 23)

Situado neste referencial, o presente estudo das políticas curriculares, como já foi supramencionado, vincula as influências globais nas políticas educacionais e curriculares no contexto português. De acordo com Leite (2005, p. 17), “não dá mais para ignorar as interações que decorrem entre o local e o global, e vice-versa, nem as especificidades que ocorrem mesmo no âmbito do local”. Isso significa dizer que apesar de considerar a íntima relação entre essas duas dimensões, é preciso entender que o local é igualmente espaço de tomada de decisão.

Políticas que reconhecem a escola como espaço de decisão puderam ser observadas em Portugal já em meados dos anos de 1996 e 1997 no Projeto “Gestão Flexível do Currículo”, o qual antecedeu a reorganização curricular do ensino básico, que veiculou “a ideia de que o currículo nacional é um projeto que precisa ganhar sentido localmente através de dinâmicas que reconheçam as escolas como locais de decisão curricular e os professores como seus agentes” (Leite, 2005, p. 23). Esse projeto constituiu-se como promotor da territorialização⁹ do currículo, ou seja, como estratégia de complementaridade entre o central e o local. Além disso, o estudo a que se refere este artigo filia-se numa

⁸ “Quando nos referimos ao entremeio, articulamos este conceito à teoria do discurso que o entende como os possíveis desdobramentos das discursividades e das unidades de análise que se materializam, considerando a historicidade dos sujeitos” (Carmo, 2013, p. 135).

⁹ “Territorializar é considerar a multiplicidade de actores, observar a complexidade e interdependência das estruturas e permitir a existência de diversos discursos” (Charlot, 1994, p. 206).



conceção de currículo que não o compreende, simplesmente, como o conjunto de regulamentações legais do que deve ser ensinado nas instituições de ensino. A concepção que nos orienta abrange e precisa ser compreendida enquanto relação de poder, espaço onde se manifestam embates e contestações, e enquanto algo dinâmico vinculado a uma ideologia (o que é ensino/aprendizagem, por que ensinar e aprender certos conteúdos, etc.).

Nessa perspectiva, as políticas curriculares são percebidas como local de decisão e não permanecem “circunscritas à administração, pois os professores, alunos e pais, entre outros que atuam no contexto curricular, são decisores políticos, embora nem sempre reconhecidos.” (Pacheco, 2003, p. 10). Elas refletem igualmente opções e interesses de determinados grupos, embora incorporem as contradições existentes numa sociedade tão plural como a portuguesa, ou seja, assim como no currículo, as políticas também se constituem como espaço de embates e contestações. Isso significa dizer que “as políticas não são monolíticas, mas, em ação, são fruto de empreendimentos coletivos, tecidas na bricolagem de ideias, práticas e significações” (Frangella, 2013, p. 577)

Dessa forma, em nossa produção discursiva o currículo apresenta-se como a corporificação das políticas curriculares, funcionando como elo com a sociedade. Diante disso, é também cenário para os conflitos entre os ideários globais e a perspectiva local que tenta resistir às pressões da economia. É nele que encontramos o perfil formal da educação e onde podemos enxergar as perspectivas das políticas curriculares em confluência com as perspectivas das instituições educativas. A compreensão do que acabamos de apresentar leva-nos a perceber que as políticas educacionais e, dentro destas, as políticas curriculares são espaços de insubordinação.

Apontamentos Sobre A Teoria Do Discurso Na Pesquisa Qualitativa

Diante das concepções teóricas até agora apresentadas, é importante ainda referir que este estudo se insere na abordagem qualitativa de pesquisa entendendo, portanto, que esta atende à dinamicidade do campo educacional ao compreender a realidade como passível de transformação. Uma dinamicidade que pode ser percebida no caráter mutável da educação, onde seus sentidos são sempre ressignificados historicamente, e no lugar que ocupa feito de disputas que, além de epistêmicas, são políticas. Contudo, é preciso lembrar que a pesquisa qualitativa “abriga, deste modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de



tendências que se aglutinaram, genericamente, sob este mesmo termo” (Chizzotti, 2003, p. 223), isso significa reconhecer que, afirmar que nos encontramos dentro de uma abordagem qualitativa se tornou insuficiente para delimitar e demonstrar o percurso a ser percorrido. Consideramos, então, juntamente com André, que não é mais suficiente usar este termo de forma tão ampla.

não me parece ser muito conveniente continuar usando o termo “pesquisa qualitativa” de forma tão ampla e genérica como preferem alguns [...]. Eu reservaria os termos quantitativo e qualitativo para diferenciar técnicas de coleta ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido, e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, fenomenológica etc. (André, cited in Ferraro, 2012, p. 132).

Percebendo a variedade de tipos de pesquisa que a abordagem qualitativa abarca, entendemos a necessidade de evidenciar a nossa vinculação à Teoria do Discurso na perspectiva de Laclau e Mouffe, demarcando, pois, nossa posição em trabalhar com sentidos de currículo apenas parcialmente fixados (Lopes, 2013). Assim, a escolha por esse caminho teórico metodológico deve-se à nossa compreensão de currículo enquanto movimento entre pensado-vivido e ao entendimento de que os sentidos são construções parciais e nunca definitivas, o que impede nossa vinculação a uma perspectiva teórica-metodológica que intencione fechar a produção de sentidos. Dessa forma, a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, ao demonstrar certas apropriações de Lacan, aponta para “o permanente deslocamento do significado sob o significante” (Laclau, 1993, p. 7), ou seja, para a “impossibilidade de fixação de sentido através de uma correlação estrita entre significante e significado” (Laclau, 1993, p. 7).

Tendo isso em mente, para atender ao objetivo do presente estudo foi necessário mobilizar a Teoria do Discurso também enquanto método, tratando o discurso em sua dimensão textual ao analisarmos como o projeto de autonomia e flexibilidade curricular produziu suas significações no que se refere à inclusão social e educativa. Dessa maneira, realizamos a pesquisa documental do projeto, sendo analisado o texto curricular, mas também a conjuntura na qual ele foi formulado, ou seja, buscou-se compreender o texto para além do texto.

Ao trabalhar com uma perspectiva discursiva, especificamente a TD, é preciso entender o discurso dentro de um sistema de relações. Nessa direção, não foi possível



analisar os sentidos de inclusão sem inserir o referido projeto dentro de um tempo social e histórico, compreender os antagonismos que o interpelam, e as influências que recebe.

Análise Dos Sentidos De Inclusão Social E Educativa Na Política Curricular

Ao inserir o discurso do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dentro do sistema de relações, percebemos inicialmente que ele retoma os sentidos de descentralização curricular já manifestos no projeto “Gestão Flexível do Currículo”, posteriormente reafirmado na reorganização curricular do final dos anos 90 (séc. XX). O retorno aos dizeres já ditos permite ao projeto significar-se produzindo discursos que realçam o papel da construção de currículos contextualizados que consideram a diversidade de características das populações escolares. Sendo assim, “estas políticas têm apontado para processos de descentralização de poderes de decisão curricular e para a atribuição de maior autonomia às escolas e aos professores” (Leite & Pinto, 2016, p. 70). O projeto de autonomia e flexibilidade curricular indica, portanto, um investimento da política curricular nas escolas, estas vistas como locais de decisão curricular e os professores como principais agentes dessas decisões (Leite, 2005).

Dessa forma, as políticas curriculares dos últimos 20 anos em Portugal vêm demonstrando os embates entre os discursos da centralização e uniformização do currículo, e os discursos da descentralização e autonomia das unidades escolares. Estes embates, como atrás indicámos, não ocorrem apenas em Portugal; eles são vistos em países como o Brasil em que movimentos de professores e entidades educativas disputam sentidos de currículo enquanto produção contextual, com a Base Nacional Curricular Comum, aprovada em 2017, que descarta a escola como lugar de criação curricular e os professores como profissionais autónomos e capazes de decidir o que ensinar e como ensinar.

Portugal, no entanto, que tem como tradição a existência de um currículo central, parece agora demonstrar disputas que encaminham para a flexibilização desse currículo, sendo o projeto analisado um bom exemplo representativo disso. A análise realizada ao projeto autonomia e flexibilidade curricular permitiu reconhecer que ele exhibe a possibilidade dos professores, em suas práticas curriculares, criarem conhecimentos que não necessariamente se enquadrem em modelos pré-definidos, mas que respondam às urgências sentidas pelo exercício da docência, indicando, desse modo, o “respeito aos



cotidianos como *espaçotempo* de invenção permanente de conhecimentos e a convicção de que os professores, nas escolas em que atuam, são grandes inventores de conhecimentos e, como tal, têm muito a dizer sobre suas vivências e criações” (Caldas, 2010, p. 3).

Inscrito, pois, na intenção de descentralização curricular, o projeto evidencia alguns sentidos de inclusão social e educativa que emergem justamente do propósito de flexibilizar o currículo prescrito a nível central do sistema educativo português. Disso é exemplo, de entre os princípios orientadores nele enunciados, apontar para a “garantia de uma escola inclusiva, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos de acesso ao currículo e às aprendizagens, adequando estas ao perfil dos alunos” (Despacho nº 5908, 2017, p. 13883). Infere-se desse discurso um sentido associado à atenção dada à heterogeneidade dos estudantes, o que permite reconhecer características de um currículo que pretende ser capaz de positivamente responder às demandas de diferentes grupos. Esse é um sentido que se funda no reconhecimento de que cada aluno teria o seu tempo e percurso de aprendizagem e que, por esse motivo, as práticas curriculares dos professores não poderiam ser baseadas na homogeneização e na padronização de um currículo, mas fundamentadas nas diferenças que marcam qualquer grupo classe. Fundamenta-se talvez ainda na ideia de que um currículo, no quadro de uma educação inclusiva, tem de atender às experiências de vida e às culturas de origem dos distintos alunos de modo a não transformar as diferenças em desigualdades (Leite, 2002).

Nesta análise final da legislação que institui o projeto de autonomia e flexibilização curricular é ainda importante referir que, enquanto o projeto recorre, no seu enunciado¹⁰, ao termo inclusão, conforme expresso anteriormente, os discursos da reorganização curricular do final dos anos 90 (séc. XX) recorriam nos seus enunciados ao termo “exclusão”, demonstrando uma preocupação com a garantia de uma educação básica para todos, isto é, que atuasse ao nível da exclusão escolar. A mudança do enunciado inscreve-se, pois, no tempo histórico em que as duas políticas foram produzidas: enquanto que no contexto da reorganização curricular do final do séc. XX / princípios do séc. XXI se olhava a situação pela lógica de eliminar um problema, no contexto do projeto de autonomia e flexibilidade

¹⁰ “Por enunciado do discurso entendemos que é a unidade mínima de análise, é a fala sobre um objeto dita por um sujeito, uma sequência de palavras que pode ser outra dependendo da formação ideológica em que se inscreve” (Melo, 2014, p. 58).



curricular a questão passou a ser perspectivada de outra maneira, isto é, como atender aos diferentes sujeitos que agora estão inseridos na escola seguindo o princípio da inclusão.

Para atender a essa diferença, o projeto da autonomia e flexibilidade curricular também usa o enunciado “igualdade de oportunidades” – situação que não sendo nova em Portugal, pois existe formalmente expressa na Lei de Bases do Sistema Educativo desde 1986 (Lei n.º 46/86. de 14 de outubro) – evidencia que a abertura da escola a diferentes grupos sociais exige políticas e ações que estabeleçam o diálogo entre a cultura da escola e as dos diferentes sujeitos que a ela têm acesso. Assim, quando o projeto apresenta que uma de suas finalidades é garantir “acesso ao currículo por todos os alunos num quadro de igualdade de oportunidades, assente no reconhecimento de que todos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo” (Despacho nº 5908, 2017, p. 13883), ele parte de uma conceção que “rejeita, em absoluto, as perspectivas de homogeneização, que impõem aos grupos minoritários uma cultura dominante, ignorando a sua cultura de origem” (Leite & Pacheco, 2008, p. 108). Dito de outro modo, identificamos nesta enunciação um sentido de inclusão social e educativa em que todos os estudantes têm acesso às mesmas possibilidades de atingirem o sucesso escolar, baseando-se na compreensão de que a formação precisa “provocar o diálogo entre a cultura da Escola e as culturas da comunidade” (Leite & Pacheco, 2008, p. 109). Consideramos ainda importante referir que o sentido de inclusão presente no projeto também demarca o enunciado coautoria curricular, o qual se refere à partilha da responsabilidade entre professores e estudantes pelo percurso desenhado na escola para a formação. Nessa direção, o projeto expressa, na secção destinada aos princípios orientadores, a importância de que a “mobilização dos agentes educativos para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, assente numa lógica de coautoria curricular e de responsabilidade partilhada” (Despacho nº 5908, 2017, p. 13883). Assim, a inclusão não diz só respeito aos estudantes, mas refere-se também à inserção dos professores no processo de criação e recriação do currículo praticado.

Algumas Considerações Finais

A análise do discurso expresso na legislação que criou o projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário permitiu perceber a intenção de que



o processo de descentralização curricular seja tributário da superação da homogeneização dos estudantes e com isso contribuir para a inclusão de diferentes sujeitos na escola. Dessa forma, consideramos, juntamente com Vieira (2005, p. 152), que “a escola para todos, e para cada um, tem de reconfigurar o currículo nacional, adequando-o aos contextos, para que se possam incorporar os saberes e as culturas locais, tendo como referência os interesses e as características da comunidade educativa e da população escolar”. Consideramos também que esta política de educação demonstra tentar, com a descentralização curricular, propor um outro modelo de organização e desenvolvimento do currículo que possa responder às urgências que, no sistema educativo, advêm da diversidade da população escolar, facto que um currículo centralizado não tem conseguido.

Referências Bibliográficas

- Almeida, L., Leite, C., & Santiago, E. (2013). Um olhar sobre as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. *Revista Lusófona de Educação*, 23(23), 119-135.
- Ball, S. (2001). A sociedade global, consumo e política educacional. In L. H Silva (Ed.), *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp. 121-137). Porto Alegre, RS: Vozes.
- Caldas, A. (2010, Outubro). *Práticas cotidianas de pesquisar e praticar currículos: Jornal eletrônico e a circulação de conhecimentos*. Texto apresentado no GT 12 na 33ª Reunião da ANPED, Caxambu, Brasil. Retrieved from <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos>
- Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências sociais e humanas: Evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236.
- Despacho n° 5908/2017, de 5 de julho. Projeto de autonomia e flexibilidade curricular, Ministério da Educação. Retrived from http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/despacho_5908_2017.pdf
- Fernandes, P. (2005). Da reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90: Uma análise focalizada nos discursos. In Leite C. (Ed.), *Estudos sobre políticas educativas e políticas curriculares, do final do Séc. XX, em Portugal* (pp. 51-73). Porto: Porto Editora.

- 
- Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A., & Figueiredo, C. (2012). Curricular contextualization: Tracking the meanings of a concept. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 417-425. doi:10.1007/s40299-012-0041-1
- Ferraro, A. R. (2012) Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. *Pro-Posições*, 23(1), 129-146.
- Frangella, R. C. (2013). “Essa é sua pasta e sua turma”: Inserção de professoras na rede pública de ensino e suas implicações curriculares. *Revista e-Curriculum*, 11(2), 573-593.
- Laclau, E. (1993). Discourse. In Goddin, R., & Pettit, P. (Eds), *The Blackwell companion to contemporary political philosophy*. Oxford: Blacwell.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2000). Posmarxismo sin pedido de disculpas. In E. Laclay & C. Mouffe, *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo* (pp. 111-145). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2007). Desafios para um currículo escolar comprometido com a inclusão. *Educação: Temas e Problemas*, 3, 203-215.
- Leite, C., & Pacheco, N. (2008). Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 14(27), 102-111.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos. *Educação – PUCRS*, 33(3), 198-204.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92.
- Lopes, A. (2008). *Política de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Lopes, A. (2014). Ainda é possível um currículo político?. In A. Lopes & A. Alba (Ed.), *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Lopes, A. (2015). Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, 21(45), 445-466.
- Melo, M. J. C (2014). *Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente*



(Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Pernambuco, Campus Acadêmico do Agreste, Brasil.

Orlandi, E. P. (2010). *Análise do discurso: Princípios e procedimentos* (9ª. Ed). Campinas, SP: Pontes Editores.

Pacheco, J. A. (2003). *Políticas curriculares: Referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed.

Pinto, C., & Leite, C. (2014). Trabalho colaborativo: Um conceito polissêmico. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 19(3), 143-170.

Silva, J. F. (2010). As políticas curriculares e os discursos sobre a avaliação da aprendizagem: uma aproximação com a Teoria da Complexidade. In M. Z. Pereira (Ed.), *Diferenças nas políticas de currículo*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

Vieira, M. (2005). A gestão flexível do currículo e a inovação: um olhar construído a partir dos balanços das escolas. In Carlinda Leite (Org.), *Estudos sobre políticas educativas e políticas curriculares, do final do Séc. XX, em Portugal* (pp. 51-73). Porto: Porto Editora.

Princípio Educativo e Prática Social de Respeito às Diferenças

Ruby Mara Munhóz de Andrade¹¹

rubyaandrade@yahoo.com.br

Eloisa Maria Wiebusch

eloisamw@yahoo.com.br¹²

Resumo

A presente investigação busca refletir criticamente sobre os espaços/tempos na escola em que a pesquisa vem se constituindo como possibilitadora da reinvenção das práticas de ensinar e aprender como um processo de aprendizagem integrador, investigativo e inclusivo de respeito às diferenças. Esta proposta é desenvolvida nos Seminários Integrados que integram a política pública Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no Brasil, que foi instituída para reestruturação curricular do Ensino Médio. A investigação teve uma abordagem qualitativa e para a coleta de dados utilizou-se questionário, com perguntas abertas, realizado com seis participantes do Seminário Integrado: dois alunos, dois professores e dois gestores. Para a leitura, análise e interpretação de dados usou-se os princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). O aporte teórico inclui as contribuições de Teixeira (2009), Freire (2005, 1992, 2011, 2013), Fernandes (2008), Frigotto (2012), Nascimento (2013), Garcia (2013), entre outros. A pesquisa revelou que o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio representou uma experiência promissora para alunos, professores e gestores, porém sua efetivação perpassa por novas práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem que exigem maior conscientização, comprometimento e preparo do coletivo escolar. Com relação às mudanças no desenvolvimento dos alunos, constatou-se maior motivação, comprometimento com a autoregulação da aprendizagem e o incentivo à autonomia do aluno. Enfatizamos a relevância do tema e a necessidade de efetivação de políticas públicas que garantam a formação contínua e a valorização dos professores, estimulando nas escolas o desenvolvimento de metodologias voltadas à pesquisa, à rigorosidade epistemológica, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento da autonomia do aluno, promotoras de uma educação mais crítica, democrática e humanizada.

Palavras-chave: Pesquisa. Práticas Pedagógicas. Seminário Integrado.

1. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Brasil

O Brasil foi cenário nas últimas décadas do século XXI de expressivos debates em torno dos elevados índices de reprovação e evasão escolar no Ensino Médio. O resultado

¹¹ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Pedagoga da Universidade Federal do Pampa.

¹² Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Docente do Instituto Federal Sul-rio-grandense, IFSUL.



deste movimento resultou na criação de um programa de formação continuada dos professores da rede Estadual do Ensino Médio em todo o País, denominado Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, representou a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele têm direito. Esta política pública surge com o objetivo de minimizar os expressivos índices de reprovação e evasão escolar e potencializar uma reconstrução curricular, na qual sejam provocadas renovadas e eficazes formas de ensinar e instigar a aprendizagem em um processo respeitoso e mobilizador dos sujeitos, na busca pela transformação dos sonhos viáveis em sonhos possíveis. As categorias “sonhos viáveis e sonhos possíveis” (Freire, cited in Brandão, 1992, p. 100), contribuem na busca esperançosa por espaços a serem conquistados.

Tenho procurado assumir a “educação como sonho possível” como nos diz Paulo Freire porque “sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática, exige de mim a descoberta constante dos limites da minha própria prática, perceber e demarcar a existência do que chamo de espaços livres a serem preenchidos. O sonho possível tem a ver com os limites, destes espaços e estes limites são históricos”. (Freire, cited in Brandão, 1992, p. 100)

Neste contexto, objetivando contribuir com os processos de reflexão crítica e reconstrução contínua de novas formas de ensinar, aprender e avaliar na escola, esta política que desenvolveu-se durante os anos de 2014 e 2015, provocou um processo prazeroso de valorização, mobilização e empoderamento dos profissionais da educação e de seus alunos, que construíram espaços coletivos de pesquisa potencializados pela rigorosidade epistemológica, integradores dos saberes científicos e saberes da experiência. Este processo mediou a integração do coletivo escolar e universitário fomentando a contínua criação e recriação de um contexto educacional mais investigativo, mobilizador, criativo e inclusivo.

1.1 O Seminário Integrado Como Espaço Potencializador Da Pesquisa

Historicamente, a educação foi privilégio de poucos, e o Ensino Médio neste contexto somente teve sua obrigatoriedade garantida e assumida como direito de todos, a partir da emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que no artigo 208 prevê:



I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Esta alteração foi efetivada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e pela Lei 12.796 de 4 de abril de 2013, consolidando este compromisso. Neste novo contexto, tendo garantido a democratização do acesso, o desafio está em garantir a permanência com equidade e a aprendizagem de real significado a vida dos alunos. Desta forma, a reestruturação curricular necessária no Ensino Médio, condiciona a aprendizagem de todos como proposta de democratização da educação e efetivação da educação como direito. Na visão de Anísio Teixeira (2009, p. 111), ainda temos um longo caminho a percorrer:

Sabemos que somos um país de distâncias físicas, sabemos que temos uma geografia que nos espanta e nos separa em suas imensas distâncias. Mas, o Brasil não é apenas um país de distâncias materiais, o Brasil é um país de distâncias sociais e de distâncias mentais, de distâncias culturais, de distâncias econômicas e de distâncias raciais.

Assim, tornar o Ensino Médio, um período fecundo de aprendizagem significativa à vida dos estudantes, de seus professores e da comunidade, torna-se um compromisso de extrema relevância social, frente a um quantitativo de jovens que vêm perdendo o interesse pela escola. Rever a forma de ensinar, de estimular a aprendizagem, de organizar e integrar os conteúdos, de planejar as aulas, de avaliar a aprendizagem, de planejar os projetos, de estimular a pesquisa e a autorregulação da aprendizagem, são propostas que provocam um repensar nas práticas descontextualizadas e autoritárias que pouco sucesso atingem quanto a aprendizagem dos alunos e sua efetiva frequência e participação às aulas.

Vivemos hoje, uma realidade em constante ebulição e este movimento exige da escola a construção de espaços de permanente reflexão e recriação em suas práticas e propostas pedagógicas. Estes processos contínuos de mudanças, interferem nas relações de aprendizagem e na formação humana que necessitam estar sustentados em paradigmas que explicitem o homem, sociedade e mundo que precisamos construir frente aos incessantes avanços científicos e tecnológicos que envolvem a vida contemporânea e as diferentes formas de acesso ao conhecimento. Conforme Pereira Nascimento (2013, p. 16):

Analisar, construir alternativas, ressignificar metodologias, resgatar o sentido da avaliação é o compromisso coletivo de todos aqueles que atuam na esfera pública, pois trabalhar com educação é, hoje, muito mais que prestar um serviço público, é atuar para garantir um direito!



Quanto a adequação das metodologias às novas realidades, temos a contribuição de Garcia (2013, p. 8), que argumenta a concepção de Ensino Médio necessária na contemporaneidade é que o: “Ensino Médio esteja centrado nas pessoas, nas juventudes, não tendo, portanto, o mercado de trabalho como foco”, pois não são “sujeitos abstratos e isolados, mas sujeitos singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana”. Assim, vivendo em um período histórico altamente tecnológico que oferece opções instantâneas de informações e interações, é compreensível entender o desinteresse por uma aula na qual o professor transmite os conhecimentos de maneira fragmentada e descontextualizada da realidade dos alunos, da comunidade local, regional, nacional e internacional. A sala de aula, em uma perspectiva contemporânea, em Fernandes (2008, p. 145), deve ser baseada em uma pedagogia das relações e interações: “Apoiadas por Geertz (1978) conceituei essas teias de relações, como relações interativas do intelecto e do afeto, tecidas entre as pessoas produtoras dos atos de ensinar e aprender: Professores e estudantes, tanto na dimensão subjetiva-da consciência do sujeito-quanto na dimensão objetiva-da cultura”.

Neste contexto, pensar uma reorganização curricular integrada ao projeto de vida dos estudantes, estimulando a pesquisa como princípio pedagógico e o trabalho como princípio educativo, constituir-se-á em uma possibilidade de fazer da sala de aula, um espaço de construção coletiva e partilha solidária dos saberes e fazeres constitutivos dos sujeitos e favorecendo a inserção social e cidadã. Temos neste contexto, o diálogo como princípio fundante de uma relação respeitosa e crítica, entre educando, educador e sociedade que desafiam-se em um processo de constante integração entre os saberes científicos e populares. Para Freire (2013, p. 70): “O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação”. O Ensino Médio, nesta perspectiva, compromete-se com a formação do educando como investigador, introduzindo a pesquisa como prática pedagógica inerente ao processo de aprendizagem na perspectiva emancipatória. Como afirma Frigotto (2012, p. 50):

A pesquisa se constituirá em força material, à medida que conseguir apreender as determinações de longo prazo e, portanto, de natureza estrutural das relações sociais e dos processos educativos e suas imbricações no movimento conjuntural. O presentismo, o fato empírico imediato sem mediação de análise e reflexão, o mecanismo estrutural ou a



fragmentação pós-moderna, constituem em barreiras ao olhar crítico sobre a realidade.

A pesquisa constitui-se como um recurso pedagógico possibilitador da construção do conhecimento individual e coletivo, conectando os conteúdos científicos ao mundo do trabalho, ou seja, à vida dos alunos, buscando responder as questões desafiadoras e provocando o desvelamento da(s) realidades vivida(s). Nos Seminários Integrados (SI), a pesquisa encontra espaço para sua efetivação durante a organização e elaboração de projetos, nos quais a articulação com eixos temáticos transversais vinculados aos projetos de vidas dos alunos, dá um sentido real para a aprendizagem. Os alunos nesta perspectiva, assumem sua aprendizagem como sujeitos de seu processo, conscientizando-se da realidade existente e buscando cada vez mais seu desvelamento e transformação. De acordo com Freire (2005, p. 97):

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de a sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões e pontos de vistas sobre eles. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

O Seminário Integrado é criado nesta proposta de reestruturação do Ensino Médio, constituindo-se em um espaço integrador, interdisciplinar e desafiador da criação de novas formas de ensinar e aprender potencializando a pesquisa como princípio fundante de uma proposta emancipatória. Neste espaço, desenvolve-se um ambiente investigativo, crítico e problematizador que utiliza a pesquisa e o trabalho coletivo, provocadores da construção coletiva da aprendizagem crítica da realidade a partir da elaboração de projetos. Os projetos envolvem temas de pesquisa que partem de assuntos do interesse dos envolvidos (alunos, professores, comunidade...). Desta forma, o desafio constitui-se em começar a construção de uma nova cultura educativa centrada na formação humana, na aprendizagem emancipatória, na pesquisa, no trabalho coletivo, na readequação e /ou criação dos espaços-tempos dialógicos nas escola e na partilha do poder da gestão escolar. É preciso esperar... No livro *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 80), Freire associa esperança e alegria como necessárias à prática de ensinar. E contemplando Marx (1974, p. 38), tendo a realidade como produto da ação dos homens e, se esta se volta a eles os condicionando, “transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens”. É por isso que



somente “através da prática autêntica, que não “sendo blábláblá, nem ativismo, mas ação e reflexão”, é possível fazê-lo”. Corrobora Freire (1992, p. 91) na obra *Pedagogia da Esperança*, na qual o autor utiliza a metáfora do sonho como motor da história e afirma que: “Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminam por ter no sonho também um motor da história”. Acreditar que a prática pedagógica emancipatória pode melhorar a vida das pessoas e torná-las sujeitos de sua história, reestabelece nossa função social e humana de estar no mundo comprometidos com a melhoria e o desenvolvimento de todos. Este processo efetiva-se no cotidiano escolar repleto de contradições e desafios que necessita de uma proposta pedagógica capaz de tornar a aprendizagem um processo de aprimoramento e formação humana eticamente justa e inclusiva.

2. Metodologia

A investigação teve uma abordagem qualitativa e para a coleta de dados utilizou-se o questionário, com perguntas abertas, realizado com seis participantes do seminário integrado: dois professores, dois gestores e dois alunos, de escolas estaduais de um município do interior do Rio Grande do Sul. A pesquisa é de caráter confidencial e sigiloso, preservando as falas e identidades dos entrevistados, atendendo ao critério ético da pesquisa. Para a leitura, análise e interpretação de dados usou-se os princípios da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Emergiram três categorias: Pacto Nacional do Ensino Médio na Escola, Seminário Integrado e Desenvolvimento da aprendizagem.

3. Discussões e Resultados da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa enfatizaram o que significou participar das atividades que envolveram o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio no Brasil e a contribuição do Pacto para educação brasileira. Para os alunos a experiência foi agradável e desafiante, mas observou-se insegurança por parte de alguns professores. Já para os professores, é necessário maior aprimoramento, reflexão e formação, e os gestores



relataram que houve melhoria no quadro geral dos professores com relação ao aprofundamento teórico, inovação e novas práticas pedagógicas na escola.

3.1 Pacto Nacional do Ensino Médio na Escola

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Brasil representou uma experiência promissora para alunos, professores e gestores. Todavia, sua efetivação perpassa pela continuidade da execução desta política pública que garanta a formação continuada dos professores e o desenvolvimento de práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem que fomentem maior comprometimento e preparo do coletivo escolar com a pesquisa e o desenvolvimento da autonomia do aluno. Quanto ao Seminário Integrado, todos foram unânimes quanto à importância dos projetos que incentivam a pesquisa como princípio educativo e o desenvolvimento da autonomia do aluno, porém um número ainda pouco expressivo de professores conhecem e comprometem-se com a proposta contextualizada e interdisciplinar. Com relação às mudanças ocorridas no desenvolvimento dos alunos, constatou-se que houve uma iniciação à pesquisa, desenvolvimento da autonomia dos alunos e comprometimento com a construção do conhecimento.

3.2 Seminário Integrado

Com relação a metodologia utilizada no Seminário Integrado desenvolvida no Pacto, relataram os aspectos evidenciados na sala de aula a partir do Seminário Integrado e da pesquisa, e a importância da prática pedagógica na atualidade. Para os alunos foi uma excelente experiência que prepara para a pesquisa, mas necessita de maior rigor por parte dos professores. Já para os professores, houve maior comprometimento por parte dos alunos, com a busca do conhecimento pela pesquisa. Para os gestores, ainda há bastante resistência por parte dos docentes com a nova proposta, consideraram uma excelente metodologia, mas ainda é pouco o incentivo ao aluno para a prática da pesquisa.

3.3 Desenvolvimento da aprendizagem



As contribuições a partir do Pacto Nacional do Fortalecimento do Ensino Médio ao desenvolvimento, melhoria da aprendizagem e a transformação do contexto escolar como um todo. Segundo os alunos, percebeu-se maior conexão da teoria com os problemas da realidade vivida. Para os professores, houve uma tênue melhora na aprendizagem e mudança nas práticas pedagógicas. Já os gestores, perceberam que a prática de uma metodologia interdisciplinar auxiliou o desenvolvimento da aprendizagem, a partir dos projetos, da ampliação das pesquisas e do protagonismo dos alunos.

4. Conclusões

A pesquisa revelou que o Pacto Nacional do Ensino Médio representou uma experiência promissora para alunos e professores, porém sua efetivação perpassa por novas práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem que exigem maior conscientização, comprometimento e preparo do coletivo escolar. Importante é fortalecer a autorregulação da aprendizagem e a autonomia dos alunos.

Avançamos no acesso à educação, perseguimos a permanência do aluno na escola e assumimos o desafio de fortalecer a qualidade do processo de ensinar e aprender com equidade, e a efetivação de políticas públicas de valorização da educação e de seus profissionais. Estamos conquistando espaços dialógicos e de pesquisa nas salas de aula, entretanto ainda precisamos continuar lutando por políticas públicas que assegurem uma maior estruturação de todo o sistema educacional, em uma perspectiva que fortaleça o desenvolvimento de um projeto de educação e um mundo mais justo, ético e menos excludente.

A autorregulação, quando considerada num contexto de aprendizagem, relaciona-se com o processo que abarca a ativação e a manutenção das cognições, motivações, comportamentos e afetos dos alunos, planejados ciclicamente, e ajustados com a finalidade de alcançar os seus objetivos escolares (Schunk, 1989; Zimmerman, 1989a, 1989b, 2000).

Com relação às mudanças no desenvolvimento dos alunos, constatou-se maior motivação e comprometimento na busca da construção do conhecimento. Enfatizamos a relevância do tema e a necessidade de efetivação de políticas públicas que garantam a formação contínua e valorização dos professores, estimulando nas escolas o desenvolvimento de metodologias voltadas à pesquisa, à rigorosidade epistemológica e a

aprendizagem significativa, promotoras de uma educação mais crítica, democrática e humanizada.

Referências Bibliográficas

- Fernandes, C. M. B. (2008). À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica?. In Ilma Passos A. Veiga (Org.), *Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papyrus.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido* (40ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Extensão ou comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1984). Educação: o sonho possível. In C. R. Brandão, *O educador: vida e morte* (3ª. ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2012). Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In G. Frigotto (Org.), *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século* (12ª ed., pp. 25-54). Petrópoli: Vozes.
- Garcia, S. R. O. (2013). Ensino médio e educação profissional: Breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96. In J. C. Azevedo & J. T. Reis, *Reestruturação do ensino médio: Pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillan.
- Marx, K. (1974). Manuscritos econômico-filosóficos. In *Manuscritos econômicos filosóficos: textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural.
- Nascimento, M. E. P. (2013). Apresentação. In J. C. Azevedo & J. T. Reis (Orgs.), *Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillan.
- Schunk, D. H. (1989). Self efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 207-231.
- Zimmerman, B. J. (1989a). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J Zimmerman & D. H. Schunk, *Self-regulated learning and academic*



achievement: Theory, research and practice: Progress in cognitive development research (pp. 1-26). New York: Springer-Verlag.

Zimmerman, B. J. (1989b). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.



A Diversidade Na e Da Escola: Práticas, Políticas e Estratégias

Joana Alexandre¹³

joana.alexandre@iscte-iul.pt

Sara Ramos¹⁴

sara.ramos@iscte-iul.pt

Resumo

A diversidade é cada vez mais reconhecida como uma vantagem nas organizações. Dentro da Estratégia Europa 2020 e à semelhança de outros países europeus, em Portugal foi elaborada recentemente a Carta Portuguesa para a Diversidade, um compromisso escrito voluntário que pretende ajudar as organizações a tornarem-se mais inclusivas, mais diversas e mais competitivas. Dentro das organizações signatárias são ainda poucas as que fazem parte do setor da Educação, o que poderá indicar que as Escolas parecem ainda não estar tão sensibilizadas para as questões da diversidade no seu interior, enquanto organizações e contextos de trabalho. Partindo de uma metodologia mista (entrevistas individuais e questionário de auto-resposta em duas das organizações signatárias), no âmbito da Carta foi desenvolvido o Questionário de Auto-Diagnóstico da Diversidade para Colaboradores (QADD-COL) (Ramos, Alexandre, Visitação, & Correia, no prelo), com o objetivo de ajudar as organizações signatárias a refletir acerca das estratégias, políticas e/ou práticas ligadas à diversidade, e em particular nos seis domínios que se encontram refletidos na Carta: Compromisso da Gestão; Comunicação; Formação e Desenvolvimento; Condições de Trabalho; Cultura; Recrutamento e Seleção. Apesar de ainda se encontrar em estudo, apresentam-se alguns resultados ligados à análise da fiabilidade do instrumento, que indicam que em geral o instrumento tem uma fiabilidade apropriada, parecendo não haver necessidade de qualquer reavaliação da base teórica subjacente à construção do mesmo. Considerando que o diagnóstico e a monitorização são componentes essenciais num processo de reflexão interno regular e continuado sobre a diversidade, o instrumento aqui descrito tem o potencial de ajudar as organizações signatárias e neste caso em particular as organizações também do setor da Educação, nesse processo reflexivo de se olhar internamente por forma a potenciar as vantagens que a diversidade parece ter na comunidade escolar.

Palavras-chave: Diversidade. Instrumentos de avaliação. Diagnóstico. Escolas.

Introdução

O conceito de Diversidade, encerra em si não uma mas múltiplas definições. Em termos gerais, remete para o reconhecimento, compreensão, aceitação e valorização das diferenças entre pessoas no que respeita à sua idade, classe social, origem racial ou étnica,

¹³ ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa e CIS-IUL.

¹⁴ ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa e Dinâmia'CET-IUL.



sexo, género, deficiência ou outras características individuais (Esty, Griffin, & Schorr-Hirsh, 1995).

Segundo Williams e O'Reilly (1998), a diversidade em contexto organizacional, em particular, pode ser dividida em duas grandes dimensões: uma dimensão observável da diversidade, i.e., tudo o que é possível observar (ex., etnia, sexo), e uma dimensão não observável, que remete para aspetos como escolaridade, religião, funções ou características da organização. Nesta linha, mas de uma forma mais detalhada, Shin e Park (2013), distinguem entre: 1) diversidade demográfica, i.e., os atributos visíveis que podem ser facilmente caracterizados nos seus colaboradores; são exemplo a idade, o sexo, a etnia, ou a nacionalidade; 2) diversidade organizacional, ou seja, as características que envolvem o contexto organizacional, tais como a função desempenhada, a antiguidade, o nível hierárquico, a formação, o salário, o vínculo, ou a filiação sindical; e 3) diversidade sociocognitiva, que remete para os valores culturais e religiosos, crenças, conhecimentos, ou características de personalidade.

A literatura aponta várias vantagens da diversidade no contexto organizacional; um maior desempenho dos colaboradores (Lopez-Claros, 2008), associada a uma maior motivação, uma maior vantagem competitiva nas organizações e, conseqüentemente, um maior retorno financeiro para as empresas (Cox & Blake, 1991), são algumas delas. Outros autores chamam a atenção para o facto destas e de outras vantagens da diversidade estarem sobretudo associadas ao modo como é feita a gestão da diversidade (Rawat & Basergekar, 2016). Apenas uma boa gestão da diversidade potencia, por exemplo, um clima mais positivo entre os seus colaboradores (abertura e aceitação da diferença) (Hofhuis, Van der Zee, & Otten, 2012).

A Estratégia Europa 2020 para o crescimento sustentável e inclusivo da UE, consagra a necessidade de assegurar o acesso e a igualdade de oportunidades para todos ao longo da vida. Foi neste contexto que Portugal, à semelhança de outros países europeus, elaborou e lançou em 2016, a Carta Portuguesa para a Diversidade, um compromisso escrito voluntário que pretende ser uma ferramenta para as organizações portuguesas empenhadas neste caminho.

Cerca de um ano e meio depois do seu lançamento, a Carta Portuguesa para a Diversidade conta já com mais de cem signatários, com perfis diversos em termos de dimensão, setor e localização geográfica. Contudo, e apesar deste compromisso ser dirigido



a todo o tipo de organização (pública, privada, de qualquer setor de atividade, com ou sem fins lucrativos), no setor da Educação assinaram a carta apenas doze instituições, concretamente, seis instituições de educação pré-escolar (creche e/ou JI), quatro instituições de ensino superior e apenas dois agrupamentos de escolas. Estes números podem indicar que as Escolas parecem ainda não estar tão sensibilizadas para as questões da diversidade no seu interior, enquanto organizações e contextos de trabalho. Na verdade, a Escola não tem uma grande autonomia em termos de políticas de recrutamento (entradas, saída), ou políticas salariais. Estes constrangimentos fazem com que uma reflexão mais holística sobre a diversidade na comunidade escolar comece a ser feita de uma forma mais regular.

O estudo da diversidade em contexto escolar tem-se focado, maioritariamente, na diversidade das crianças que a frequentam e no modo como a comunidade escolar – professores e funcionários – devem lidar com essa diversidade. A Escola representa um espaço de desenvolvimento e crescimento privilegiado para crianças e jovens com diferentes características e necessidades, mas é, ao mesmo tempo, um espaço de trabalho e desenvolvimento dos seus funcionários, homens e mulheres adultos, igualmente diversos. A Escola não é uma simples coleção de indivíduos professores, é também uma organização, com estruturas, práticas e normas que podem dificultar ou promover a qualidade pedagógica (Kraft, Marinell, & Yee, 2016). A Escola reúne, portanto, esse conjunto de homens e mulheres adultos que são igualmente diversos em termos profissionais, se pensarmos nas funções que ocupam, na sua formação, competências, antiguidade, carreira, estatuto, expectativas, valores, orientação política ou sindical, entre outros. São poucos os estudos que têm analisado esta questão. Recentemente Ordu (2015) conduziu um estudo qualitativo que tinha como objetivo explorar, numa amostra de professores, o seu entendimento sobre a diversidade na Escola, verificando que em geral os professores apontam para aspetos distintos: idade, experiência, ideologia política, ou personalidade.

Tendo sido já apontadas algumas das vantagens da diversidade para as organizações, no contexto escolar em particular, há também evidências da importância em diversificar, por exemplo, os perfis dos professores para melhor responder ao perfil cada vez mais diverso dos alunos (Hope & Naff, 2016; Ordu, 2015). Isto significa que a promoção da diversidade pode traduzir-se em diferentes níveis de análise. Se por um lado, a Escola procura estratégias para a inclusão das crianças e jovens, por outro, parece ainda negligenciar um olhar para si própria enquanto estrutura organizativa, o qual é fundamental



para que possa assumir de forma plena e adequada as responsabilidades de gestão das suas pessoas, procurando promover a diversidade “de dentro para fora”.

O objetivo do presente trabalho consiste em apresentar um dos instrumentos de avaliação e diagnóstico que foi desenvolvido no âmbito da Carta portuguesa para a Diversidade – dimensões e qualidades psicométricas – que visa ajudar as organizações a refletir internamente sobre a sua diversidade.

Em termos gerais, o diagnóstico visa a recolha de necessidades dentro de uma organização servindo de base para a monitorização e a avaliação posterior das mudanças que a mesma visa implementar (Wholey, Hatry, & Newcomer, 2004), o que se torna fulcral para uma análise temporal e uma reflexão alargada sobre práticas, políticas e estratégias no seio da comunidade escolar.

Metodologia

O instrumento desenvolvido – o QADD-COL (Questionário de Auto-Diagnóstico da Diversidade para Colaboradores) (Ramos, Alexandre, Visitação, & Correia, no prelo), foi concebido com base na literatura existente e em dois estudos-piloto em duas organizações distintas (uma do setor público e uma privada) e visa ser disponibilizado às organizações enquanto contributo para a sua reflexão interna acerca do nível de sensibilização e ação sobre as temáticas da diversidade.

No desenvolvimento do questionário foram tidas em conta as dimensões extraídas da fase qualitativa dos estudos-piloto (nomeadamente análise das entrevistas) e os seus itens foram posteriormente divididos nas seis dimensões referidas na Carta Portuguesa para a Diversidade: i) Compromisso da Gestão; ii) Comunicação; iii) Formação e Desenvolvimento; iv) Condições de Trabalho; v) Cultura; vi) Recrutamento e Seleção.

O QADD-COL inclui, assim, 43 itens organizados nestas seis dimensões, abrangendo em cada uma destas, itens relativos a três diferentes níveis de ação na organização: Estratégias, Políticas e Práticas.

A dimensão do Compromisso da gestão inclui itens como *A organização procura identificar as minhas necessidades e/ou atitudes relativamente à Diversidade*; na dimensão Comunicação são colocadas questões como *A organização partilha com as/os colaboradoras/os informação relacionada com a diversidade*; a dimensão Formação e

desenvolvimento compreende itens como *Sinto que todas/os têm as mesmas oportunidades de desenvolvimento e de formação*; a dimensão Condições de trabalho refere-se ao conteúdo do trabalho propriamente dito e à adaptação deste e das suas condições às características e necessidades dos colaboradores, como por exemplo *Quando é necessário, as tarefas e exigências de trabalho são ajustadas às características dos/as colaboradores/as (idade, sexo, deficiência, formação)*; a dimensão Cultura pretende medir por exemplo se *A organização procura constituir equipas de trabalho diversificadas, com diferentes características* e inclui um item adicional (item 9) que não entra na solução fatorial e que pretende identificar eventuais situações de desconforto sentidas pelo colaborador e o motivo associado ao mesmo (*Senti-me desconfortável devido a... minha religião(...) opções de vida*); e a dimensão Recrutamento e seleção compreende questões como *A diversidade dos/as colaboradores/as reflete as características da comunidade onde a organização se insere (clientes, utentes, utilizadores/as, voluntárias/os, comunidades envolventes)*.

Todas as questões são respondidas pelos participantes através de uma escala do tipo *Likert* de 4 pontos, de 1 – *discorda totalmente* a 4 – *concorda totalmente*, existindo ainda a opção 5 e 6 (5 – *Não sei*; e 6 – *Não aplicável*).

São ainda solicitados aos respondentes alguns dados sociodemográficos, como a idade, as habilitações académicas, o género e a antiguidade na organização para fins de caracterização amostra e para posterior tratamento estatístico.

A utilização do QADD-COL nos dois referidos estudos-piloto fez um total de 410 respondentes, tendo-se procedido ao estudo das qualidades psicométricas do instrumento. A análise estatística da fiabilidade de cada dimensão efetuada demonstrou valores de consistência interna (*Alpha de Cronbach*) entre os itens aceitáveis (Maroco & Garcia-Marques, 2006), variando entre satisfatórios e bons (tabela 1).

Tabela 1: Dimensões da QADD-COL, estrutura e consistência interna

Dimensões	N itens	Consistência interna (α)
Compromisso da gestão	8	0,763
Comunicação	11	0,795
Formação e desenvolvimento	4	0,624

Condições de trabalho	7	0,816
Cultura organizacional	8	0,790
Recrutamento e seleção	5	0,816

Conclusões

A literatura tem vindo a reforçar a relação entre um ambiente de trabalho inclusivo e os resultados positivos quer em termos de desempenho (Lopez-Claros, 2008), quer no compromisso e na intenção de permanecer dos profissionais (Kunze, Boehm, & Bruch, 2013). Estes benefícios têm sido também apontados no setor escolar, dando alguns estudos conta do seu impacto positivo sobretudo nos alunos dado potenciar o sucesso dos mesmos (Ordu, 2015).

A Carta Portuguesa para a Diversidade, em particular o desenvolvimento de um diagnóstico com vista ao estabelecimento posterior de um plano de mudança organizacional e de pistas para a ação, visa precisamente alavancar a promoção da diversidade nas organizações.

O instrumento aqui descrito – QADD-COL (Ramos et al., no prelo) – procura ser uma ferramenta útil não só para uma avaliação diagnóstica, mas também de monitorização da mudança (nas estratégias, políticas e/ou práticas), numa lógica continuada, para qualquer tipo de organização, estando já a ser utilizada por alguns dos signatários da Carta com este propósito. O instrumento está ainda em estudo, estando a ser recolhidos mais dados que permitam fazer uma análise fatorial confirmatória e exploratória, para que se possa chegar a uma versão final mais fiável do instrumento e, neste sentido, com maior potencial de uso.

Referências Bibliográficas

- Esty, K., Griffin, R., & Schorr-Hirsh, M. (1995). *Workplace diversity: A manager's guide to solving problems and turning diversity into a competitive advantage*. Avon, MA: Adams Media Corporation.
- Cox, T. H., & Blake, S. (1991). Managing cultural diversity: Implications for organizational competitiveness. *The Executive*, 5(3), 45-56.

- 
- Hofhuis, J., Van der Zee, K., & Otten, S. (2012). Social identity patterns in culturally diverse organizations: the role of diversity climate. *Journal of Applied Social Psychology, 42*(4), 964-989. doi:10.1111-j.1559-1816.2011.00848.x
- Kunze, F., Boehm, S. A., & Bruch, H. (2013). Organizational performance consequences of age diversity: Inspecting the role of diversity-friendly HR policies and top managers' negative age stereotypes. *Journal of Management Studies, 50*(3), 413-442.
- Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Yee, D. S. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal, 53*(5), 1411-1449. doi:10.3102/0002831216667478
- Lopez-Claros, A. (2008). Why diversity in the workplace matters. *BreakThru Magazine, 2*, 14-22.
- Maroco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de Psicologia, 4*, 65-90.
- Ordu, A. (2015). Diversity in high schools and diversity management: A qualitative study. *Education Research and Reviews, 10*, 839-849.
- Rawat, P., & Basergekar, P. (2016). Managing workplace diversity: Performance of minority employees. *Indian Journal of Industrial Relations, 51*(3), 488-501.
- Shin, H. Y., & Park, H. J. (2013). *What are the key factors in managing diversity and inclusion successfully in large international organizations?*. Retrieved from <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/student/45/>
- Williams, K., & O'Reilly, C. (1998). Demography and diversity in organizations: A review of 40 years of research. *Research in Organizational Behaviour, 20*, 77-140.
- Wholey, J. S., Hatry, H. P., & Newcomer, K. E. (Eds). (2004). *Handbook of practical program evaluation*. San Francisco: Jossey Bass Wiley.





Assessorias Pedagógicas Universitárias e o lugar da formação pedagógica docente na mudança de paradigma do ensino superior: do ensino à aprendizagem¹⁵

Amanda Rezende Costa Xavier¹⁶

arezendexavier@hotmail.com

Carlinda Leite¹⁷

carlinda@fpce.up.pt

Maria Antonia Ramos de Azevedo¹⁸

razevedo@rc.unesp.br

Resumo

As reformas curriculares que têm sido implantadas no ensino superior têm trazido a necessidade de uma reconfiguração das práticas pedagógicas dos docentes universitários (Almeida Filho, 2008; Cunha, 2010; Alarcão, 2015), nomeadamente para alterar a lógica dos processos de ensinar e de aprender na universidade. Nesse sentido, apontam para uma rutura com o paradigma de transmissão de conhecimentos centrado no professor, para dar lugar a um paradigma centrado nos estudantes, entendendo-os como sujeitos que constroem as suas aprendizagens, orientadas e mediadas pelos professores (Cunha, 2010, 2016; Leite, 2010). Esse cenário, que pode ser visualizado no ensino superior em Portugal, decorrentes das transformações implementadas pelo Processo de Bolonha, fundamenta um princípio de inclusão da diversidade, na medida em que pretende contemplar diferentes públicos que acedem ao ensino superior, e a quem devem ser garantidas condições que permitam o seu sucesso académico. Tendo esta ideia por referência, e reconhecendo nas transformações decorrentes do Processo de Bolonha desafios à prática pedagógica docente, reforça-se a crença na necessidade de os professores universitários construírem saberes e desenvolverem competências pedagógicas que lhes permitam enfrentar esses desafios. Parte-se ainda da crença que essas situações de formação e de desenvolvimento são potencializadas quando setores responsáveis pela formação pedagógica dos docentes universitários são valorizados institucionalmente. Assim, a par da produção científica no campo da Pedagogia Universitária (Cunha, 2007, 2014; Lucarelli, 2007; Xavier, 2014, 2016, 2017), assume-se que a Assessoria Pedagógica, como setor institucional que se responsabiliza pelo apoio e assessoramento aos docentes universitários, nos seus processos de ensino e de organização da aprendizagem e da avaliação, pode promover espaços de formação que se ocupem da criação, reflexão e partilha de saberes próprios da docência. Partindo desta

¹⁵ Este artigo é parte da pesquisa de doutoramento, em andamento, desenvolvida pela primeira autora, e consta da tese que será defendida. Os dados foram coletados no período de realização de estágio no exterior, com financiamento do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, da Capes/Brasil.

¹⁶ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto / Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP Campus de Rio Claro.

¹⁷ Centro de Investigação e Intervenção educativas (CIIE), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

¹⁸ Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – UNESP Campus de Rio Claro



conceção, foi realizado um estudo ancorado no mapeamento da formação pedagógica oferecida aos docentes universitários, no contexto das universidades públicas portuguesas. Esse estudo, que abrangeu 13 das 14 universidades públicas de Portugal, teve como objetivo caracterizar os setores que desempenham essa função, a níveis institucionais. Os resultados apontam para a existência de setores que se estruturam como Assessorias Pedagógicas Universitárias, ainda que em nenhuma instituição seja adotada tal denominação. Estes setores constituem espaços institucionais que se responsabilizam, de entre outras funções, pela formação pedagógica dos docentes, apoiando-os no enfrentamento aos desafios da inovação pedagógica das suas práticas, refletidos pelas transformações do cenário universitário.

Palavras-chave: Pedagogia Universitária. Assessoria Pedagógica Universitária. Formação Pedagógica Docente.

Introdução

Nos últimos anos, ao ensino superior passaram a aceder públicos que historicamente se mantinham afastados do espaço académico, situação que exige uma atenção acrescida a condições que lhes promovam o sucesso. Por isso, o Processo de Bolonha articula-se com as expectativas que a sociedade tem para com a universidade de gerar uma qualificação cada vez maior de estudantes que detêm antecedentes socioculturais e expectativas formativas cada vez mais diferenciadas. Como tem sido reconhecido, a universidade deixou de se configurar como o lugar a que acede apenas uma elite de um grupo social, devendo assumir a responsabilidade social de garantir sucesso e oportunidades de formação a estudantes com distintos capitais culturais (Cunha, 2007, 2010; Almeida Filho, 2008; Leite, 2010; Alarcão, 2015; Leite & Ramos, 2015).

Este novo cenário desafia o ensino superior e estabelece tensões porque “na expectativa da sociedade, o papel da universidade é promover um ensino que ajude os jovens a serem competentes e competitivos profissionalmente, assegurando-lhes as ferramentas básicas para serem incluídos no mundo do trabalho” (Cunha, 2010, p. 67), o que diverge enormemente da missão histórica assumida por este nível de ensino. Por outro lado, as alterações curriculares têm efeitos de natureza pedagógica, que impactam diretamente tanto a prática dos docentes universitários, quanto os processos de ensinar e de aprender na universidade (Cunha, 2010; Leite, 2010; Xavier, 2014; Leite & Ramos, 2015; Xavier & Azevedo, 2016; Xavier, Toti, & Azevedo, 2017). Passa a ser legítimo o entendimento de que o insucesso no ensino superior é algo que deve ser desaprovado, seja pela lógica política, porque frustra os investimentos económicos efetuados, seja pela ótica social, porque frustra as expectativas e o propósito pedagógico contido da formação



educacional universitária. É este “reconhecimento da dimensão pedagógica no ensino superior” que tem ganho “maior visibilidade com o chamado discurso de Bolonha” (Leite, 2010, p. 7), tornando evidente a necessidade de se concretizar a docência universitária sob o paradigma da aprendizagem. Dito de outro modo, o processo de ensino e de aprendizagem deve pautar-se num modelo em que haja a promoção da autonomia do estudante (Leite, 2010), situação que, ao criar uma “rutura com o modelo tradicional de ensino, confrontou muitos dos professores com a dificuldade acrescida de recorrerem a processos pedagógico-didáticos em que os estudantes tenham um papel ativo na aprendizagem” (Leite & Ramos, 2015, p. 37).

Em síntese, acredita-se que o Processo de Bolonha, ao apontar para um paradigma centrado na aprendizagem dos estudantes, cria oportunidades de atendimento à diversidade de perfis estudantis que acedem ao ensino superior, exigindo, no entanto, que os professores universitários dominem saberes pedagógicos, para lidar com as situações objetivas que se apresentam à docência (Leite & Ramos, 2014a, 2014b, 2015). Como é referido por Cunha (2008, p. 19), ficando “abalados os conhecimentos que dão sustentação a um ensino prescritivo e legitimado pelo conhecimento científico, o professor vê-se numa emergência de construção de novos saberes”.

É tendo por referência esta problemática que se considera que as instituições universitárias necessitam de se comprometer com a formação pedagógica dos seus docentes, no sentido de lhes proporcionar condições para enfrentarem estes novos desafios. Esse compromisso direcionou-nos para as responsabilidades que recaem sobre as Assessorias Pedagógicas Universitárias, de entre as quais se encontra a promoção de espaços de construção de saberes da docência que atendam às demandas dos professores universitários. Nesta perspetiva consideramos as Assessorias Pedagógicas Universitárias como dispositivos de apoio, cujas práticas de intervenção, de animação e de orientação se entrelaçam às práticas pedagógicas docentes, não as deixando isoladas (Lucarelli, 2007).

Integrante do campo polissémico de conhecimentos que compõem a Pedagogia Universitária, a Assessoria Pedagógica tem como objetos de estudo e de trabalho as questões que envolvem o ensino, a aprendizagem e a avaliação na Universidade (Lucarelli, 2007), buscando tornar prática a reflexão pedagógica como requisito basilar para o exercício da docência universitária (Xavier, 2014). Esta Assessoria, como foi referido por Lucarelli (2008, p. 4), “é reconhecida como uma profissão de ajuda em um meio onde as



práticas de intervenção se orientam a obter mudanças que afetam a instituição educativa como um todo e a aula em particular”, ou seja, pode ser comparada à figura do amigo crítico utilizada por Leite (2002), e que exerce o seu papel ao ser reconhecida pelos seus conhecimentos e competências relativos ao contexto educativo, num processo de confiança apoiado em partilhas e aprendizagens. A Assessoria Pedagógica Universitária representa, portanto, o lugar da Pedagogia Universitária (Xavier & Azevedo, 2016) e, por isso, precisa ser um espaço legitimado (Broilo, 2015; Xavier, Toti, & Azevedo, 2017) e institucionalmente comprometido (Cunha, 2014).

Foi partindo destas referências e desta temática que foi realizado um estudo que a seguir é apresentado.

1. Metodologia

Frente à temática e conceções enunciadas, foi realizado um estudo que teve por objetivo mapear, junto a 13 das 14 Universidades Públicas existentes em Portugal, os setores responsáveis pela formação pedagógica docente, isto é, saber como está a ser concretizada uma das responsabilidades das Assessorias Pedagógicas. Esclarece-se que, embora sejam 14 as Universidades Públicas em Portugal, se optou por não incluir a Universidade Aberta (UAb) no mapeamento acerca dos setores responsáveis pela formação pedagógica do docente universitário devido à sua vocação e natureza formativa, pois trata-se da única instituição de ensino superior público a distância em Portugal. Nesse sentido, ainda que a UAb seja uma Universidade Pública e esteja plenamente integrada no Processo de Bolonha, toda a sua oferta pedagógica é lecionada em regime de *elearning*¹⁹, distanciando-se do foco do estudo proposto.

Para realizar o mapeamento foram seguidos dois critérios. O primeiro foi a pesquisa nos portais eletrónicos das universidades (sítios na *internet*), para identificar os setores institucionais responsáveis pela formação pedagógica dos docentes, indistintamente da nomenclatura adotada por cada universidade. Ou seja, foram incluídos no estudo somente aqueles setores ligados à administração geral da universidade, e não aqueles localizados em faculdades, departamentos, centros de pesquisa e investigação, porque se procurou

¹⁹ Fonte: Universidade Aberta. Disponível em <http://portal.uab.pt/auab/>.

encontrar a intencionalidade ou responsabilidades de uma assessoria pedagógica, frente à demanda total de formação dos docentes da universidade, e não demandas locais.

O segundo critério relaciona-se com a verificação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento que traça os objetivos e metas da instituição. Esse documento, que comporta o Plano Estratégico e o Plano Pedagógico da universidade, deve, em nosso entendimento, referendar as ações institucionais de formação pedagógica. Como existe uma grande particularidade de cada instituição, no que diz respeito à disponibilização pública e virtual das informações, o que resulta em grande diversidade de tipos documentais, a recolha de dados valeu-se de documentos semelhantes, como por exemplo, os Planos de Ação.

No que tange ao tratamento dos dados, o procedimento de análise recorreu ao eixo categorial: Políticas Institucionais de Formação Docente e Setores Responsáveis pela Formação Pedagógica Docente, por permitir mapear a responsabilidade institucional para com a formação pedagógica, delimitando tanto a existência de políticas que direcionam energias para essa formação, como delimitando a existência de setores que se ocupam desta importante atividade.

2. Assessorias Pedagógicas Universitárias: Análise Sobre O Lugar Da Formação Docente

No que tange ao mapeamento pretendido, constatou-se que as 13 universidades públicas de Portugal têm políticas institucionais de formação docente, anunciadas em documentos estratégicos, bem como competências atribuídas a setores que se ocupam desta atividade. Esse mapeamento pode ser identificado no quadro 1 que segue.

Quadro 1: Formação Pedagógica nas universidades públicas de Portugal

Instituição	Formação Pedagógica Docente				
	Responsabilidade	Previsão no PDI (documento similar)	Modalidade Formativa	Incentivos extra à formação	Plano de Formação (disponibilizado)
ISCTE-IUL	Pró-Reitoria de Inovação Curricular e Pedagógica - Grupo de Trabalho do Sucesso	Sim	Semana Pedagógica	Material de estudos disponibilizados Prémio Pedagógico	Não

Instituição	Formação Pedagógica Docente				
	Responsabilidade	Previsão no PDI (documento similar)	Modalidade Formativa	Incentivos extra à formação	Plano de Formação (disponibilizado)
	Académico - Gabinete de Acesso e Sucesso no Ensino Superior				
UBI	Equipa Reitoral - Gabinete da Qualidade	Sim	-	Prémio Mérito Pedagógico	Não
UMa	Equipa Reitoral - Centro de Desenvolvimento Académico	Sim	Atividades de curta duração	Não	Sim
UA	Pró-Reitoria de Acreditação dos Ciclos de Estudos	Não	Evento Teaching Day	Não	Sim
UC	Vice-Reitoria para assuntos académicos, ações sociais, planeamento e qualidade	Não	Projeto Ped@es	Não	Não
UÉ	Gabinete de Planeamento e Garantia da Qualidade - Centro de Tecnologias Educativas	Sim	Formação e-docentes	Não	Não
UL	Reitoria - Departamento Académico - Núcleo de Formação ao Longo da Vida	Sim	Programa Formação Pedagógica para docentes	Projeto Observar e Aprender	Sim
UTAD	Vice-Reitoria para a área do ensino - Gabinete de Formação - ELearning	Sim	Programa Formação Pedagógico-Didática para docentes	Não	Sim
UAlg	Centro de Formação e Atualização Permanente	Sim	-	Não	Não
UMinho	Gabinete de Apoio ao Ensino - Núcleo de Formação - Centro de Inovação e Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem	Sim	Cursos regulares	Prémio Excelência no ensino Apoio a projetos de ensino e aprendizagem	Sim

Instituição	Formação Pedagógica Docente				
	Responsabilidade	Previsão no PDI (documento similar)	Modalidade Formativa	Incentivos extra à formação	Plano de Formação (disponibilizado)
U.Porto	Reitoria - Pró-Reitoria para Inovação Pedagógica e Desporto - Gabinete para Inovação Pedagógica - Unidade para a Melhoria do Ensino e Aprendizagem	Sim	Cursos regulares Workshop anual de inovação e partilha pedagógica	Prémio Excelência Pedagógica Projetos de inovação pedagógica Unidade Curricular Inovação Pedagógica Projeto de Par em Par Materiais de estudo e atualização de conhecimentos	Sim
UAç	Unidade de Estudos Virtuais	Sim	-	Não	Não
UNL	Pró-Reitoria para a Coordenação da Escola Doutoral e do Gabinete de Desenvolvimento Profissional dos Docentes - Gabinete de Desenvolvimento Profissional dos Docentes	Não	Curso Acompanhamento Pedagógico	Cadernos Nova	Não

A considerar o seu campo de atuação, a Assessoria Pedagógica universitária pode ter diferentes denominações, de modo que o que a caracteriza são os seus objetos de estudo e de trabalho. Como primeira constatação do estudo pode afirmar-se que nenhuma das universidades mapeadas adota tal denominação, mesmo que os setores desempenhem plenamente atribuições relacionadas com as Assessorias Pedagógicas Universitárias. Essa diversidade de nomenclaturas regista-se pelo facto de que os setores responsáveis pela formação estão alocados em diferentes estruturas organizacionais, de modo que se subordinam a órgãos que cumprem distintas responsabilidades dentro da universidade. Ora a formação pedagógica é desempenhada por setores responsáveis pela qualidade institucional, que segue um protocolo internacional produzido pela gestão do Espaço



Europeu de Ensino Superior (EEES) e pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), ora é desempenhada por setores que se ocupam do ensino universitário. Também há alocação da formação pedagógica docente em setores responsáveis pela formação ao longo da vida ou pelo ensino a distância, que são questões que representam outras orientações decorrentes do discurso do Processo de Bolonha e que têm distintos objetivos, se confrontados à intencionalidade da formação pedagógica a ser oferecida aos docentes da própria instituição.

Por outro lado, a análise dos documentos representativos dos Planos de Desenvolvimento Institucionais das universidades mapeadas permitiu verificar que os pilares, elementos e desafios pedagógicos contidos no Processo de Bolonha, foram internalizados pelas instituições. Essa questão é percebida porque se traduz em um discurso institucional que se reflete em metas e objetivos estratégicos a serem alcançados. No quadro destes objetivos encontra-se a formação pedagógica docente, sempre vinculada aos desafios que o docente universitário precisa enfrentar para conseguir a melhoria da qualidade do ensino superior.

Nesse sentido, considerando a previsão da formação pedagógica docente como estratégia institucional, firmada nos documentos oficiais analisados, verificou-se que, para 77% das universidades públicas portuguesas, esta questão é assumida como uma ação a ser desenvolvida institucionalmente, que tenha em vista a garantia da qualidade dos serviços e processos desenvolvidos em tais universidades. A previsão da formação pedagógica dá-se nos documentos por diferentes modos, que demandam distintas estratégias, situação que reforça a questão inicial que orientou este estudo e que diz respeito às possibilidades de alocação desta responsabilidade, dentro da estrutura organizacional. Ou seja, porque a formação é vista de distintas formas, e que necessita de diferentes estratégias institucionais para ser bem desenvolvida, a responsabilidade pela oferta acaba por se direcionar para setores que têm distintas competências.

Do total de universidades analisadas, apenas 23% não mencionam a formação pedagógica docente como estratégia institucional. Entretanto, isso não significa dizer que não há preocupação institucional com a formação dos próprios docentes. Em duas universidades, que compõem esse universo das instituições que não mencionam a formação nos seus documentos oficiais, verificamos que há projetos de formação pedagógica a nível institucional, diretamente ligados à macrogestão e que buscam atender à demanda total do



corpo docente, e não somente à demanda pontual de determinadas faculdades ou departamentos. Nesse sentido, parece-nos oportuno considerar que há um movimento institucional em favor da institucionalização da formação pedagógica dos docentes, o que representa um caminhar que se direciona para a construção de espaços propícios à construção de saberes da docência.

No que tange à formação oferecida pelos setores mapeados, 54% das universidades não têm publicitado os planos de formação, quer nos documentos institucionais, quer nas páginas dos setores, enquanto, das 13 universidades, 46% disponibilizam as ações de formação pedagógica realizadas. Deste modo, de entre as 54% que não têm públicas as ações de formação, constata-se que em 23% das instituições não existe nenhuma modalidade formativa desenvolvida pelas universidades, em níveis institucionais vinculados à macrogestão. Nos outros 31% não é possível identificar e analisar as ações que compõem o programa de formação, sendo possível apenas identificar que há uma modalidade formativa ocorrendo institucionalmente.

Algumas contradições podem ser apontadas nesses dados. Chama-nos a atenção o facto de que as universidades que compõem o total destes 23% que não têm clara a modalidade formativa que desenvolvem têm, no entanto, prevista a formação pedagógica em seus documentos institucionais. É precisamente esta situação que nos deixa algumas dúvidas pois, sendo prevista uma estratégia institucional, a formação pedagógica deveria ser uma questão evidente e tornada pública, com forte apelo institucional para que os objetivos estratégicos se pudessem efetivar. Pelo contrário, como não existe formação pedagógica dos docentes nestas universidades, entendemos que as previsões nos documentos institucionais podem representar meras formalidades administrativas, que minam as possibilidades de construção de espaços legítimos de formação docente.

Por outro lado, de entre o universo das universidades que assumem a formação pedagógica docente nos seus documentos estratégicos e cujos setores institucionais responsáveis explicitam a modalidade formativa desenvolvida, em 23% não é possível analisar o plano de formação pedagógica dos docentes. Essa situação leva-nos a questionar se há uma validação institucional da formação, tanto do documento estratégico quanto do setor institucional a quem é atribuída a responsabilidade formativa, porque as ações não estão divulgadas para que toda comunidade académica possa aceder a tais informações.



Essa abertura e publicidade parece-nos imprescindível para que se possa identificar a existência de um espaço institucional que se ocupa da construção de saberes docentes.

3. Considerações Finais

O mapeamento realizado nas universidades públicas de Portugal permitiu constatar que, mesmo responsabilizando-se a maior parte das instituições pela implementação de setores que se ocupem da formação pedagógica docente, responsabilidade que consta do rol de atividades típicas das Assessorias Pedagógicas na busca intencional de apoio à prática pedagógica docente, ainda há instituições que não têm essa atenção. Esta situação permite reconhecer que ainda há alguma desvalorização de reflexões sobre a prática pedagógica docente universitária, isto é, que nem sempre existem espaços próprios para a formação docente, perpetuando a lógica de não discussão da dimensão pedagógica nos modos de trabalho da docência universitária, mesmo frente a cenários que reclamam a inovação das práticas e a rutura com orientações tradicionais muitas vezes adotadas neste nível de ensino. Esta situação reforça a ideia de que a dimensão pedagógica é legítima apenas para o ensino não universitário, ficando este nível de formação afastado dos efeitos dos seus próprios discursos acerca da docência.

Pode-se também reconhecer que a consolidação de setores de apoio à docência está permeada por uma lógica que impede que haja uma identidade institucional, o que desmobiliza a atuação dos setores responsáveis pela formação, porque, em alguns casos, são vistos como estruturas de execução de formalidades administrativas relacionadas com o Processo de Bolonha. Não sendo possível ignorar que a concretização das inovações curriculares demanda dos docentes a inovação das suas práticas, havendo instituições que não atendem à formação, corre-se o risco de perder a oportunidade de, aos docentes, ser oferecido um espaço de apoio para a concretização dessa inovação pedagógica, configurada na rutura paradigmática: de um processo focalizado no ensino efetivado pelo professor, para um processo focalizado no estudante, autónomo nas suas aprendizagens. Corre-se o risco de, embora se transformem as políticas, as expectativas e os currículos, não existirem efeitos na prática.

O princípio de inclusão da diversidade, que se verifica no discurso pedagógico do Processo de Bolonha, ao contemplar os diferentes públicos que acedem ao ensino superior,



exige que este nível de ensino garanta condições de sucesso acadêmico. Por isso, contiuamos a questionar: como atingir essa condição sem construir os espaços institucionais de formação, como um recurso de apoio à docência? Como romper paradigmas que permitam atender à diversidade de estudantes sem acompnahr essa exigência com processos de formação pedagógica?

É tendo por referência este questionamento que visualizamos um trabalho ainda árduo a ser perseguido, quer pelas universidades, quer pelos responsáveis pelos setores mapeados, para que consigam a consolidação destes espaços, e contribuam para a inovação pedagógica que exige o exercício docente. Esta consolidação pode auxiliar, quer a construção da identidade destes setores, quer a existência de melhores oportunidades de formação dos estudantes por viverem processos de ensino-aprendizagem onde desenvolvem competências de autonomia.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2015). Prefácio. In Cecília Luiza Broilo, *Assessoria pedagógica na universidade: (Con)formando o trabalho docente* (pp. 1-14). Araraquara: Junqueira&Mari,.
- Almeida, F. N., & Boaventura, S. S. (2008). *A universidade no século XXI: Para uma universidade nova*. Coimbra: Edições Almedina.
- Broilo, C. L. (2015). *Assessoria pedagógica na universidade: (Con)formando o trabalho docente*. Araraquara: Junqueira&Marin.
- Cunha, M. I. (Org.). (2007). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papyrus.
- Cunha, M. I. (2008). *Inovações pedagógicas: O desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária*. São Paulo: USP.
- Cunha, M. I. (2010). Impasses contemporâneos para a Pedagogia Universitária no Brasil: Implicações para os currículos e a prática pedagógica. In Carlinda Leite (Org.), *Sentidos da pedagogia no ensino superior* (pp. 63-74). Porto: CIEE/Livpsic.
- Cunha, M. I. (Org.). (2014). *Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: Memórias, experiências, desafios e possibilidades*. Araraquara: Junqueira & Marin.

- 
- Cunha, M. I. (2016). Inovações na educação superior: Impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. *Em Aberto*, 29(97), 87-101.
- Leite, C. (2002). A figura do “amigo crítico” no assessoramento / desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. In M. Fernandes (Org.), *O particular e o global no virar do milênio: cruzar saberes em educação: Actas do 5º congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 95-100). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Leite, C. (Org.). (2010). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: CIIE/Livpsic.
- Leite, C., & Ramos, K. (2014a). O exercício docente na sua relação com a reforma universitária decorrente do Processo de Bolonha: O que dizem os professores da Universidade do Porto. *Inter-Ação*, 39(3), 103-117.
- Leite, C., & Ramos, K. (2014b). Políticas do ensino superior em Portugal na fase pós-Bolonha: Implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 73-89.
- Leite, C., & Ramos, K. (2015). Reconfigurações da docência universitária: Um olhar focado no Processo de Bolonha. *Educar em Revista*, 57, 33-47.
- Lucarelli, E. (2007). Pedagogia universitária e inovação. In M. I. Cunha (Org.), *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus.
- Lucarelli, E. (2008). Asesoría pedagógica y cambio en la Universidad. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-14.
- Xavier, A. R. C. (2014). *Universidade nova: Desafios da prática pedagógica numa perspectiva interdisciplinar* (Dissertação de mestrado não publicada). UNESP, SP, Brasil.
- Xavier, A. R. C., & Azevedo, M. A. R. (2016). A inovação curricular e o assessoramento pedagógico universitário: Relações em busca da inovação da prática pedagógica docente. In *Anais do V Seminário Inovações em Atividades Curriculares: Por um currículo atento aos desafios do século XXI*. Campinas: FE/Unicamp.
- Xavier, A. R. C., Toti, M. C. S., & Azevedo, M. A. R. (2017). Institucionalização da formação docente: Análise de um programa de desenvolvimento profissional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 98(249), 332-346.

Potenciar a Inclusão de Estudantes Com NEE no Ensino Superior: Aspectos Políticos, Estruturais e Atitudinais

Evelyn Santos²⁰

evelynsantos@ua.pt

Paula Vagos²¹

pvagos@upt.pt

Dayse Neri de Souza²²

dayse.souza@unasp.edu.br

Resumo

A universalização do ensino e o direito a educação para todos tem permitido um maior incentivo em prol da equiparação de oportunidades e da inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A partir de novas práticas, mais informação, suporte institucional e político, eliminação de diversas barreiras, de entre outros fatores, verifica-se, num panorama nacional, uma maior atenção à Inclusão no Ensino Superior. Cada vez mais os suportes para os estudantes com NEE e o que eles providenciam, são referidos como essenciais para a adaptação social e académica dos estudantes, tendo em atenção que a trajetória académica destes estudantes é parte fundamental no processo. Contudo, estes suportes nem sempre são percebidos eficazmente neste nível de ensino, pois sem uma política de inclusão, os estudantes com NEE estão a mercê dos estatutos internos das Instituições, se existentes. O presente estudo, de âmbito qualitativo, buscou retratar os suportes políticos, estruturais e atitudinais recebidos durante a trajetória de acesso e permanência no Ensino Superior recebidos por 10 estudantes que frequentam uma universidade pública Portuguesa. Os dados foram recolhidos por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados com o suporte do software de análise qualitativa webQDA. Tendo em conta os resultados, torna-se perceptível a necessidade de um resguardo político voltado a inclusão no Ensino Superior em Portugal, a fim de que os estudantes com NEE possam ter garantia do que lhes é de direito. Os estudantes e a literatura científica revelam que o único apoio ao nível das Políticas Educativas de Inclusão revela-se no direito a adaptações nos exames nacionais e do Contingente Especial, que disponibiliza um número de vagas específicas de acesso para estes estudantes. No âmbito dos aspetos atitudinais, os estudantes descrevem que, a partir da realidade da Instituição de Ensino Superior (IES) que estão inseridos, sentem uma grande diferença de aceitação positiva e respeito pelas diferenças, comparado a sua trajetória estudantil no Ensino Secundário. No que concerne aos aspetos físicos/estruturais, acreditam que a instituição que estão inseridos é bem organizada, principalmente no âmbito dos acessos. Há muito a ser feito e considerado sobre os suportes que os estudantes com NEE possuem e necessitam, no intuito de potenciar as suas vivências de aprendizagem e descrever os suportes satisfatórios, como bons exemplos de práticas inclusivas. Contudo, verificou-se a partir destes

²⁰ Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Universidade de Aveiro.

²¹ Instituto de Desenvolvimento Humano Portucalense, Universidade Portucalense.

²² Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP-EC.



resultados, que a inclusão é uma efetiva realidade no âmbito do Ensino Superior ao nível nacional, apesar dos desafios que ainda são percebidos.

Palavras-chave: Inclusão. Estudantes com NEE. Ensino Superior.

Introdução

A trajetória de transição, acesso e permanência no Ensino Superior tem sido cada vez mais estudada no âmbito das Ciências Sociais e Humanas. Não só porque é considerada uma mudança significativa ao nível social, psicológico e académico, mas porque desencadeia mudanças nestes mesmos âmbitos. Para que o percurso académico dos estudantes que optam pelo ingresso ao Ensino Superior seja cada vez mais satisfatório, são verificados investimentos por parte das IES em prol de maiores suportes, quer sejam sociais, financeiros, familiares, institucionais, estruturais, de entre outros, a fim de potenciar esse ajustamento. No caso dos estudantes com NEE, essa realidade não é diferente, contudo, muitas vezes necessitam de apoios além dos que lhes é oferecido para que possam garantir uma maior acessibilidade, autonomia e equidade no seu percurso académico. Neste sentido, o presente artigo visa apresentar, num âmbito qualitativo, as perceções de 10 estudantes com diferentes NEE de uma mesma IES pública de Portugal. Objetiva-se retratar aspetos políticos, estruturais e atitudinais potenciadores da Inclusão no Ensino Superior descritos pela literatura científica, bem como, pelos estudantes participantes.

Esperamos que as reflexões aqui iniciadas possam ser úteis e motivadoras às boas práticas em prol da Inclusão no Ensino Superior e que novos e acessíveis suportes sejam verificados cada vez mais a fim de potenciar a trajetória académica de estudantes com NEE.

Inclusão no Ensino Superior

Falar de Inclusão no Ensino Superior é revisitar memórias, decretos, ações e suportes que há quase 25 anos fazem parte da nossa ideologia do que é o direito a educação para todos. Não há qualquer dúvida que a Declaração de Salamanca foi o primeiro e um dos grandes marcos mundiais a favor da Inclusão no Ensino Superior, pois, desde 1994 é uma referência se tratando de princípios e práticas na área das NEE ao reafirmar o compromisso com a educação para crianças, jovens e adultos ao longo da vida (Santos, 2014).



Em 2004, 10 anos depois da Declaração de Salamanca, poucas iniciativas em prol da Inclusão no Ensino Superior foram aferidas ao nível nacional, mas foi neste preciso ano que o Grupo de trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES) foi criado e até o presente momento é uma referência para protocolos de cooperação entre IES em Portugal, integrando diversas instituições do país.

No ano de 2009, ouviu-se falar, a partir da Declaração de Lisboa, da necessidade de assegurar oportunidades de aprendizagem para as pessoas com NEE ao longo da vida, de forma a aumentar as oportunidades e a atenção educativa à diversidade das necessidades dos alunos (Santos, 2014). Apesar do discurso não ter sido estritamente voltado ao Ensino Superior, alguns progressos foram notados e algumas IES do país iniciaram, neste ano, a articulação dos seus estatutos internos, em prol da inclusão e do ajustamento académico de estudantes com NEE, criando as suas próprias “estratégias” (Santos, Ramos, Mendes, Lomeo, & Castro, 2016).

O suporte de um Contingente Especial para o acesso ao Ensino Superior, foi um dos grandes passos nacionais em prol de uma maior igualdade de acesso nas IES, contudo, esse foi o último apoio político verificado em prol da Inclusão de estudantes com NEE, no Ensino Superior, em Portugal. Atualmente, não são encontrados quaisquer tipos de suporte políticos para os estudantes que frequentam o Ensino Superior, as acessibilidades ficam a cargo das IES e os estudantes estão à mercê do que lhes é oferecido, quando isso se torna uma realidade. É por isso que a Inclusão no Ensino Superior ainda é um desafio. Hoje podemos contemplar os avanços no âmbito da educação e perceber que se inicia uma busca cada vez maior por estabelecimentos mais preparados, por espaços educativos flexíveis e acessíveis, visando o desenvolvimento e autonomia dos estudantes (Santos, 2014), mas sabe-se que existem grandes desafios.

Um dos grandes papéis e objetivos do Ensino Superior é promover o desenvolvimento das sociedades, bem como os processos de transformação desta (Llorente & Santos, 2012). Acreditamos que essa transformação se dá de dentro para fora e não só. É uma transformação que abrange o seu todo, a sua comunidade académica completa, na qual todos são participantes ativos. Tavares (2008) afirma que as principais práticas efetivas em prol da Inclusão no Ensino Superior, apontam para estratégias multifacetadas e globais que envolvem todos os atores, quer sejam eles estudantes, docentes ou funcionários não



docentes. Essas estratégias fazem parte de todo o processo, adaptação do currículo, das instituições e dos contextos de aprendizagem.

Na perspectiva de Silva, Cymrot e D'Antino (2012) visualizar uma IES inclusiva envolve mudanças que nem sempre serão só físicas e administrativas, mas de barreiras atitudinais, que necessitam do enfrentamento de todos, reconhecendo, respeitando e principalmente, valorizando as diferenças. Neste sentido, Santos et al. (2016) referem que os preconceitos e significações a respeito do diferente e das diferenças precisa ser repensados e trabalhados nas IES.

Metodologia

As opções metodológicas do estudo centram-se num âmbito qualitativo, guiado pelo paradigma interpretativo, que nos auxiliou a perceber *o que* e *como* investigar, adentrando o mundo pessoal dos sujeitos para compreender e dar significado às suas vivências (Coutinho, 2012).

A recolha de dados foi efetuada a partir de entrevistas semiestruturadas nas dimensões: I – Caracterização Pessoal e Sociodemográfica, II – Acesso à Universidade e III – Permanência. O tratamento dos dados foi realizado, seguindo a técnica de análise de conteúdo, com o auxílio do software de apoio à análise qualitativa, WebQDA. As entrevistas foram presenciais, com duração máxima de 1 hora, nas dependências da IES, com apoio de um gravador de áudio para maior fiabilidade dos dados.

Participaram do presente estudo 10 estudantes com diferentes NEE, tais como desordens sensoriais e psicomotoras (deficiência visual, baixa visão e daltonismo), distúrbios de aprendizagem (dislexia), deficiências físicas ou ortopédicas (espinha bífida e osteogénese imperfeita) e desordens neuromusculares e do sistema nervoso (paralisia cerebral e acidente vascular cerebral), que frequentam diferentes ciclos (licenciatura, mestrado e doutoramento) e anos letivos do percurso académico, numa Universidade Pública Portuguesa, situada na região centro de Portugal.

Apresentação e Discussão dos Resultados

De entre os itens analisados, provenientes dos dados das entrevistas semiestruturadas, serão descritas as principais percepções dos estudantes quanto ao seu percurso no Ensino Superior, de acordo com os aspetos políticos, estruturais e atitudinais. Os dados serão apresentados por meio de tabelas com o número de referências a cada uma das categorias e subcategorias descritas, na qual serão realçadas as mais referenciadas. Serão também apresentadas frases dos estudantes, de forma a exemplificar a sua vivência académica.

No que concernem os resultados encontrados, verificou-se que os estudantes referiram diversos suportes satisfatórios por parte da IES em distintos apoios oferecidos. A partir da análise qualitativa realizada, os dados recolhidos foram agrupados e diferenciados em categorias de acessibilidades, como pode ser visualizado na figura abaixo (retirada do software de apoio à análise). Todas essas categorias são aqui apresentadas em ordem de maior referência: 1) Acessibilidade atitudinal (187 referências), 2) Acessibilidade Física/estrutural (49 referências) e 3) Acessibilidade Política (0 referências).



The screenshot shows the webQDA interface for the study 'EVELYN _ ESTUDANTES COM NEE _ PORTO/JAN 2018'. The left sidebar shows a tree view with categories like 'Fontes', 'Codificação', 'Questionamento', and 'Gestão'. The main area displays a table of results for 'Códigos Árvore'.

NOME	REFS	FONTES
↳ Acessibilidade Física/estru...	0	0
↳ Apresenta acessibilidade	25	9
↳ Acessibilidade para des...	14	5
↳ Adaptação na sala de a...	6	2
↳ Acessibilidade no estaci...	1	1
↳ Acessibilidade das resi...	2	2
↳ Renovação dos espaços	1	1
↳ Acessibilidade Atitudinal	0	0
↳ Compreensão	18	7
↳ Sem discriminação	10	6
↳ Respeito	11	6
↳ Apoio da comunidade a...	75	11
↳ Promoção de atividade...	13	8
↳ Informação prévia	21	10
↳ Gabinete Pedagógico	34	9
↳ Apoio do voluntariado	5	3

Figura 1. Árvore de categorias do estudo. Fonte: webQDA.

De entre as três categorias escolhidas para análise e apresentação no presente artigo, a Acessibilidade atitudinal, obteve 187 unidades de texto em referência dos estudantes participantes. Acredita-se no maior destaque em virtude de que essa tipologia de acessibilidade vai muito além de objetos, rampas, recursos materiais e estruturais, mas compete ao que é acessível em termos de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, em relação às pessoas em geral, pois “partindo do entendimento da deficiência como diversidade humana e o respeito às suas singularidades, exige-se um novo olhar” (Pereira, 2006). Na perspectiva da participante M.M., o ingresso ao Ensino Superior foi um momento marcante no sentido de que percebe uma maior acessibilidade atitudinal:

tenho uma outra mentalidade e agora olham pra mim com o direito de ser pessoa, que não acontecia no secundário e era muito chato e também de, sei lá, daquela autonomia de estar fora de casa, de tratar das minhas coisinhas...

Tal como pode ser visualizado na Tabela 1, existem vários fatores, elencados como subcategorias, que foram descritos pelos estudantes a partir das vivências de ingresso e permanência no Ensino Superior.

Tabela 2: Resultados da Categoria “Acessibilidade Atitudinal”

Acessibilidade Atitudinal		Refs	Fontes
Subcategorias	Compreensão	18	7
	Sem discriminação	10	6
	Respeito	11	6
	Apoio da comunidade acadêmica	75	10
	Promoção de atividades sociais	13	8
	Informação prévia	21	10
	Gabinete Pedagógico	34	9
	Apoio do voluntariado	5	3
	TOTAL	187	



O Apoio da comunidade acadêmica, de uma forma geral, foi referido a partir de 75 referências e pelas 10 fontes participantes. Segundo o estudante D.A.,

Os professores têm o cuidado, mesmo quando coisas que, em experiência de mecânica e eletrônica...eu tenho um professor de eletrônica que também é daltônico, também não distingue e ele disse, olha quando for mexer nisso, veja o código e quando forem esses componentes, compra um otímetro e vê (...) as pessoas estão lá um bocado mais a vontade, ajudam umas as outras, precisas de ajuda com esse relatório de estágio? Eu ajudo-te, precisa de ajuda com o trabalho? Nós ajudamos e vice e versa e há um espírito de equipa muito grande, há uma vontade que toda a gente seja bem sucedida e em termos de integração...

Assente a essa realidade, Pacheco e Costas (2005), afirmam que entende-se por inclusão, a garantia a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve ser orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

Em seguimento a categoria Acessibilidade atitudinal, a segunda subcategoria mais referida foi o Gabinete pedagógico (34 referências). Este que é o órgão da IES responsável por todos os alunos e, segundo os participantes, tem vindo a desenvolver projetos inclusivos, bem como a articulação com os demais órgãos da instituição e com os docentes e diretores de cursos. Na perspetiva da estudante A.L.

A Dra G. é o meu grande pilar. é o meu graaaaaande pilar, claro que já fui tendo alguns outros pilares cá na universidade, claro que não tão grande como a Dra G. é, mas sim, era um pilar e é alguém que eu sei que se eu precisar de conversar, se eu precisar de alguma coisa e se eu bater a porta do gabinete ou lhe mandar um e-mail ela responde-me.

Neste sentido é visível que a acessibilidade consiste na eliminação de barreiras tanto no espaço físico como no espaço digital e no campo da equiparação de oportunidades (Mazzoni, Torres, & Andrade, 2011), pois, mais do que os obstáculos físicos, a discriminação da qual estes jovens são alvo, é fator extremamente relevante, e que resulta na falta de aceitação e preconceito por parte da comunidade acadêmica (Pires, 2007, cited in Abreu, 2013).

No que diz respeito a Acessibilidade Física/estrutural (49 referências), tal como pode ser observado pela Tabela 2, a subcategoria com maior número de unidades de texto revela que a IES Apresenta Acessibilidade (25 referências).

Tabela 3: Resultados da Categoria “Física/Estrutural”

Acessibilidade Física/estrutural		Refs	Fontes	
Subcategorias		Apresenta acessibilidade	25	9
		Acessibilidade para deslocação	14	5
		Adaptação na sala de aula	6	2
		Acessibilidade no estacionamento	1	1
		Acessibilidade das residências	2	2
		Renovação dos espaços	1	1
		TOTAL	49	

A partir das percepções dos estudantes, são referidas descrições gerais de acessibilidade, esse que é um dos suportes mais visíveis e por isso, talvez com maior investimento por parte das Instituições. Segundo Pereira (2006, p. 5), “para que a inclusão incida apropriadamente, será necessário pensar numa adequação do espaço físico da universidade, bem como no apoio académico e a promoção de espaços de discussões referentes a essa temática (...) propondo ações que venham contribuir para o processo de inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior”.

Esse suporte é também uma das estruturações essenciais em prol da inclusão, pois favorece a independência e autonomia dos estudantes com NEE na sua trajetória universitária. Segundo a experiência de A.M.,

ao nível de acessos físicos, acho que está muito bem, está bem organizada. Não há assim nenhum local inacessível. Há sempre acesso a todos os departamentos, tem sempre uma rampa, depois tem elevadores acessíveis...

Quanto a segunda subcategoria mais referida, podemos atentar para a Acessibilidade para deslocação, que é favorecida pelas características da cidade e da instituição, já que são



ambas planas. Além disso, segundo a descrição dos estudantes, há rampas e corrimões, além de um piso tátil que facilita o acesso dos estudantes invisuais. Como afirma A. L.:

a Universidade tá muito bem adaptada nesse aspecto, tá muito boa foi muito bem pensada nesse aspecto. Aliás, eu estou precisamente aqui por causa disso...

Quanto a Acessibilidade Política, não foram verificadas referências dos participantes sobre o apoio recebido através desse suporte. Ao revisitarmos as políticas nacionais, nos deparamos com uma falta de atenção e resguardo político no âmbito da Inclusão no Ensino Superior.

Os suportes que atualmente são verificados centram-se nos apoios aos estudantes do 12º ano para a realização dos exames nacionais, com certas adaptações, dependendo das NEE e um número de vagas salvaguardado para estudantes com NEE que estejam a ingressar no Ensino Superior, a partir da solicitação de acesso com o Contingente Especial.

Apesar da Acessibilidade Política não ser referenciada pelos estudantes como apoio recebido, de certa forma acredita-se que “a preocupação em garantir que todos tenham acesso ao Ensino Superior também demonstra que o ensino de fato deixou de ser direcionada a uma elite e passa a constituir-se, mais e mais, em aspiração de grande parte da população” (Dias Ferrari & Claire Sekkel, 2007, p. 640). Contudo, centrada na realidade brasileira e retratando essa problemática, Pereira (2006) refere que assegurar um número de vagas a partir de uma legislação, não resolve o problema, pois essa iniciativa, por si só, não garante os avanços desses estudantes.

Noutra perspetiva, Llorente e Santos (2012, p. 16) explicitam que

as práticas de ampliação do acesso ao ensino superior tornam-se política de inclusão se houver preocupação e ações favoráveis que possibilitem a superação de barreiras à permanência e à participação nas decisões educacionais e políticas das universidades.

Como referido, no que toca a permanência de estudantes com NEE no Ensino Superior, não são verificados quaisquer tipos de apoios ao nível de políticas nacionais. Neste sentido, as Instituições de Ensino Superior criam, ou não, as suas próprias políticas internas, de forma a apoiar estes estudantes, como é referido por M. B.



tenho uma prima que já cá tirou um curso de biologia e também sabia dessas mesmas condições de aceitar alunos com NEE e do apoio e isso também pesou na minha escolha e decisão.

A dificuldade encontrada, a partir dessas medidas, é que muitos estudantes ficam à mercê da sensibilidade dos responsáveis das instituições, já que não há nenhuma forma de resguarde dos seus direitos, durante o percurso académico. No caso específico desta IES e no ano em que o estudo foi realizado, os alunos referiram que sentiam-se apoiados, tal como afirmaram A.P e J.G.

eu tive todo apoio que necessitei, sempre que necessitei, dos funcionários, dos professores, da Dra G. que está mais ligada a estes assuntos, tive sempre...

onde eu me sinto mais apoiado nesse aspecto é aqui.

Apesar de não ser explicitado uma política específica de suporte para a permanência, existem medidas que visam garantir o ajustamento e a inclusão dos estudantes e essas devem ser exemplos de boas práticas inclusivas e assim, adotadas em todas as IES do país.

Considerações Finais

A partir deste estudo, podemos mais uma vez atentar que uma universidade inclusiva só é possível se tiver em conta o seu todo, de forma a que possa eliminar as barreiras diversas, desconstruir preconceitos, desmistificar estereótipos e lutar em prol da igualdade de direitos. Este todo que é composto pelos suportes e acessibilidades, bem como a trajetória do estudante com NEE, é um todo que nunca está finalizado, mas vive em constante mudança e enfrentamento. Acredita-se, portanto que as acessibilidades atitudinais, físicas/estruturais e políticas, são importantes suportes para a trajetória de inclusão no Ensino Superior e que, enquanto IES, deve-se buscar desenvolver o potencial destes estudantes, respeitando as suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

Agradecimentos

Este trabalho é apoiado financeiramente por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., com a referência SFRH/BD/124543/2016, no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.

Referências Bibliográficas

- Abreu, S. M. V. A. (2013). *Alunos com necessidades educativas especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade da Madeira, Portugal.
- Coutinho, C. P. (2012). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina: Coimbra
- Dias Ferrari, M. A. L., & Claire Sekkel, M. (2007). Educação inclusiva no ensino superior: Um novo desafio. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 27(4), p. 636-647.
- Llorent, V. J., & Santos, M. P. (2012). Legislação educacional e inclusão na Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil) e na Universidade de Córdoba (Espanha). *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20(1), 7-24.
- Mazzoni, A. A., Torres, E. F., & Andrade, J. M. B. (2001). Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. *Acta Scientiarum*, 23(1), 121-126.
- Pacheco, R. V., & Costas, F. A. T. (2005). O processo de inclusão de académicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Revista do Centro de Educação*, 27, 1-11.
- Pereira, M. M. (2006). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior. *UNIrevista*, 1(2), 1-6.
- Santos, E. M. F. (2014). *Ingresso e permanência de estudantes com NEE no ensino superior: Um estudo qualitativo* (Dissertação de mestrado não publicada), Universidade de Aveiro, Portugal.
- Santos, E., Ramos, I., Mendes, L., Lomeo, R., & Castro, L. (2016). Inclusão de Estudantes com Necessidades Educativas Especiais: um estudo qualitativo sobre as perceções do suporte familiar na permanência no Ensino Superior. In *Livro de Atas da IV*



Conferência Internacional para a Inclusão 2016 (pp. 41-52). Leiria: Instituto Politécnico de Leiria-IPLeia.

Silva, A. M., Cymrot, R., & D'Antino, M. E. F. (2012). Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93(235), 667-697.

Tavares, J. (2008). Docência e aprendizagem no ensino superior. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências Sociais*, 3, 15-55.



TRABALHAR A DIVERSIDADE



El Cuento Como Recurso Para la Adquisición de Competencias

Emilio Crisol Moya²³

ecrisol@ugr.es

M^a Asunción Romero López

romerol@ugr.es

Vanesa M^a Gámiz Sánchez

vanesa@ugr.es

Resumo

El cuento es el principal recurso utilizado en la etapa de Educación Infantil, aunque en la Educación Primaria también se usa con frecuencia; con él se enseña de forma lúdica, favoreciendo la finalidad general de estas etapas, que es la de contribuir al desarrollo intelectual, social, físico y afectivo de los niños. A través del cuento y sus personajes, de manera transversal, el niño o la niña puede experimentar sentimientos diversos y aprender valores universales, favorecer la atención y la memoria, además de promover el gusto por la literatura y la lectura. A partir del Proyecto (I+D+I) “Uso de dispositivos electrónicos en habilidades cognitivas de niños y niñas. El cuento como elemento motivador en la adquisición de competencias” financiado por el CEIBioTic de la Universidad de Granada se dan a conocer los dos primeros cuentos de la colección DIVER-TENCIAS: “Competencias Diversas”, dirigidos a la Educación Infantil y Primaria. En este caso, se presentan dos cuentos, “El Casting de la Familia” y “Mil colores y Negro”, que tienen como finalidad el desarrollo de las competencias en el alumnado de Educación Infantil y Primaria. Los cuentos de esta colección tratan temas de interés para los niños y las niñas, basados en necesidades sociales actuales derivadas de la diversidad familiar, cultural, funcional, prejuicios y estereotipos. Se aborda el tratamiento de las competencias para la consecución de un aprendizaje más funcional, contextualizado e integral. Ambos cuentos, van acompañados de una planificación curricular con diversas actividades, donde se trabajan las capacidades y competencias propuestas a nivel curricular por la legislación vigente, consiguiendo así que el niño o la niña aprenda a vivir responsablemente, aprenda a prender y a pensar, aprenda a comunicarse, aprenda a convivir junto a los demás, aprenda a desarrollarse como persona y aprenda a hacer y comprender.

Palavras-chave: Cuento. Recurso. Competencias. Educación Infantil. Educación Primaria.

El cuento como recurso didáctico

El niño que no comprenda lo que lea, no sentirá gusto por la lectura, en cambio, el niño al que le fascine leer porque comprende lo que dice, leerá muchos libros y ello lleva consigo la consecución de numerosos objetivos. (Aller, 1998, p.10)

²³ Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada, Spain.



Hoy en día uno de los problemas principales en el ámbito escolar y que lleva perdurando durante muchos años en nuestro país es la falta de habilidades lectoras entre el alumnado. Aunque en el informe PISA de 2012 (España quedó en el puesto 23 entre los 34 países de la OCDE con 488 puntos), hubiera una mejora de resultados con respecto al año 2009 (puesto 14 entre los 24 países de la OCDE con 481 puntos), aun no se llegó ni siquiera a los resultados del año 2000, donde la comprensión lectora fue el área de evaluación principal con 493 puntos, obteniendo así el puesto 19 entre los 28 países de la OCDE. Esto nos indica que ha habido un retroceso en el ámbito de la lectura.

Este problema lleva a muchos alumnos a estancarse en el proceso de aprendizaje, ya que si por ejemplo, no entienden el enunciado de un problema, nunca pondrán llegar a resolverlo, porque la comprensión lectora es una de las herramientas fundamentales y que más influye en el proceso de aprendizaje de los niños, y además el desarrollo de esta habilidad, mejora las capacidades necesarias y suficientes para enfrentarnos a la vida.

Leer es una actividad completa ya que no solo proporciona información, si no que se trata de una actividad lúdica que te permite gozar, entretener y distraer; pero además, esta contribuye al alcance de propósitos como el desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje, aumentar el bagaje cultural, entre otros.

Para que esto mejore en los niveles superiores, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que es de donde se obtienen los resultados del informe PISA, debemos empezar a trabajar esta comprensión y pasión por la lectura desde los niveles inferiores, Educación Infantil y Educación Primaria, debiéndose hacer tanto en casa como en la escuela.

Un consejo bastante obvio que presenta la autora Vázquez (2009), aunque este no es del todo implementado en muchos casos para mejorar la comprensión lectora, es mejorar la lectura a través de la práctica, pero esto no basta con leer cualquier texto, sino que debe resultar interesante para el lector, ya que así este mostrará un mayor interés.

Como afirma Díaz (2009), inspirado en las palabras de María Moliner, “la literatura es el arte que tiene como instrumento expresivo la palabra”. Es evidente la importancia que tiene este ámbito en el aprendizaje y formación del alumnado ya que influye en muchos sectores como el lenguaje, el conocimiento, el hecho social, la comunicación, etc., pero para que todo esto se vea reforzado, es necesario presentársela al alumnado de manera llamativa y lúdica.



En palabras de Orquín, (1989, p. 15) podemos afirmar que “la literatura tiene un extraordinario poder de sugestión y todo gran lector sabe en qué medida los personajes de ficción han conformado su propia vida, su manera de sentir y de pensar”, además la fascinación de la literatura se acentúa cuando quien se enfrenta a lo imaginario es un lector joven. El aporte de este autor es del todo cierto, ya que los niños cuanto más pequeños son, más imaginación y creatividad tienen, y de un simple cuento pueden imaginarse una gran historia. Además, este autor también afirma que la literatura es una fuente inmensa de transmisión de valores, apunte muy importante de cara a un alumnado infantil o joven en el que se pretende a través de la literatura, enseñar y transmitir valores, aptitudes, etc.

Cuando se habla de literatura infantil se hace alusión al “conjunto de todas aquellas manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesa al niño” (Cervera, 1988, p.15), es decir, se trata de una “obra estética destinada a un público infantil” (Bortolussi, 1985, p. 16), además Perriconi et al. (1983, p. 5) considera que “la literatura infantil constituye un aspecto muy particular de la literatura, pues se sitúa en el punto medio entre el tiempo transcurrido y el tiempo que desconocemos. Es una mediación en el tiempo”.

Esta literatura en sus inicios se dirigía al niño escolar, al de uniforme (Rodari, 2004); hoy en día, se puede observar y afirmar que esta literatura está dirigida a todo el público infantil e incluso joven.

La literatura infantil se puede presentar al alumnado en forma de poesía popular, teatro, canciones, y cuentos. Este último es uno de los recursos más adecuados y acertados para trabajar, según la literatura, en la etapa de Educación Infantil, ya que se trata de un recurso educativo que puede ser muy útil para tratar las diferentes áreas y contenidos del currículo. Además, este ayuda a conseguir una mayor interacción entre niños y maestra, con lo cual también mejora la comunicación que es uno de los elementos más importantes en la educación (Pérez, Pérez, & Sánchez, 2013).

Evidentemente, cualquier cuento no es válido, tal y como se ha comentado anteriormente ha de ser del interés de los niños. Para ello, el docente, en primer lugar debe ser capaz de elegir un cuento acorde con la edad de su alumnado y que llegue a alcanzar el fin que desea. Otro de los puntos a tener en cuenta, sería la forma en que se les presenta el cuento. Concretamente en nuestro campo de estudio, la Educación Infantil, de nada valdrá un cuento sin ilustraciones, ya que eso no llama su atención y seguramente no muestren



interés por lo que se les lee. Hay que presentarles cuentos con ilustraciones, los cuales transmitan la historia sin que sea del todo necesario leerla.

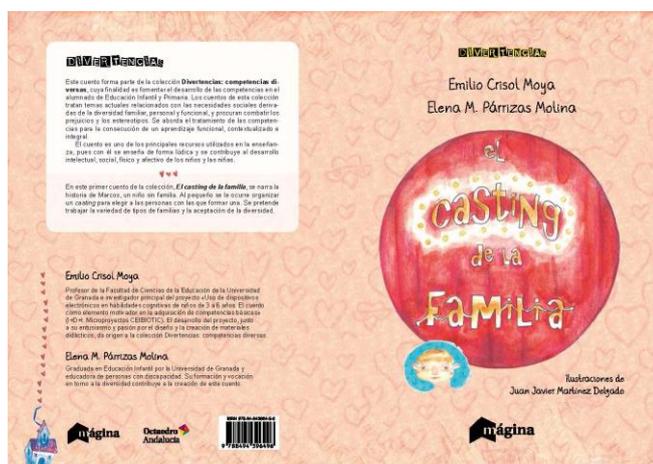
En relación a ello, es factible incluir la utilización de las nuevas tecnologías como recurso didáctico, ya que podemos afirmar que la disponibilidad de las tecnologías digitales en sus distintas versiones (ordenadores, portátiles, conexión a Internet, WIFI, pizarras digitales, tablets, etc.) en las escuelas europeas, y las españolas en particular, son una realidad palpable y evidente dejando de ser un problema o barrera para el uso educativo de las mismas (Area, 2009). Con lo cual sería oportuno hacer uso de los recursos que se nos proporciona en las escuelas teniendo en cuenta que esto a los niños les resultará más llamativo. He aquí la cuestión de si es más útil el cuento tradicional o el digital. Quizá no haya una respuesta clara para esta pregunta; pero si es cierto que hoy en día, con el incremento y el desarrollo de los medios masivos de comunicación, el progreso tecnológico y la irrupción de la llamada “cultura de masas”, ha surgido una subliteratura comercial que utiliza todos los resortes psicosociales necesarios para atraer a su mercado consumidor al niño (Cordón, 2011). Como consecuencia de ello, actualmente han perdido fuerza los tradicionales cuentos infantiles en el libro impreso, que no sólo tienen la intención de divertir sino que además buscan dejar un mensaje que aporte a la educación del niño, sin embargo, las nuevas tecnologías han evolucionado a tal punto, que los cuentos infantiles que se conocen desde hace tantos años, hoy en día sufren una transformación, al convertirse en libros electrónicos o también llamados ebooks²⁴.

Lo que lleva el cuento infantil a un nivel de interactividad más avanzado, esto se debe a que en la actualidad hablamos de una generación digital, niños y adolescentes que crecen frente a las pantallas y su interacción con ellas es cada vez más sorprendente. Basta observar a los niños, y refiriéndonos concretamente a los que se encuentran en la etapa de Educación Infantil, para ver cómo estos con más frecuencia integran la presencia de la tecnología en su hablar, formas de comunicarse, y particularmente en el juego dramático. No sorprende ver a los pequeños utilizar un objeto para representar un teléfono móvil, una tablet, etc., imitando así lo que ven hacer a los adultos o en los medios.

Aunque es cierto que las TIC tienen efectos muy positivos en el aprendizaje del niño (Rosario, 2006), ya que la enseñanza puede ser más personalizada, el acceso a la

²⁴ Un libro electrónico es cualquier forma de fichero en formato digital que puede descargarse en dispositivos electrónicos para su posterior visualización. Se trata de un archivo digital que precisa de un elemento adicional para su visionado, el dispositivo lector, que debe contener el software adecuado para la lectura del documento. Puede incluir elementos textuales, gráficos sonoros y visuales integrados y visualizables según el dispositivo de consulta.

información es más rápido, eleva el interés y la motivación de los alumnos, mejora la eficacia educativa, etc., además de que son como antes se mencionaba cada vez más las instituciones e incluso hogares familiares, que poseen recursos de este tipo, es difícil reclinar por una de las dos opciones, ante su uso, habría que valorar cual nos ofrece más aspectos positivos en una clase de infantil, para así decidir con cual se trabajaría más eficazmente; esto es lo que se pretende con este trabajo.



1. “El Casting De La Familia” Y “Mil Colores Y Negro”

Estos dos cuentos forman parte de una colección titulada **DIVER-TENCIAS: “Competencias Diversas”**, cuya finalidad es el desarrollo de las competencias en el alumnado de Educación Infantil y Primaria. Los cuentos de esta colección tratan temas de interés para los niños y las niñas, basados en necesidades sociales actuales derivadas de la diversidad familiar, cultural, funcional, prejuicios y estereotipos. Se aborda el tratamiento de las competencias para la consecución de un aprendizaje más funcional, contextualizado e integral.

El primer cuento de la colección **“El casting de la familia”** narra la historia de un niño sin familia, llamado Marcos. A este se le ocurrió hacer un casting para elegir a las personas con las que quería formar una familia. Con este breve cuento lo que se pretende trabajar principalmente es, la variedad de tipos de familias, trabajándose así no sólo la diversidad familiar sino también la individual, ya que en el currículo tanto de infantil como primaria, se plasma de manera concisa que las propuestas educativas deben estar ajustadas a la diversidad que caracteriza actualmente nuestra sociedad.

La familia como primer y más importante elemento socializador de los niños y niñas, está constituida por una compleja red de relaciones en constante desarrollo e influida al mismo tiempo, por diferentes contextos en los que se encuentra inmersa, siendo sometida así, a numerosos cambios planificados o no (incorporación de la mujer al trabajo y su independencia económica, al retraso en la emancipación y adquisición de compromiso familiar y procreación, técnicas de reproducción asistida que permite tener hijos sin necesidad de pareja, separaciones familiares, etc.), han conllevado a que en cada sociedad, la familia se estructure según las necesidades de cada momento, han traído consigo la coexistencia de una diversidad familiar flexible en roles, funciones, normas y organización. Y aunque durante años se ha considerado que esta diversidad familiar que rompe con lo tradicional conllevaba un riesgo para el desarrollo socioemocional y psicológico del niño, desde nuestra perspectiva consideramos que siempre que se brinde al niño un entorno estable, con buena comunicación entre sus miembros, donde el niño reciba seguridad, aceptación y amor, constituye un entorno adecuado para el pleno e íntegro desarrollo del mismo.

Los objetivos didácticos generales que se abordan, a través de este cuento, son: desarrollar la creatividad y la fantasía; aumentar el vocabulario, favoreciendo así la expresión y la comprensión oral; reconocer e identificar uno de los paisajes naturales: la

playa; e identificar los tipos de familia que actualmente conviven en nuestra sociedad. Trabajando para ello, contenidos como: adjetivos (alegre, nervioso, divertida, etc.); verbos (jugar, buscar, reír, pensar, hablar, cantar, etc.); colores (rojo, azul, verde, amarillo, marrón, etc.); números (del cero al nueve); pronombres (yo, tu, el nosotros, vosotros, etc.); y el campo semántico de la familia (mamá, papá, hijo/a, abuelo/a, primo/a, tío/a, hermano/a, etc.).

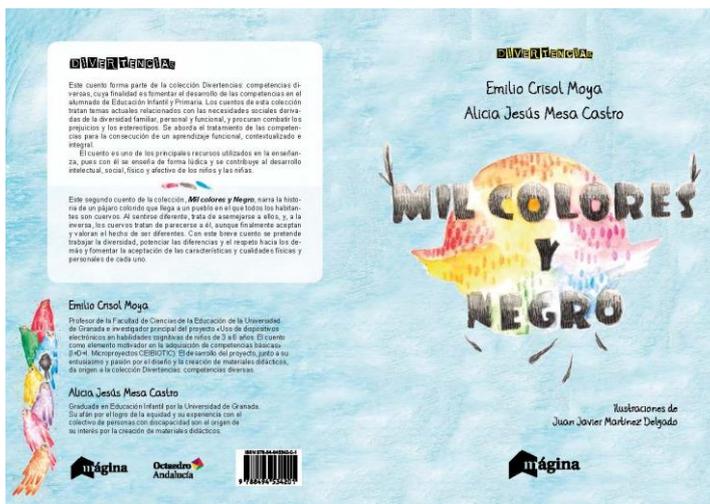


Había una vez un niño muy muy alegre que vivía en una casa a la orilla de la playa. Marcos, que así se llamaba, tenía todo lo que quería, pero le faltaba una cosa muy importante para él: una familia.



El segundo cuento de la colección, “Mil colores y Negro”, narra la historia de un pájaro colorido que llega a un pueblo en el que todos los habitantes son cuervos. Al sentirse diferente, trata de asemejarse a ellos, y, a la inversa, los cuervos tratan de parecerse a él, aunque finalmente aceptan y valoran el hecho de ser diferentes.

Con este breve cuento fundamentalmente se pretende trabajar la diversidad, potenciar las diferencias y el respeto hacia los demás y fomentar la aceptación de las características y cualidades físicas y personales de cada uno. Dado que la diferencia entre las personas se hace patente en la convivencia diaria, hemos de aprender, y procurar que los niños y las niñas aprendan, a respetar las diferencias y cualidades a cada uno de nosotros nos caracterizan, bien sea respecto al sexo, la raza o las creencias; con ello contribuiremos a la paz y a la buena convivencia. De esta manera favoreceremos la alteridad, es decir, la «condición de ser otro» (RAE). El «otro», desde el punto de vista del «yo», tiene distintos intereses, costumbres o tradiciones a las del «yo», por lo que resulta necesario situarse o posicionarse en su lugar, tomar en cuenta la perspectiva ajena, aprender a respetar y valorar las diferencias individuales.



Se apresuró para ir al campo a mirar todas las flores que había: unas eran amarillas; otras, rosas; otras, azules; otras, verdes... Había un montón de flores de colores y, sin pensarlo mucho, cogió pétalos de flores de todos los colores y con saliva las pegó a su cuerpo.



En este sentido, las experiencias tanto en el ámbito escolar como en el familiar influyen en el desarrollo de las competencias en los niños y las niñas, propiciando que estos aprendan más y mejor. Ambos entornos han de aprovecharse para que niños y niñas amplíen sus experiencias en cuanto al desarrollo cognitivo, las habilidades sociales y los valores. De esta manera fomentaremos que el niño o la niña adopte una postura de conocimiento, tolerancia y respeto ante las diferencia.

Los objetivos didácticos generales que se abordan, a través de este cuento son entre otros: aumentar el vocabulario, favoreciendo así la expresión y la comprensión oral; aprender a diferenciar las características físicas propias y de los demás; reconocer e identificar uno de los paisajes naturales: el bosque; estimular el desarrollo de la capacidad memorística; desarrollar la creatividad y la imaginación; mejorar la motricidad fina; aprender las partes del cuerpo de los animales; aprender las partes del cuerpo de los

humanos; diferenciar las partes del cuerpo de los animales de las del cuerpo humano; conocer y distinguir las partes de las flores; conocer y distinguir las flores, etc.

En este sentido, tanto las experiencias en el ámbito escolar como el familiar influyen en el desarrollo de las competencias en los niños y niñas, propiciándose así que estos aprendan más y mejor, en por ello que ambos entornos han de aprovecharse para que ellos, los niños y niñas, amplíen sus experiencias en cuanto al desarrollo cognitivo, habilidades sociales y valores. De esta manera fomentaremos que el niño o la niña adopte una postura de conocimiento, tolerancia y respeto ante las

Al día siguiente, todos los cuervos habían cambiado de color, ya no eran negros, todos tenían colores distintos: uno era amarillo, otro era verde, otro tenía los colores mezclados y todos estaban muy contentos de verse tan diferentes.



diferencias.

Los cuentos han sido creados con sus ilustraciones correspondientes, adecuándose ambos tanto en objetivos como en contenidos para dichas etapas. Además, van acompañados de una planificación curricular con diversas actividades, donde se trabajan las capacidades y competencias propuestas a nivel curricular por la legislación vigente, consiguiendo así que el niño o la niña aprenda a vivir responsablemente, aprenda a prender y a pensar, aprenda a comunicarse, aprenda a convivir junto a los demás, aprenda a desarrollarse como persona y aprenda a hacer y comprender.

2. Guías Didácticas Para Trabajar Las Competencias A Través De Los Cuentos

GUÍA DIDÁCTICA

Emilio Crisol Moya
Elena M. Párrizas Molina



Ilustraciones de
Juan Javier Martínez Delgado



Las competencias, aquellos conocimientos, destrezas y actitudes que todos necesitamos para la realización y desarrollo personal y la inclusión en la sociedad, se adquieren y mejoran a lo largo de las diferentes etapas educativas y constituye la base de un continuo aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por ello, consideramos que la mejor manera de adquirir las competencias es enfrentar a los niños y niñas a la resolución de situaciones que estén relacionadas con experiencias de su vida cotidiana, por ello nuestra misión como padres o educadores es proporcionar diversidad de situaciones, experiencias y contextos motivadores,

en los que puedan desarrollarse con plenitud, llegando a crear su propia identidad y alcanzando la autonomía personal, y a través de este cuento es posible.

Cada una de las competencias puede estar relacionada con varios objetivos, contenidos y actividades, atendiendo al ritmo de maduración, características, necesidades e intereses del niño o niña.

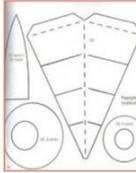
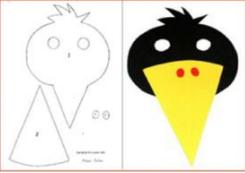
Para adquirir las competencias tendremos que enfrentar a los niños y niñas a la resolución de tareas que estén relacionadas con situaciones de su vida cotidiana. Evidentemente la competencia comunicativa de los niños y niñas con esta colección está asegurada, pero no queremos quedarnos únicamente en ésta, motivo por el que cada cuento va acompañado de una pequeña guía que sirve de orientación para la familia y profesionales de la educación donde se recogen objetivos del cuento, competencias que se pueden trabajar y ejemplos de actividades.

Evidentemente con esta colección se trabaja la competencia comunicativa de los niños y niñas, pero no únicamente. El interior de cada cuento presenta una pequeña guía para trabajar las competencias. En la web de Octaedro se puede descargar la versión amplia de la guía. Esta guía sirve de orientación para la familia y el profesorado de la educación, ya que se recogen los objetivos del cuento, las competencias que se pueden trabajar así como distintos ejemplos de actividades a desarrollar. A través de esta colección conseguiremos que el niño o la niña desarrolle competencias como: competencia comunicativa; competencia matemática, ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender; competencia social y cívica ; desarrollo del sentido de la iniciativa y del espíritu emprendedor; conciencia y expresiones culturales.

Para poder ver una muestra gratuita de ambos cuentos y poder descargar de manera Gratuita ambas Guías didácticas acceder a través del siguiente enlace:

<https://www.octaedro.com/es/autor:Cos/1Cris>

ACTIVIDAD 11: MÁSCARAS

TÍTULO: «Máscaras»		DURACIÓN: 20-35 min. aprox.
OBJETIVOS		
GENERALES • 1, 2, 3, 4, 5 y 6.	DIDÁCTICOS • Desarrollar su autonomía y creatividad. • Mejorar la motricidad fina.	
CONTENIDOS		
• Interacción y colaboración. • Expresión de ideas.	• Los colores. • Las cualidades. • Caracterización de pájaros.	• Lenguaje oral y artístico. • Descripción.
RECURSOS • Patrón de máscara. • Colores. • Tijeras. • Cartulina blanca. • Goma elástica.	COMPETENCIAS • Aprender a aprender y a pensar. • Aprender a hacer y comprender.	CAPACIDADES • El niño o niña es capaz de expresar sus ideas, emociones y sentimientos. • El niño o niña es capaz de identificar las partes del pájaro. • El niño o niña es capaz de diferenciar colores.
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD		
El docente repartirá el patrón de una máscara a cada niño y niña para que estos la recorten y decoren a su gusto asemejándose bien, a los cuervos o al pájaro de mil colores visualizados a través del cuento.		
		
Patrón pájaro de colores		Patrón cuervo
EVALUACIÓN		
Esta actividad será evaluada a través de la observación, donde el docente irá comprobando si el alumnado realiza o no las acciones que se les piden, en caso de que haya algo llamativo será registrado para mejorarlo o tenerlo en cuenta.		

Referencias Bibliográficas

- Aller, C. (1998). *Animación a la lectura II: Juegos y actividades para después de leer*. Sevilla: Quercus.
- Area, M. (2009). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. *Revista Educación*, 352, 77-97. Retrieved from http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_04.pdf
- Bortolussi, M. (1985). *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- Cervera, J. (1988). *La literatura Infantil en la educación básica*. Madrid: Cincel.
- Cordón, J. A. (2011). *La revolución del libro electrónico*. Barcelona: Editorial UOC.
- Díaz, A. (2009). La importancia de la literatura en la escuela. *Revista Digital Innovación Y Experiencias Educativas*, 17. Retrieved from <http://www.csi->



csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_17/ADOLFO_DIAZ_2.pdf

Informe PISA (2012). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/presentacionpisa2012.pdf?documentId=0901e72b81787b13>

Orquin, F. (1989). La nueva imagen de la mujer. *Clij: Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 11, 14-19.

Perriconi, G., Fernández, C., Guariglia, G., & Rodríguez, A. (1983). *El libro infantil: Cuatro propuestas críticas*. Buenos Aires: El Ateneo.

Rodari, G. (2004). La imaginación en la literatura infantil. *Revista Digital Imaginaria*, 125. Retrieved from <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>

Rosario, J. (2006). TIC: Su uso como herramienta para el fortalecimiento y el desarrollo de la educación virtual. *Cibersociedad*. Retrieved from <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=221>

Vázquez, M. (2009). *Mejorar la comprensión lectora*. Retrieved from <http://www.consumer.es/web/es/educacion/extraescolar/2009/01/23/182909.php>





Atuação da Escola Para a Promoção da Participação e do Envolvimento de Todos os Atores Sociais Como Estratégia Para a Melhoria da Coesão Social e Para a Produção de Uma Cultura

Ana Eloisa Carneiro Carvalho²⁵

aecarvalho1984@gmail.com

Vera Lúcia Almeida Pereira²⁶

verapereira@ese.ipp.pt

Resumo

Teia: Tecendo sinergias entre atores e espaços, é o nome de um projeto de Educação Social que teve a finalidade de promover práticas de inclusão no Agrupamento de Escolas de São Pedro da Cova, (re)criando-se oportunidades para a participação e envolvimento dos atores sociais, visando reduzir preconceitos em relação à diferença e contribuir para a melhoria da coesão social, tendo em conta a identificação e priorização do problema “A estigmatização da Educação Especial”. O paradigma atual de inclusão, só se operacionaliza a partir de uma política de inclusão global integrada, projetada para todos os atores sociais (alunos, professores, funcionários, famílias, outras pessoas da comunidade e instituições locais), cujos benefícios gerados enriquecem todos os envolvidos, tornando-os cidadãos mais completos. Em termos de resultados, a avaliação efetuada permitiu constatar uma mudança positiva no autoconceito dos alunos, uma crescente convivência entre os pares, uma maior participação das famílias na Escola e um maior envolvimento das instituições locais, indicadores do fortalecimento da coesão social e da (re)construção de uma comunidade.

Palavras-chave: Participação. Coesão social. Cultura inclusiva.

Introdução

Teia: Tecendo sinergias entre os atores e os espaços é um projeto de Educação Social, desenvolvido no ano letivo 2016/2017, no Agrupamento de Escolas de São Pedro da Cova (AESPC), no âmbito de um protocolo com a Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto. O nome do projeto retrata os esforços contínuos para que as conexões entre os atores sociais resultassem de processos de envolvimento fortes,

²⁵ Escola Superior de Educação do Porto.

²⁶ Escola Superior de Educação do Porto.



necessários para a criação de um lugar identitário e relacional: uma comunidade. A teia, por ser o elemento mais forte da natureza relativamente à força do ser vivo que a produz, pareceu descrever bem esse processo.

Visando a promoção de práticas de inclusão no AESPC, o projeto foi construído à luz da metodologia da Investigação-Ação Participativa (IAP) e do Modelo Integral de Avaliação, implicando a participação e o envolvimento dos atores sociais daquela organização escolar na identificação dos seus problemas, no desenho de um plano de ações preconizador de mudanças necessárias para a transformação do contexto e na avaliação sistemática dos processos desencadeados.

Entre os problemas identificados, priorizou-se “A estigmatização da Educação Especial”, isto é, a discriminação negativa dos alunos com barreiras à aprendizagem e à participação do currículo básico nacional (CBN), em relação a si próprios, e a discriminação negativa de que eram alvo por outros alunos.

No âmbito das organizações escolares, o conceito de “inclusão” ainda surge muito associado aos alunos que apresentam barreiras à aprendizagem e à participação do CBN, o que, no quadro das políticas educativas e no discurso dos seus representantes, é consensualmente definido por “necessidades educativas especiais”, muito embora esta classificação se pautar por um paradigma de inclusão afastado do que o Ministério da Educação e da Ciência aspira e hasteia: uma política de inclusão global integrada dirigida a todos os alunos. (DL 3/2008)

Constituída a finalidade de “Promover práticas de inclusão no AESPC”, importou compreender e problematizar o conceito de inclusão, sendo que o que se entendia por inclusão há quarenta anos, não é, de todo, o que se espera hoje. Atualmente, pretende-se a participação e o envolvimento de todos os atores sociais, deixando cada vez mais de se colaborar para a produção de micro-sistemas fechados e impermeáveis. Ao contrário, a inclusão na organização escolar pressupõe “an un-ending process of increasing learning and participation for all students” e apela à importância do sentido da utopia: “It is an ideal to which schools can aspire but which is never fully reached. Inclusion happens as soon as the process of increasing participation is started. An inclusive school is one that is on the move” (Ainscow & Booth, 2002, p. 3). Todavia, até se chegar a esta definição do conceito, destacam-se as ações políticas e estudos de investigação que, eventualmente, mais influenciaram a sua trajetória.



Toda a pessoa tem direito à educação, é o direito inscrito no Artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, mas muito mais teve que ser feito nas décadas seguintes para que este direito se consagrasse e todas as pessoas, independentemente das suas características, tivessem o mesmo acesso à educação. Destacam-se, a nível internacional, além da referida Declaração, o imperioso contributo de três resoluções das Nações Unidas, designadamente a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990) e, ainda, a Declaração de Salamanca (1994).

A par da influência dos diplomas supracitados na organização das políticas para a inclusão das crianças com barreiras à aprendizagem e à participação do CBN no sistema educativo, aponta-se o contributo do Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano (MEDH) de Bronfenbrenner (1979), que trouxe uma nova perspetiva sobre o desenvolvimento humano assumindo-se que este “evolui de forma contextualizada, o que sustenta a fundamentação do modelo inclusivo de educação, na medida em que as crianças aprendem, sobretudo quando se atua sobre o meio ambiente por forma a que encontrem oportunidades de aprendizagem ricas, adultos envolventes e pares estimulantes e organizadores” (Bairrão, 2004, p. 14) O MEDH, perspetivando o indivíduo holisticamente, eleva o conceito de inclusão a outro patamar: a inclusão de um indivíduo num determinado sistema (a escola, por exemplo), depende tanto ou mais das condições do sistema do que dele próprio, sendo que a inclusão se preconiza com medidas planeadas para todo o sistema que o envolve e efetiva-se quando o sistema estiver organizado para toda a composição da sua realidade social, criando um lugar onde todos pertencem naturalmente, produzindo-se assim uma cultura inclusiva. Na análise da Declaração de Salamanca, denota-se a influência do MEDH, quando é evocada a participação da família no processo educativo do aluno e a obrigação da escola criar respostas educativas para todos os alunos, competindo-lhe introduzir modificações e adaptações, de modo a criar um lugar (sentimento de pertença) para todos aqueles que ainda se sintam excluídos.

Em Portugal, só 42 anos depois da DUDH, o DL 35/90 de 25 de janeiro veio estabelecer no Artigo 2.º que as crianças com necessidades educativas específicas e as crianças sem essas necessidades têm o mesmo direito e dever de frequentar o ensino básico, tornando-o obrigatório para todos. Até então, os diplomas anteriores (DL 174/77, de 2 de maio e DL 84/78, de 2 de maio) sobre o regime escolar dos alunos portadores de



deficiências não obrigavam que estes alunos frequentassem o ensino básico, sendo que se era obrigatório para uns e facultativo para outros, o direito não era igual. Ao tempo criaram-se as condições básicas (a obrigatoriedade) para que todas as pessoas ingressassem no sistema educativo. Mas de que forma o sistema educativo se re(organizou) para receber pessoas com necessidades educativas diferentes das que frequentavam já a escola? O que se fez para assegurar uma escola para todos?

Um ano depois, o DL 319/91 de 23 de agosto aprovou o regime de apoio a alunos com NEE, e, suavemente, dá os primeiros passos para a política de inclusão que ambicionamos hoje, quando define que a intervenção realizada pelos professores de educação especial deve ser realizada sempre que possível na sala de aula – ainda que incida exclusivamente sobre a criança com barreiras à aprendizagem e à participação do CBN e não seja planeada em função do contexto nem para o contexto – e afirma que é da responsabilidade da escola criar respostas educativas para os alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem. Além disso este DL vem reconhecer o papel dos pais no processo educativo dos seus filhos, que até essa altura estava sob inteira responsabilidade dos professores e eventualmente de técnicos de educação especializados.

Seis anos depois, o Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho vem acentuar o paradigma da inclusão, introduzindo a designação de professores de apoio educativo para substituir a de professores de educação especial, retirando assim a noção de “especial” a qualquer apoio educativo destinado aos alunos, que deve ser sempre adequado às suas necessidades educativas.

Em 2008, o DL 319/91 de 23 de agosto foi revogado pelo DL 3/2008 de 7 de janeiro, que logo no seu preâmbulo se versa pelo paradigma da inclusão, proclamando a “promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” e alertando para a necessidade de se “planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos. Tal implica a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos”. No entanto, embora apele a uma política global integrada, o normativo legal reintroduz a designação de “professores de educação especial”, marcando a diferença entre apoio educativo e apoio educativo de educação especial, parecendo demarcar o lugar da educação especial dentro de outro lugar,



a escola, contribuindo para a produção de um micro-sistema fechado ou, pelo menos, para a representação (ideia) de um micro-sistema fechado.

Crê-se que, a nível local, será a forma como cada organização escolar operacionaliza a política orientadora subjacente à legislação que rege a Educação Especial, neste caso, o DL 3/2008, que a posicionará mais ou menos próxima do paradigma de inclusão que agora se almeja, podendo contribuir, mais ou menos, para a produção de políticas inclusivas, para a promoção de práticas inclusivas e para a criação de culturas inclusivas – sendo estas as três dimensões que Ainscow e Booth (2002) preconizam para o desenvolvimento de uma escola inclusiva, destacando a última como o motor que possibilitará as mudanças nas outras duas: “At times, too little attention has been given to the potential for school cultures to support or undermine developments in teaching and learning. Yet they are at the heart of schools improvement. The development of shared inclusive values and collaborative relationships may lead to changes in the other dimensions. It is through inclusive school cultures, that changes in policies and practices can be sustained by new staff and students.” (p. 8)

Regressando ao posicionamento metodológico em que se situou o projeto, a IAP visa “criar condições para que uma comunidade realize as aprendizagens necessárias para poder exercer maior e mais adequado controlo sobre o curso das coisas que afetam as suas vidas, e desenvolvam a capacidade de continuar a aprender” (Lima, 2003, p. 318), constituindo, na nossa opinião, a metodologia que permite uma construção mais cooperada sobre o real, e entendendo-se, assim, que seria a opção metodológica mais adequada para a finalidade do projeto. Sobre a fundamentação da IAP, Rosa Lima (2003) refere que esta “reconhece que todos somos atores deste mundo, mas tenta diminuir a distância entre as possibilidades de decisão de uns e de outros para que a responsabilidade seja assumida por todos, embora caracterizada e «medida» mais de acordo com os diferentes poderes de cada um do que geralmente acontece” (p. 317). Por isto mesmo, a colocação do hífen, na expressão “investigação-ação” é dotada dessa intencionalidade de não atribuir protagonismo ao campo da ação ou ao da investigação na tomada de decisão. Como refere Cortesão (1998, citado por Lima, 2003), o hífen, “simboliza interacção, interdependência, fertilização e questionamentos mútuos” (p. 316) numa relação que se pretende o mais horizontal possível.



A opção pelo Modelo Integral de Avaliação (MIA), de Víctor Pérez (1992), fundamenta-se no seu carácter qualitativo e interpretativo. Se, na perspetiva de Ander-Egg (1985, citado por Pérez, 1992), a avaliação no contexto socioeducativo e cultural implica uma série de procedimentos destinados a verificar se se está a agir em direção aos objetivos propostos, Pérez (1992) acrescenta que mais importante ainda do que os objetivos alcançados são os processos que se desencadearam para chegar até esses objetivos. O MIA apresenta quatro constructos: o primeiro refere-se à contextualização/análise do meio e tem o objetivo de delimitar, fundamentar e caracterizar o contexto; o segundo diz respeito à planificação do projeto e tem o propósito comprovar a congruência entre os objetivos, as ações, as atividades e as estratégias, propostos; o terceiro compõe-se pela intervenção, isto é, pela monitorização do desenvolvimento da planificação, analisando-se as informações fornecidas sobre o desenvolvimento das ações e ponderar se os procedimentos estão a surtir os efeitos desejados; e o quarto refere-se à avaliação dos resultados, relacionando-os com os constructos precedentes (Pérez, 1992).

Partindo, precisamente, do primeiro construto do Modelo Integral de Avaliação procurou-se delimitar o contexto de intervenção através de uma análise criteriosa dos seguintes elementos: relevância dos problemas para os diversos atores sociais; constrangimentos presentes; e o tempo previsto para operar mudanças. Após a avaliação dos critérios citados, entendeu-se dar primazia a uma intervenção no contexto da Educação Especial, mais concretamente no âmbito do Programa Especial(idades) da Casa (PEC), uma vez que se verificaram situações explícitas de estigmatização e de exclusão social sobre os alunos que o frequentavam.

O PEC surgiu como uma resposta do AESPC ao DL 3/2008, que veio exigir às organizações escolares a construção de currículos de acordo com os perfis dos alunos cujo CBN não servia. Assim, inicialmente, o PEC – que se operacionalizou no desenvolvimento de cinco clubes: a Oficina dos Sabores, a Horta, a Natação, o Boccia e o Clube de Teatro – constituiu uma resposta educativa para os alunos que usufruíssem da medida educativa Currículo Específico Individual (CEI) (Artigo 21.º do DL 3/2008); mas posteriormente, o AESPC alargou o programa a alunos com outras medidas educativas do mesmo DL, designadamente, Apoio Pedagógico Personalizado (APP) pelo docente de Educação Especial (Artigo 17.º) e Adequações Curriculares Individuais (ACI) (Artigo 18.º), decisão assim justificada pela Coordenadora de Educação Especial do AESPC:



há alunos que mesmo não usufruindo de um CEI, também têm necessidades muito específicas e tiram benefícios por frequentarem um ou outro clube. Embora inicialmente o programa só servisse os alunos com CEI, tínhamos e temos alunos com ACI e com APP que mesmo acompanhando bem a maior parte das disciplinas precisam de apoios que só conseguimos dar no âmbito do programa que temos. Por exemplo o “E”, que usufrui de ACI e de APP, precisa de se relacionar com outras pessoas, de estar em grupo, de promover competências sociais... e a melhor forma de lhe proporcionarmos isso é através do clube do teatro. Portanto, neste momento, as respostas que a escola criou para alunos com um CEI, estão a ser aproveitadas por quase todos os alunos que beneficiam de APP e de ACI. Isto também torna o programa menos restrito, mais inclusivo para todos. (Entrevista realizada no âmbito do projeto)

Assim, o PEC, desde 2008, até à chegada do projeto *Teia: Tecendo sinergias entre atores e espaços*, em 2016, dirigiu-se exclusivamente a alunos com barreiras à aprendizagem e à participação do CBN, resultando num contexto educativo excludente de outros alunos e consequentemente das oportunidades de aprendizagem que se poderiam gerar de ambientes mais diversificados e heterogêneos.

A estigmatização da Educação Especial foi o problema priorizado pelos atores sociais que participaram na análise da realidade (alunos que integravam o PEC, outros alunos, professores que dinamizavam o PEC e famílias). Para a formalização do problema, reuniram-se cinco indicadores da realidade:

- 1) Os alunos com barreiras à aprendizagem e à participação do CBN entendiam que o rótulo “educação especial” influenciava negativamente as relações com os colegas no contexto escolar e com a comunidade;
- 2) Recusa dos alunos com barreiras à aprendizagem e à participação do CBN em participar em eventos escolares e/ou comunitários com receio de serem reconhecidos;
- 3) Comentários depreciativos de alunos com CBN sobre os alunos que frequentam o PEC e sobre os projetos e as atividades em que estes estavam envolvidos;

- 4) Discurso dos professores e de técnicos especializados sobre situações de violência psicológica ocorridas em relação aos alunos com barreiras à aprendizagem e à participação do CBN;
- 5) Discurso dos alunos com barreiras à aprendizagem e à participação do CBN, revelava: desvalorização sobre as suas capacidades e competências; e associação do PEC a um perfil de incapacidade.

A reflexão sobre os indicadores da realidade apontou para a necessidade de se construir ações educativas impulsionadoras da participação e do envolvimento dos vários atores sociais (em particular de todos os alunos) em projetos comuns, fomentando-se ambientes de aprendizagem mais diversificados para todos e cultivando-se o sentimento de pertença; e promotoras do autoconceito dos alunos com barreiras à aprendizagem e à participação do CBN. De acordo com estas conclusões, definiu-se o objetivo geral “Reduzir preconceitos em relação à diferença” e objetivos específicos (OE) orientados para os diversos atores sociais (órgãos de gestão da escola e professores, alunos e famílias) e planearam-se ações educativas para a sua prossecução, informação que se sintetiza na Tabela 1.

Tabela 1: Linhas de intervenção

Objetivo geral		Reduzir preconceitos em relação à diferença					
Objetivos específicos	Órgãos de gestão da escola e professores	OE1.1.Potenciar a formação de grupos heterogéneos no âmbito das atividades académicas formais e não-formais. OE1.2. Assegurar momentos de partilha e debate com os alunos sobre as suas experiências, interesses e problemas. OE1.3. Reconhecer e valorizar as potencialidades dos alunos e cooperar para a promoção da sua autonomia. OE1.4. Divulgar de forma mais sistemática o trabalho realizado pelos alunos no âmbito do PEC. OE1.5. Criar novos canais de comunicação entre a escola e a família. OE1.6. Refletir sobre as necessidades da comunidade envolvente e criar respostas que possibilitem o seu desenvolvimento.					
	Alunos	OE2.1.Reconhecer e valorizar as suas capacidades e potencialidades através da participação nos projetos educativos. OE2.2. Colaborar na concretização de ações que visem responder aos problemas por si identificados.					
	Família	OE3.1. Reconhecer e valorizar as capacidades e potencialidades dos alunos, participando no seu programa educativo. OE3.2.(Re)conhecer o papel preponderante da escola na vida dos educandos e na comunidade.					
Ações educativas	Ação 1: "Redes"			Ação 2: "Sou +"			
	Clubes +	Ementas Saudáveis	Chef Villas	Semana Horizontes	Portefólio coletivo	Talentos Ocultos	Palavras Soltas
	OE1.1.; OE1.3; OE1.4.; OE2.1; OE2.2.	OE1.1.; OE1.2.; OE1.3; OE2.1.; OE2.2.	OE1.1.; OE2.1.	OE1.1.; OE1.4.; OE1.6; OE2.1.	OE1.1.; OE1.3.; OE1.4.; OE2.1.; OE2.2.; OE3.1; OE3.2.	OE1.1.; OE1.3.; OE1.4.; OE1.5.; OE1.6; OE2.1.;OE2.2.; OE3.1; OE3.2.	OE1.3.; OE2.1.;OE3.1; OE3.2.
Estratégias	Reuniões; Divulgação dos clubes; Tertúlias dialógicas; Concretização de parcerias; Exercícios de dinâmicas de grupo.				Reuniões; Exposição; Desenho, ilustração, redação de texto; Produção de trabalhos manuais; Tertúlias dialógicas.		

Para a planificação das ações educativas e respetivas atividades, houve a preocupação de aproveitar as iniciativas que já estavam pensadas e/ou organizadas pela escola, introduzindo-se, é claro, as modificações e adaptações necessárias para a



prosseção dos objetivos do projeto, (re)pensando-se estratégias que possibilitassem a capacitação e a mudança e que permitissem a sua continuidade após o término do protocolo com a ESE do Porto. Assim, as atividades “Portefólio Coletivo” e “Talentos Ocultos”, que na Tabela 1 se distinguem a “negrito”, são as duas únicas iniciativas que surgiram totalmente a partir do projeto; as restantes são iniciativas da escola, às quais se apresentaram sugestões e se introduziram alterações de forma a se (re)qualificarem e a concorrerem para a concretização dos novos objetivos. A planificação das sete atividades teve em conta os vários OE delineados, dando-se conta dos que cada atividade preconizou, na Tabela 1.

A ação educativa *Redes* visou transformar medidas, contextos e espaços exclusivos a alunos abrangidos pelo DL 3/2008 em medidas, contextos e espaços inclusivos de todos os alunos, potenciando-se ambientes heterogéneos. Para a concretização da ação foram desenvolvidas quatro atividades: *Clubes* + (abertura dos clubes destinados a alunos de Educação Especial para todos os alunos); *Ementas Saudáveis*; *Aula de culinária do Chef Villas*; e *Semana Horizontes*.

A atividade *Clubes* + consistiu em alargar o PEC a alunos que não usufruísem de medidas do DL 3/2008, abrindo-se um contexto, até agora exclusivo de alunos com barreiras à atividade e participação do CBN, para todos os alunos que o quisessem frequentar. Este foi o primeiro passo para a formação de grupos heterogéneos, concretizado através da Oficina dos Sabores e do Clube de Teatro, por serem os clubes frequentados por mais alunos, e por isso, à partida, os benefícios gerados poderem ser partilhados por mais pessoas. Da formação do novo grupo que emergiu no Clube de Teatro decorreu a necessidade de redefinir o plano de atividades, introduzindo-se exercícios de dinâmicas de grupo de quebra-gelo e de promoção do autoconhecimento, hétero conhecimento e sentimento de pertença. Através de um dos exercícios de dinâmicas de grupo, em que os alunos se tinham de posicionar por ordem crescente da distância entre a sua casa e a escola, e que tinha sido precedido de uma tertúlia em que se tinha localizado a casa de cada um e calculado a distância em relação à escola, percebeu-se que quase todos os alunos revelavam ter dificuldades ao nível da orientação espacial e de noções matemáticas básicas: mesmo os alunos que frequentavam o oitavo ano de escolaridade, sem barreiras à aprendizagem e à participação do CBN, precisavam de ajuda para calcular se 800 metros era mais ou menos do que 1 quilómetro e mostravam dúvidas em responder se a Junta de Freguesia (que todos



os alunos conheciam e conseguiam sozinhos ir até lá a pé) ficava a 500 metros da escola ou a 3 quilómetros. Assim, surgiu a necessidade de se promover estas competências, levando-se a cabo algumas atividades: a localização no mapa de todas as casas de todos os alunos e utentes da ARCSS (que participavam no clube) e também dos sítios que lhes eram familiares (primeiro era feito no computador e depois no mapa impresso) e medir a distância entre todas as casas e a escola, entre os sítios que eles já conheciam (Piscinas Municipais, Junta de Freguesia, locais de estágio, Quartel dos Bombeiros, Pingo Doce e ARCSS) e a escola e entre esses sítios e as suas casas. As situações de aprendizagem que iam surgindo a partir dos novos contextos potenciados pela formação dos grupos heterogêneos revertiam em benefícios para todos os alunos e essa é a finalidade de uma política de inclusão global.

Ementas Saudáveis, decorre de um projeto no qual o AESPC participava, promovido por uma instituição local, dirigido ao 2ºCEB, e consistia na realização de *workshops* sobre receitas de culinária, saudáveis. Dois alunos de cada turma (Delegada(o) e Sub-Delegada(o)) frequentavam esses *workshops* e depois transmitiam as receitas à turma. Dado que alguns dos alunos com barreiras à aprendizagem e à participação do CBN que frequentavam a Oficina dos Sabores, pertenciam a estas turmas, lançou-se o desafio de cada turma apresentar uma receita com um menu saudável à Oficina dos Sabores, que após ter selecionado os três melhores menus, convidou a(o) Delegada(o) e a(o) Sub-Delegada(o) de cada turma vencedora para confeccionar a sua receita, com o auxílio dos alunos da turma que frequentavam a oficina, realizando-se um almoço para toda a turma. Com esta atividade gerou-se a oportunidade da convivência e da coexistência dos alunos com e sem barreiras à aprendizagem e à participação do CBN num contexto de aprendizagem comum.

A aula de culinária do Chef Villas consistiu numa atividade programada pela escola para os alunos da Oficina dos Sabores. Sendo que os alunos há muito mostravam curiosidade em conhecer um *chef* de cozinha, o AESPC pediu colaboração à escola profissional AtualGest para que o Chef Villas e alguns alunos do curso Cozinha e Bar fossem à Oficina dos Sabores fazer um *workshop* de culinária que culminaria num almoço para todos. Sabendo desta iniciativa, propusemos que os novos alunos inscritos no clube também participassem na atividade, sugestão que foi muito bem aceite pelos órgãos de gestão do AESPC e pelos diretores de turma desses alunos que percebendo os benefícios em causa para todos – promoção do sentimento de pertença a um contexto comum e novas



aprendizagens decorrentes da nova oferta educativa – concordaram em dispensá-los das aulas que tinham nesse horário.

A atividade *Semana Horizontes* consistiu em transformar uma medida que já existia no AESPC – tendo-se mantido o seu nome original – exclusiva para alunos abrangidos pelo DL 3/2008, numa medida para todos os alunos. Como forma de premiar os alunos com barreiras à aprendizagem e à participação, que se tivessem empenhado durante o ano letivo na concretização dos objetivos estipulados no seu PEI e manifestado um bom comportamento e boas atitudes para com os seus pares, o AESPC promovia, há vários anos, uma semana de atividades e visitas de estudo fora da escola, no fim do ano letivo; propôs-se então à Direção do AESPC acrescentar valor a este projeto, conferindo-lhe uma nova intencionalidade, passando a avaliar-se o nível de empenho (em detrimento do resultado) e as atitudes de todos os alunos e não apenas de um grupo. Esta sugestão, bem acolhida pela Direção, gerou benefícios para todos os alunos, sendo que se lhes estava a dar acesso a um prémio que estava ao alcance de todos. A mudança de intencionalidade deste projeto contribuiu para diminuir o preconceito sobre os alunos que usufruíam de apoios educativos da Educação Especial, colaborando-se para uma cultura mais inclusiva.

A ação educativa *Sou +* procurou promover o autoconceito dos alunos com barreiras à aprendizagem e à participação, fomentando o (re)conhecimento das suas capacidades e potencialidades através da valorização (pela família, professores e pares) do seu trabalho. Na operacionalização desta ação foram dinamizadas três grandes atividades: Portefólio coletivo (página webnode), Palavras SolTas (candidatura a um concurso literário) e Talentos Ocultos (exposição de trabalhos de artistas da comunidade).

A atividade *Portefólio Coletivo* diz respeito à criação de uma página *webnode*, indo-se ao encontro do interesse manifestado pela área da tecnologia da informação pela maioria dos alunos. O portefólio incluiu apresentações (em texto, em desenho e em fotos) dos alunos sobre as suas aprendizagens e experiências no âmbito do PEC, e serviu, essencialmente, para tornar a construção do currículo mais visível para os próprios alunos, evidenciando-se as suas capacidades e potencialidades, ao mesmo tempo que constituía um novo canal de comunicação entre a escola e a família, dando-se assim *feedback* sobre as atividades desenvolvidas no PEC, pela voz dos alunos. Durante a construção do portefólio os alunos reclamaram a falta de um logotipo (“nós queremos pôr um símbolo”) e numa pesquisa de imagens escolheram uma borboleta, justificando “é a mais bonita”. Todos



concordámos com a escolha. Mais tarde, observando o logotipo, reparamos na bonita coincidência: a borboleta, no seu processo de metamorfose completa, simboliza bem a mudança, a transformação, que é a grande finalidade de um projeto de Educação Social. Para aceder a este portefólio, pede-se a consulta online em: <http://programa-especialidades-da-casa1.webnode.pt/noticias>.

A atividade *Palavras SolTas* concretizou-se através da candidatura a um concurso literário e de ilustração promovido pelas Bibliotecas Escolares do concelho de Gondomar. A professora bibliotecária do AESPC fez a divulgação deste concurso e cinco alunos que frequentavam o PEC quiseram participar. A atividade envolveu construção do texto, redação do texto no computador, ilustração e digitalização dos desenhos. Os alunos gostaram tanto do resultado que quiseram apresentar a atividade no seu portefólio coletivo. A Câmara Municipal de Gondomar (CMG) publicou o livro “Palavras SolTas” com os trabalhos de todos os alunos que participaram, o que constituiu um bom incentivo para a promoção do autoconceito dos alunos e reconhecimento das suas potencialidades.

A atividade *Talentos Ocultos* surgiu da observação das capacidades artísticas de alguns alunos e da partilha da informação acerca de familiares e vizinhos que se dedicavam à realização de trabalhos artísticos nos seus tempos livres. Daqui nasceu a vontade de fazer uma exposição aberta à comunidade, com produções artísticas de todos os que quisessem participar. A ideia foi levada à Direção do AESPC, que concordou e ofereceu toda a colaboração necessária, desde a cedência do espaço, disponibilização de recursos humanos e participação na própria decoração. Pediu-se aos professores do Departamento das Expressões que divulgassem a iniciativa junto dos seus alunos; elaborou-se com os alunos um cartaz de divulgação, que foi afixado na escola e noutros lugares da freguesia; e a Direção do AESPC divulgou a exposição no seu sítio eletrónico e convidou para o evento as duas autarquias locais, a JUFFSPC e a CMG, sendo que a primeira se fez representar pelo seu Presidente, facto muito apreciado por todos os artistas da exposição, em particular pelos alunos, que se sentiram valorizados com a sua presença.

Para o desenvolvimento das ações educativas “Redes” e da ação “Sou +” e das atividades elencadas, destacamos os seguintes desafios superados que constituíram as condições imperativas para a eficiência do projeto:

- 1) Reforço de parcerias, com associações locais, designadamente com a Associação Recreativa, Cultural e Social de Silveirinhos (ARCSS), que aceitou dinamizar o



Clube de Teatro no AESPC, de modo a conseguir-se incluir outros alunos no clube;

- 2) Alteração dos horários dos clubes de acordo com o horário disponível dos alunos que quiseram frequentá-los, o que implicou a alteração dos horários dos professores de Educação Especial e da professora de Teatro da ARCSS – sem esta grande flexibilidade e implicação dos professores no projeto, a formação dos grupos heterogéneos não se teria consagrado de uma forma tão cabal;
- 3) A disponibilidade dos órgãos de gestão do AESPC para a reflexão e a ação conjunta sobre as suas práticas e as suas políticas;
- 4) O acompanhamento constante que o projeto recebeu, ao nível da reflexão sobre o problema priorizado, da respetiva planificação das linhas de intervenção e da avaliação sobre os processos desencadeados, pelos professores da unidade curricular de Seminário de Educação Social: Acompanhamento de Estágio e Profissionalidade da licenciatura de Educação Social da ESE do Porto.

É difícil aferir o impacto que, isoladamente, as ações educativas tiveram nos diversos atores sociais, mensurando se os objetivos associados a cada atividade foram mais ou menos atingidos mas a avaliação estanque do produto nunca foi a nossa preocupação. Em consonância com a ideologia de avaliação de Pérez, o nosso enfoque situou-se nos processos desencadeados nos sujeitos, nos mecanismos espoletados pelas diversas atividades no seu todo, que colaboraram para o seu empoderamento e que permitiram gerar mudanças necessárias para a preconização dos objetivos e da finalidade do projeto, ainda que isso só signifique o princípio da resolução do problema levantado: a estigmatização da Educação Especial.

Da última avaliação sobre os efeitos (visíveis) do projeto, destaca-se a participação de 18 alunos com CBN nos clubes; a coexistência dos alunos com e sem barreiras à aprendizagem do CBN e consequente redução de preconceitos em relação à diferença; o reconhecimento da instituição sobre as práticas de inclusão preconizadas; a planificação dos horários do próximo ano letivo em função da participação dos alunos nos clubes e atribuição de horas letivas a professores não especializados na Educação Especial para a dinamização dos clubes, indicadores da alteração das políticas da instituição; a participação de mais de metade dos Encarregados de Educação dos alunos com barreiras à aprendizagem e à participação do CBN na exposição Talentos Ocultos e respetiva análise dos seus



comentários, que denunciavam (re)conhecimento sobre as capacidades e competências dos educandos.

Por fim, a inclusão pressupõe mais do que criar relações entre a escola e a comunidade, como se de dois mundos se tratassem; a inclusão, no seu sentido amplo e global, (re)constrói comunidades, e é isso que se espera da escola, que constitua um “lugar antropológico” e que preencha um espaço “necessariamente criador de identidade, fomentador de relações interpessoais (...) simultaneamente princípio de sentido para aqueles que o habitam e princípio de inteligibilidade para quem observa” (Augé, 2005, p. 46), congregando três características fundamentais: “ser identitário, relacional e histórico” (idem, p. 46). A este respeito e querendo-se terminar este artigo pela voz das pessoas da comunidade, reporta-se dois comentários do livro de honra da exposição *Talentos Ocultos*:

Não conhecia São Pedro da Cova. Porque, conhecer um sítio é conhecer sobretudo as pessoas, as eminentes e as que passam por nós ocultas. E são aquelas que passam por nós incógnitas que mais valorizo quando me surpreendem com o seu talento e com a sua prestabilidade social. Fiquei comovido com o talento manifestado por esta gente brilhante de S. Pedro, na música e na pintura. (António Carvalho)

Que nunca falte a coragem para concretizar sonhos. E que essa concretização signifique felicidade, realização, amor próprio e pelos outros. Daniel Vieira (à data, Presidente da JUFFSPC)

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Augé, M. (2005). *Não lugares: Introdução a uma antropologia da sobre modernidade*. Porto: Edições ASA.
- Bairrão, J. (2004). *Préface*. In F. Pereira (Org.), *Políticas e práticas educativas: O caso da educação especial e do apoio sócio educativo nos anos 2002 a 2004* (pp. 9-20). Lisboa: Fundação Liga.



Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Retrieved from <http://www.education.com/reference/article/bronfenbrenner-urie-1917>

Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra: desenvolvimento local, investigação participativa, animação comunitária* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Pérez, V. J. (1992). *Evaluacion de la animacion sociocultural: Guia de orientación para animadores*. Madrid: Editorial Popular, S.A.





O/A Professor/A e os Seus Sentidos e Relações na Inclusão de Crianças e Jovens em Acolhimento Residencial: Um Estudo de Caso em Três Agrupamentos da Área Metropolitana do Porto

Carla Daniela Ferreira²⁷
carla.daniela.pmf@gmail.com

Ariana Cosme²⁸
ariana@fpce.up.pt

Resumo

As crianças e jovens em acolhimento residencial apresentam uma elevada percentagem de insucesso escolar. A presente investigação visa compreender de que forma o professor, através da sua ação pedagógica, contribui para a inclusão das crianças e jovens em acolhimento residencial ao abrigo de medidas de promoção e proteção, tendo como referência a democratização das condições de acesso e sucesso à Escola Pública. Nesta conceção de inclusão, incluímos a capacidade de acolher e integrar cada aluno tendo em conta as suas especificidades e a capacidade de proporcionar às crianças e jovens oportunidades de sucesso escolar. O presente estudo assenta em duas grandes temáticas: a Escola enquanto Instituição; e o tema da Educação para Todos. Já realizamos entrevistas exploratórias e análise documental que nos auxiliaram a construir a problemática em questão. O projeto envolve três agrupamentos da Área Metropolitana do Porto, mais especificamente, um do concelho do Porto, outro de Vila Nova de Gaia e o terceiro de Matosinhos. Os critérios de seleção dos mesmos prenderam-se com o número de habitantes e número de casas de acolhimento por concelho. A seleção dos agrupamentos, por sua vez, teve como critério único a diversidade de crianças e jovens de diferentes casas de acolhimento que cada escola acolhe. À luz do paradigma fenomenológico-interpretativo desenvolvemos um estudo de caso múltiplo, pois os três contextos apresentam características e especificidades que os tornam singulares. É nossa preocupação compreender esta realidade à luz dos significados que a mesma desperta nos sujeitos. Paralelamente, pretende-se um estudo exaustivo sobre estes três agrupamentos, no seu contexto, e tendo em conta as perceções dos sujeitos. Serão utilizados como instrumentos de recolha de dados, as entrevistas exploratórias, a análise documental, as entrevistas individuais, os grupos de discussão focalizada e a observação participante. No que se refere à análise e tratamento de dados será utilizada a análise documental. Com este estudo espera-se contribuir para a reflexão dos professores sobre a sua prática com estas crianças e jovens, procurando que a sua ação possa incluir positivamente a diferença.

Palavras-Chave: Ação dos professores. Crianças e jovens em acolhimento residencial. Escola. Práticas pedagógicas diferenciadas. Democratização.

²⁷ CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal; Bolsa Doutoramento financiada pela FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia – com referência PD/BD/128116/2016.

²⁸ CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Contextualização Teórica da Problemática em Estudo

Consideramos fundamental apresentar uma pequena nota prévia que contextualize a problemática em estudo e fazemo-lo recorrendo à evolução do sistema de acolhimento de crianças e jovens em Portugal, bem como à sua caracterização. Seguimos com o apresentação e explicitação dos capítulos sobre a Escola enquanto Instituição – conceitos e conceções; o Processo educativo à luz dos paradigmas pedagógicos; e a Escola para Todos e Todas.

1. O Acolhimento Residencial em Portugal e os seus Sujeitos

As casas de acolhimento residencial para crianças e jovens são um exemplo de “instituições totais” que Goffman (2001) nos apresenta nos anos 50 do século XX. Caracterizadas pelo seu carácter totalitário, os seus utentes vivem o seu tempo e espaço extremamente regulados por horários, regras e rotinas. Assim, o autor define institucionalização como “o local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos, em situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (Goffman, 2001, p. 11).

Hoje assistimos a uma mudança de paradigma ao nível do acolhimento. De uma “organização da proteção da infância e juventude, baseada essencialmente em sentimentos de caridade e numa intervenção de natureza paternalista (...) para onde eram enviadas, indiscriminadamente e por tempo indeterminado, as crianças [ou jovens] órfãs, desvalidas, abandonadas, mendigas e pervertidas” (Cansado, 2008, p. 4), passamos para um entendimento e preocupação pelo atendimento especializado, que deve promover o acesso à educação, à cultura, à autonomia e ao desenvolvimento do espírito crítico das crianças e jovens que lá permanecem.

Ao nível político e legislativo, Portugal apresenta dois Decretos que mudaram substancialmente a forma como a infância passou a ser considerada. O Decreto-Lei de 27 de maio de 1911 – Lei de Proteção à Infância (LPI) e o Decreto de aprovação da Organização Tutelar de Menores (OTM) de 1962 atualizado para o de 1978. Em 1999,



aprovam-se, em Assembleia da República, a Lei de Proteção e Jovens em Perigo – Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, hoje atualizada para a Lei n.º 23/2017, de 23 de maio de 2017 e a Lei Tutelar Educativa – Lei n.º 166/99, de 14 de setembro, alterada para a Lei n.º 4/2015, de 15 de janeiro.

A Lei de Proteção e Jovens em Perigo “tem por objeto a promoção dos direitos e a proteção das crianças e dos jovens em perigo, por forma a garantir a seu desenvolvimento integral” (LPCJP, 1999: art. 1.º) enquanto que a Lei Tutelar Educativa, aplica-se quando existe “a prática, por menor com idade compreendida entre os 12 e os 16 anos, de facto qualificado pela lei como crime” (LTE, 1999: art. 1.º).

A Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo contempla um conjunto de medidas

de promoção e de proteção de crianças e jovens têm por finalidade criar os mecanismos de intervenção necessários para assegurar o desenvolvimento integral das crianças e jovens em perigo, sempre que o seu bem-estar está comprometido ou ameaçado. Esta intervenção abrange a criança ou jovem – a pessoa com menos de 18 anos – e os adultos com menos de 21 anos que solicitem a continuação da intervenção iniciada antes de atingirem a maioridade. (Delgado, 2006, p. 147)

Contudo, a sua recente alteração alarga o período de proteção até aos 25 anos “sempre que existam, e apenas enquanto durem, processos educativos ou de formação profissional” (LPCJP, 2017, art.º 5).

A aplicação da medida de acolhimento residencial consiste “na colocação da criança ou jovem aos cuidados de uma entidade que disponha de instalações, equipamento de acolhimento e recursos humanos permanentes devidamente dimensionados e habilitados, que lhes garantam os cuidados adequados” (LPCJP, 2015, art.º 49).

Por sua vez, estas crianças e jovens provêm de famílias desestruturadas que apresentam problemas a vários níveis, de tal ordem que a permanência da criança ou jovem no contexto familiar representa perigo para os mesmos. Contudo, esta retirada, aliada ao conjunto de situações que desencadearam, cria na criança ou jovem sentimentos de impotência, vulnerabilidade e incapacidade perante algumas situações de aprendizagem (Carneiro et al., 2005).



Charlot, distinguindo-se como epistemólogo, centra os seus estudos na procura da resposta ao porquê de os alunos aprenderem. O autor defende que é usual imputar-se características ao indivíduo relacionadas com o seu envolvimento e motivação na escola, mas mesmo desmotivado um aluno está numa relação com a aprendizagem (Charlot, 2001). As crianças e jovens que estão na escola pensam de uma forma radicalmente diferente da forma de pensar no professor e o desafio está no diálogo e na relação entre estas duas formas de pensar. Dewey (2007) destaca que existe uma enorme diferença entre a postura dos alunos dentro e fora da escola, afirmando que “ninguém até hoje explicou por que as crianças fazem tantas perguntas fora da escola (o que incomoda os adultos se forem encorajadas) e têm uma óbvia ausência de curiosidade acerca da matéria das lições” (Dewey, 2007, pp. 142-143). Esta reflexão permite compreender o quão afastada a escola e as suas aprendizagens estão do meio onde os problemas aparecem naturalmente” (Dewey, 2007).

Ao reger-se por princípios democráticos, defende que a Escola Pública deve ensinar a todos, não como se de um se tratasse, mas de acordo com as suas necessidades e especificidades e caberá ao Professor, como possível elemento-chave neste processo, a recriação dos laços com a Escola e o Saber.

2. A Escola enquanto Instituição: Conceitos e Conceções

Luiza Cortesão (1998) afirma que a escola, com o passar do tempo, tem sido confrontada com dificuldades que têm vindo a desafiar a sua capacidade de resposta a múltiplas exigências que lhe são feitas por diferentes contextos e entidades com ela relacionadas. De entre outras poderão referir-se dois tipos destas dificuldades: as decorrentes do *crescente número de alunos* que, em relação com necessidades do fenómeno de modernização, têm vindo a acorrer à escola, num processo de lenta consolidação da chamada escola de massas; as relacionadas com a (também crescente) *heterogeneidade* dos alunos, heterogeneidade essa decorrente de ser também cada vez mais alargado o leque social de recrutamento desses alunos (Cortesão, 1998, p. 39).

Rui Canário e outros autores (2001) defendem que a Escola, tem assistido a várias mutações, quando afirmam que a “escola passou de um contexto de *certezas* para um contexto de *promessas*, inserindo-se atualmente, num contexto de *incertezas*” (Canário et al., 2001, p. 14). Da escola pré-74, passamos para uma escola de massas que garante as



mesmas oportunidades de acesso, assente no princípio da igualdade, onde surge o insucesso daqueles que ficam pelo caminho. Aparecem, assim, dois conceitos que importa distinguir: igualdade e equidade. Ao conceito de igualdade subjaz a premissa de dar a todos as mesmas oportunidades, enquanto que ao conceito de equidade está subjacente o princípio de que, partindo das características das crianças e jovens, é necessário que se dê diferente de modo a igualar as oportunidades. A reflexão aponta-nos para um conceito dual, em que um não faz sentido sem o outro. A equidade surge como o primeiro passo para a igualdade, numa relação em que todos são reconhecidos como seres com direitos e oportunidades, e por isso, com direitos iguais. Baseada numa ação equitativa, deve-se procurar que a escola dê as mesmas oportunidades a todos e que estas, sejam tão mais diversificadas quanto os interesses de cada um.

São vários os autores que se dedicam à reflexão sobre o que é uma escola democrática. Dewey (2007) defende que a criação das escolas públicas são um dos verdadeiros exemplos da democracia e que “cabe ao meio escolar equilibrar os vários elementos do ambiente social e assegurar-se de que cada indivíduo tem uma oportunidade de fugir às limitações do grupo social no qual nasceu e de estar em contacto com um ambiente mais vasto” (Dewey, 2007, p. 36).

Comprometida com o projeto de democratização, a Escola deve saber lidar com a diferença e a diversidade de sujeitos que nela atuam, sendo no “cruzamento entre estas diferenças culturais, entre as diferentes formas de lidar com a diferença, que se revela fundamental para o professor na sala de aula” (Stoer, 1998, p. 17).

3. O Processo Educativo à luz dos Paradigmas Pedagógicos

A Escola tem como finalidade a “apropriação, por parte dos alunos, de uma fatia decisiva do património cultural disponível, enquanto condição do processo de afirmação e desenvolvimento pessoal e social” (Trindade & Cosme, 2010, p. 27). Desta forma, o ato de ensinar não pode ser dissociado do ato de aprender. Freire (1996) defende que “ensinar inexistente sem aprender e vice-versa” (Freire, 1996, p. 12) e por esta razão, o ato de ensinar não pode ser equiparado à transferência de conhecimento de um professor para o aluno. Pelo contrário, ensinar é “criar as possibilidades para a produção ou reconstrução” [do conhecimento] (Freire, 1996, p. 12).



Rui Trindade e Ariana Cosme (2010) defendem que o ato pedagógico se desdobra num triângulo em que em cada um dos vértices encontramos o professor, o aluno e o saber, respetivamente. Através destas relações, os autores identificam três paradigmas pedagógicos: o da instrução, o da aprendizagem, e o da comunicação (Trindade & Cosme, 2010).

No paradigma da instrução valorizam-se os vértices do professor e o do saber e em que o ato de educar é encarado pela transmissão do conhecimento do professor para o aluno, sem que este tenha alguma influência no processo. O paradigma da aprendizagem organiza-se em função da relação entre o aluno e o saber, estando o professor à margem do processo educativo. Ao contrário do paradigma anterior, o ato de aprender está diretamente relacionado com o desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais por parte do aluno (Trindade & Cosme, 2010). O paradigma da comunicação surge como alternativa conceptual às ineficácias e contradições dos paradigmas anteriores, colocando no centro do ato educativo o professor, o aluno e o saber em igual importância. À luz deste paradigma, a comunicação entre professor e aluno são fatores-chave e é a qualidade destas interações baseada na relação de ambos com o saber que faz a diferença. Aliás, são as interações, em contexto de sala de aula, que potenciam as aprendizagens dos alunos.

4. Educação para Todos e Todas

Em 1990 a UNESCO aprova a Declaração Mundial sobre Educação para Todos que assenta nos pressupostos base de que a toda a criança ou jovem deve satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem através de um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

Em 1994 a Declaração de Salamanca (1994) reitera que as “escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 6). Assim, e decorrente da diversidade de sujeitos e de possibilidades, a escola que se quer democrática deve ser, antes de mais, inclusiva.

Uma escola inclusiva é uma escola que desenvolve estratégias no sentido de “alcançar uma genuína igualdade de oportunidades” (UNESCO, 1994, p. 11) através da resposta positiva “à diversidade dos alunos e [do] olhar para as diferenças individuais não



como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem” (UNESCO, 2005, p. 9).

Desta forma, uma escola inclusiva é uma escola interessada em “aceitar a diversidade; beneficiar todos os alunos e não apenas os excluídos; admitir na escola as crianças que se possam sentir excluídas; [bem como] promover igual acesso à educação ou tomar algumas medidas para certos grupos de crianças sem as excluir” (UNESCO, 2005, p. 12).

A diferenciação pedagógica surge com um eixo estruturante de uma escola inclusiva através da forma como a diferença é trabalhada pela escola. É consensual que todas as crianças e jovens são diferentes e aquilo que têm em comum é o facto de serem heterogéneas. Por esta razão, todos apresentam diferentes interesses, níveis de desenvolvimento, ritmos e culturas e a diferenciação pedagógica reside na forma como a todos é possível dar uma resposta diferente e em como de diferentes formas, diferentes indivíduos podem realizar a mesma atividade (Cabral, 2016; Nunes, 2016; Silva, 2011). Trindade e Cosme (2010) definem diferenciação pedagógica como o resultado “de uma atividade pedagógica que se define como um processo de comunicação, no âmbito do qual os professores assumem (...) o papel de interlocutores qualificados” (Trindade & Cosme, 2010, p. 69).

Perrenoud (2004) entende que se diferencia quando se coloca “cada aluno, sempre que possível, em uma situação de aprendizagem ótima. Uma situação ótima tem sentido, é mobilizadora e, ao mesmo tempo, adaptada ao nível do aprendiz” (Perrenoud, 2004, p. 19).

A Escola e/ou a sala de aula são lugares heterogéneos e é a aceitação dessa diversidade que permite “o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro desse grupo tem” (Cadima et al., 1997, p. 14). À luz da diferenciação pedagógica, “cada aluno é um caso específico, com o seu próprio ritmo, dependente das [suas] características individuais (...), das suas expectativas quanto ao presente e ao futuro, da simpatia pelos professores e do interesse que encontram nos conteúdos programáticos” (Duarte, 2000, pp. 108-109). Perante isto, qual é papel do professor? Cabe ao professor criar um ambiente securizante que reconheça o aluno como um sujeito detentor de um “determinado património sociocultural, com os

seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades” (Cadima et al., 1997, p. 14).

Desta forma, a sua postura na sala de aula é de abertura face às “indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições, a um ser crítico e inquiridor” (Freire, 1992, p. 27). Nesta relação aberta ao conhecimento, professor e aluno assumem-se como “epistemologicamente curiosos” (Freire, 1992, p. 52).

Desenho Metodológico

1. Problemática em Estudo

As crianças e jovens em acolhimento residencial, ao abrigo de medidas de promoção e proteção, constituem um dos públicos mais vulneráveis ao sucesso educativo nas escolas públicas de hoje, como nos demonstra o Relatório de Caracterização Anual da Situação de Acolhimento de Crianças e Jovens (CASA) 2014, 2015 e 2016. Os dados recolhidos pela Segurança Social mostram que a relação entre a idade destas crianças e o nível de instrução continua muito desfasado, registando um aumento dos números do insucesso escolar, à medida que o ciclo escolar progride. Na Tabela 1 é possível observar a relação entre a idade e o ciclo escolar que estas crianças e jovens frequentam.

Tabela 1: Relação entre a idade das crianças e jovens em acolhimento residencial e o ciclo escolar que frequentam

Ciclo	Idades	Nº Crianças / Jovens		
		2014	2015	2016
1º Ciclo	04 – 05 anos	-	-	5
	06 – 09 anos	-	-	693
	10 – 11 anos	274	313	282
	12 – 14 anos	75	81	72
	15 – 17 anos	30	32	21
	18 – 20 anos	-	-	6
2º Ciclo	06 – 09 anos	-	-	4
	10 – 11 anos	-	-	228
	12 – 14 anos	237	600	645

	15 – 17 anos	364	246	293
	18 – 20 anos	-	-	22
3º Ciclo	10 – 11 anos	-	-	13
	12 – 14 anos	-	-	697
	15 – 17 anos	1575	2284	1321
	18 – 20 anos	-	-	144

Fonte: Instituto da Segurança Social, I.P. (2014, 2015, 2016).

Consideramos que a Escola Pública deve incluir qualquer criança ou jovem que a frequente, organizando-se de modo a garantir, a todos e todas que a frequentam, condições efetivamente democráticas de acesso e sucesso educativo.

O interesse por esta temática está intimamente relacionado com o exercício da minha profissão onde encontrei um problema e, movendo-me por princípios de ética e justiça social, procuro perceber de que forma a ação pedagógica do professor contribui para a inclusão das crianças e jovens em acolhimento residencial com medidas de promoção e proteção, tendo como referência a democratização das condições de acesso e sucesso educativo.

A presente investigação envolve três agrupamentos da Área Metropolitana do Porto, selecionados tendo em conta o número de habitantes e número de casas de acolhimento de cada concelho. Daí resultaram os concelhos do Porto, Vila Nova de Gaia e Matosinhos. Por sua vez, a seleção dos agrupamentos teve como critério único a diversidade de crianças e jovens provenientes de diferentes casas de acolhimento.

Nesta linha de pensamento surgem os objetivos específicos da investigação, sendo eles:

- i) analisar e caracterizar os objetivos das direções dos agrupamentos e a visão e ação do conselho pedagógico face aos percursos escolares das crianças e jovens em acolhimento residencial;
- ii) analisar e caracterizar as estratégias de atendimento pedagógico e as tomadas de decisão dos professores em sala-de-aula;
- iii) problematizar a ação dos docentes na relação com as crianças e jovens em acolhimento residencial;

- 
- iv) discutir as práticas pedagógicas diferenciadas como possibilidade de democratização da Escola;
 - v) compreender como é que as crianças e jovens em acolhimento residencial percebem o atendimento pedagógico e as tomadas de decisão dos professores em sala-de-aula;
 - vi) compreender como é que os encarregados de educação institucionais das crianças e jovens em acolhimento residencial percebem o atendimento pedagógico e as tomadas de decisão dos professores em sala-de-aula;
 - vii) compreender de que forma os representantes das associações de pais percebem as crianças e jovens em acolhimento residencial;
 - viii) compreender de que forma o pessoal não docente percebe e se relaciona com as crianças e jovens em acolhimento residencial.

2. A Investigação

Ao longo da investigação é nossa preocupação central a percepção das subjetividades dos sujeitos. Tendo como base o paradigma fenomenológico-interpretativo, desenvolve-se um estudo de caso múltiplo. Defendendo uma epistemologia antipositivista assente no pressuposto de que sendo o mundo social relativista, este só pode ser compreendido tendo em conta as percepções dos sujeitos que nela participam (Afonso, 2005) é possível afirmar que os sujeitos “apropriam-se da realidade que os rodeia, interpretam o mundo em que se inserem e atuam de acordo com as suas próprias interpretações, comunicam simbolicamente com os outros e consigo próprias” (Morgado, 2012, p. 18).

Popkewitz (1998), destaca que a investigação sobre educação, à luz deste paradigma, pretende descrever e caracterizar os fenómenos educativos estimulando a reflexão. À luz deste paradigma, os fenómenos sociais são analisados tendo consciência da rede de relações dos sujeitos com os outros e com o mundo que os rodeia. Entendendo que o estudo de caso é o método de investigação que tem em conta o particular e que permite dar resposta ao “como” e ao “porquê” dos processos em estudo, revelou-se como uma possibilidade de encontrarmos respostas ao que nos mobiliza. O estudo de caso permite “deslindar, examinar e compreender de forma holística e no contexto em que ocorrem determinados fenómenos, acontecimentos e/ou situações mais complexas” (Morgado, 2012,



p. 8). Por esta razão, este método de investigação está, normalmente, associado a variadas técnicas de recolha de dados “que permitam ao investigador apropriar-se das intrincadas e complexas inter-relações que ocorrem num determinado contexto” (Morgado, 2012, p. 59).

No que se refere aos instrumentos de recolha de dados, a análise documental permitiu a recolha e verificação de dados, sendo que se revelou crucial para a construção da problemática o uso de entrevistas exploratórias a pessoas de interesse. Por sua vez, as entrevistas a diretores de agrupamentos, encarregados de educação institucionais e representantes das associações de pais possibilitam a compreensão dos significados e perceções dos sujeitos face ao tema em estudo; enquanto os grupos de discussão focalizada a professores, crianças e jovens em acolhimento residencial e pessoal não docente permitem a recolha de opiniões distintas sobre o mesmo tema num espaço e discussão caracterizada pelas relações entre os sujeitos. A observação participante, pela sua presença constante e sistemática no terreno, permite perceber as relações e subjetividades bem como compreender o mundo dos sujeitos a partir da relação direta construída com os mesmos.

A análise de conteúdo surge como a técnica de tratamento e análise de dados mais indicada pela possibilidade de descobrir os significados subjetivos dos sujeitos. Desta forma, o processo de categorização inerente à análise de conteúdo será orientado através das categorias de inclusão ou exclusão destas crianças e jovens; o papel dos professores face aos seus percursos escolares; bem como em categorias emergentes dos discursos dos sujeitos e informações relevantes da observação participante.

A validade e fiabilidade do estudo serão asseguradas pela triangulação das fontes de dados bem como a triangulação metodológica, que no estudo de caso, está geralmente associada à análise documental, entrevista e observação (Stake, 2012). Paralelamente, está contemplada a “verificação pelos intervenientes” (Stake, 2012, p. 128), isto é, após a recolha dos dados diretamente relacionados com os sujeitos, os mesmos serão devolvidos para que estes tenham a oportunidade de os ler e modificar.

Algumas Considerações sobre o Projeto

Este estudo espera poder contribuir para a reflexão dos professores sobre a sua ação profissional com crianças e jovens em acolhimento residencial, procurando que dela possa resultar a inclusão e o sucesso escolar por via da discriminação positiva da diferença.



Acreditamos que a ação educativa deve assentar na relação dialógica entre aluno, professor e conteúdos curriculares, onde “a centralidade do aluno implica que o professor adquira um protagonismo pedagógico inédito e o ato de aprender conduza à reconceptualização do ato de ensinar” (Trindade & Cosme, 2004, p. 84).

São os/as professores/as que suscitam influências e referências nos percursos educativos destas crianças e jovens, mas também os obstáculos e dificuldades de se sentirem parte de um processo que deveria ser “bem-sucedido”. Reconhecendo que a sociedade é hoje mais complexa, heterogênea e desafiante, entendemos que ao professor atribui-se responsabilidades em áreas que lhes são pouco familiares, e decorrente deste facto, este vê-se incapaz de assumir as suas funções e de responder aos novos desafios.

Hoje pede-se à Escola e ao Professor que lidem com estas diferenças e salvem a humanidade, ignorando todas as outras variáveis. Os comportamentos dos jovens são marcados por atitudes mais irreverentes e menos conformistas, com interesses divididos numa multiplicidade de outras coisas. Paralelamente, muitos deles manifestam, uma relação com a escola de insatisfação já que “os seus saberes e sobretudo os seus interesses não são aqueles que o sistema considera fundamentais ou mesmo até os aceitáveis. Acontece que muitos jovens rejeitam abertamente tudo o que encontram na escola” (Cortesão, 2002:, p. 258).

Conscientes de que a Escola e o Professor não podem tudo, acreditamos que podem alguma coisa. Como agentes de mudança e transformação através do seu potencial de mobilização, é possível que muitos professores possam contribuir para fazer a diferença para aqueles que são diferentes e aos quais, o simples e linear cumprimento do currículo não é uma opção. A este professor, aos professores em geral, pede-se que trabalhem em parceria com os seus alunos de modo a que estes possam desenvolver “capacidades a propósito de situações que correspondam ao tratamento de problemas e sejam ou se tornem para eles significativas e importantes” (Cortesão, 2002, p. 260). Ao conciliar o trabalho dos conteúdos curriculares com o desenvolvimento de competências sociais e críticas, o professor torna-se insubstituível e será sempre mais, quanto mais a relação de afeto com os alunos estiver presente e for potenciadora de aprendizagens. Esta relação com o aluno deve servir de estímulo ao seu crescimento ao mesmo tempo que o torna capaz de resolver problemas do seu dia a dia (Cortesão, 2002).



Em suma, com este projeto de investigação, pretende-se observar, analisar, refletir e caracterizar a ação dos professores vendo nesta ação uma possibilidade, ainda que não isolada, de contribuir para o processo de democratização das condições de sucesso escolar das crianças e jovens que frequentam a Escola Pública.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Cabral, I. (2016). Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens: Da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação. In J. Machado & J. Alves (Eds.), *Professores e escola: Conhecimento, formação e ação* (pp. 112-123). Porto: Universidade Católica Editora. Retirado de: <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documents/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Professores%20e%20Escolas.pdf>
- Cadima, A., Gregório, C., & Pires, T. (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: Alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R., Alves, N., & Rolo, C. (2001). *Escola e exclusão social: Para uma análise crítica da política TEIP*. Lisboa: Educa.
- Cansado, T. (2008). *Institucionalização de crianças e jovens em Portugal continental: O caso das instituições particulares de segurança social*. Retirado de <http://www.ces.uc.pt/e-cadernos/media/documentos/ecadernos2/Teresa%20Cansado.pdf>
- Carneiro, R., Brito, A., Carvalho, Á., Sampaio, D., Rocha, D., Gomes-Pedro, J., ... & Almeida, L. (2005). *Casa Pia de Lisboa: Um projeto de esperança: As estratégias de acolhimento das crianças em risco*. Cascais: Principia.
- Charlot, B. (2001). *Os jovens e o saber: Perspetivas mundiais*. Porto: Artmed Editora.
- Cortesão, L. (1998). A importância dos dispositivos de diferenciação pedagógica. In M. Azevedo (Ed.), *Pensar a escola, construir projetos: Fórum de projetos educativos de Vale de Campanhã* (pp. 37-46). Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã.

- 
- Cortêsão, L. (2002). Escola em crise?. In G. Amaro (Ed.), *Educação para os direitos humanos: Atas do encontro internacional* (pp. 257-260). Lisboa: Encontro Internacional “Educação para os Direitos Humanos”.
- Delgado, P. (2006). *Os direitos da criança: Da participação à responsabilidade*. Porto: Profedições.
- Duarte, M. (2000). *Alunos e insucesso escolar: Um mundo a descobrir*. Lisboa: Instituto da Inovação Educacional.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e educação*. Lisboa: Didática Editora.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra
- Goffman, E. (2001). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Editora Perspetiva.
- Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS). (2015). *CASA 2014: Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: ISS. Retirado de http://www.seg-social.pt/documents/10152/13274434/Relatorio_CASA_2014/1d1ba55c-a987-43c9-8282-e84d31620125
- Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS). (2016). *CASA 2015: Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: ISS. Retirado de http://www.seg-social.pt/documents/10152/14725795/Relat%C3%B3rio_CASA_2015/f3e06877-ad73-48e4-8395-75b33fedcae0
- Instituto da Segurança Social, I.P. (ISS). (2017). *CASA 2016: Relatório de caracterização anual da situação de acolhimento das crianças e jovens*. Lisboa: ISS. Retirado de http://www.seg-social.pt/documents/10152/15292962/Relatorio_CASA_2016/b0df4047-13b1-46d7-a9a7-f41b93f3eae7
- Morgado, J. C. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: DE FACTO EDITORES.
- Nunes, C. (2016). Diferenciação pedagógica no ensino de música: Porque ninguém pode ficar para trás!. In J. Alves (Ed.), *Desafios 14: Cadernos de transformação* (pp. 44-

46). Porto: Serviço de Apoio à Melhorias das Escolas: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia. Retirado de: http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/SAME/Caderno_Desafios1_4_Abr_2016_VF.pdf

Perrenoud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: Um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed.

Silva, M. O. (2011). Educação inclusiva: Um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134. Retirado de: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2845>

Stake, R. (2012). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stoer, S. (1998, fevereiro). Educação escolar e exclusão social: Entrevista com Stephen Stoer. *a Página da Educação*, 7, 16-17. Retirado de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=65&doc=7255&mid=2>

Trindade, R., & Cosme, A. (2004). A construção de uma escola pública e democrática. In R. Canário, F. Matos & R. Trindade (Eds.), *Escola da Ponte: Defender a escola pública* (pp. 81-87). Porto: Profedições.

Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Escola, educação e aprendizagem: Desafios e respostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

Documentos Legais consultados

Lei nº 147/99, de 1 de setembro de 1999. Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. Retirado de http://www.fd.unl.pt/docentes_docs/ma/JCA_MA_21517.pdf

Lei nº. 23/2017, de 23 de maio de 2017. Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. Retirado de <http://www.aenfermagemeasleis.pt/2017/05/23/alteracao-a-lei-de-protecao-de-criancas-e-jovens-em-perigo-alarga-o-periodo-de-protecao-ate-aos-25-anos/>

Lei nº 166/99, de 14 de setembro de 1999. Lei Tutelar Educativa. Retirado de <https://dre.pt/application/file/a/570599>



UNESCO (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: Na área das necessidades educativas especiais*. Retirado de http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf

UNESCO (2005). *Orientações para a inclusão: Garantindo o acesso à educação para todos*. Retirado de http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_43.pdf



Formação de Professores no Contexto da Diversidade: Estratégia Inclusivas em Oficinas de Inclusão Digital de Idosos do Lim/Life – UEG –Goiás – Brasil

Yara Fonseca de Oliveira e Silva²⁹

yarafonsecas09@gmail.com

Mylena Seabra Toschi³⁰

mstoschi@hotmail.com

Resumo

Este estudo visa compreender em que medida o Laboratório de Informática e Mídias Interativas/Laboratório de Informática e de Formação de Educadores (LIM/LIFE), por meio da pesquisa Ciranda Digital da Cidadania se apresenta como uma estratégia do espaço formativo que prepara o futuro docente a apresentar atitudes inclusivas. Configura-se como um estudo de caso de natureza qualitativa que visou compreender as concepções epistemológicas que norteiam a prática das coordenadoras da pesquisa desenvolvida nesse espaço e a consequente interferência dessas concepções nas práticas das tutoras. O estudo caracteriza o LIM/LIFE como uma estratégia para a formação de educadores, a aponta a Teoria Crítica da Sociedade como base para a formação de educadores transformadores e sobre o caminho trilhado na formação das educadoras da pesquisa. O estudo conclui que o encontro intercultural entre jovens/nativos digitais e idosos/excluídos digitais favorece a consciência de si e reforça a própria identidade. Estereótipos e preconceitos, legitimadores de relações de sujeição ou exclusão são desconstruídos à medida que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos e histórias.

Palavras-chave: Interculturalidade. Idosos. Estratégias para inclusão e diversidade.

Introdução

A perspectiva de uma educação para a diversidade, inclusiva e emancipatória implica mudanças profundas na prática educativa para que deem conta da complexidade das relações entre indivíduos e culturas diferentes e, também, pela necessidade de

²⁹ Professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (PPGIELT-UEG). Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (IE-UFRJ). Bolsista Bip (PROBIP, Bolsa de Incentivo ao Pesquisador da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Goiás). *Agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG) pelo Apoio à Participação em Eventos Científicos e/ou Tecnológicos pela chamada pública n. 01/2017.*

³⁰ Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar da Universidade Estadual de Goiás (PPGIELT-UEG).



reinventar o papel e o processo de formação dos educadores. Este estudo objetiva compreender em que medida o LIM/LIFE³¹, por meio da pesquisa Ciranda Digital da Cidadania³² se apresenta como uma estratégia formativa que prepara o futuro docente a apresentar atitudes inclusivas.

A presente investigação configura-se como um estudo de caso de natureza qualitativa (André, 1995). A coleta de dados visou caracterizar, por meio do trabalho desenvolvido pela pesquisa Ciranda Digital da Cidadania, o LIM/LIFE como esse espaço pode ser uma forma de repensar e de contribuir para a formação de professores para intervirem na/com a diversidade. Além disso, visou compreender as concepções epistemológicas que norteiam a prática das coordenadoras³³ da pesquisa desenvolvida nesse espaço e a consequente interferência dessas concepções nas práticas das tutoras³⁴.

O texto organiza-se em três seções, além dessa introdução e das considerações finais. A primeira caracteriza o LIM/LIFE como uma estratégia utilizada dentro da Universidade Estadual de Goiás (UEG) para a formação de educadores, a segunda aponta a Teoria Crítica da Sociedade como base para a formação de educadores transformadores, a terceira foca-se no caminho trilhado na formação das educadoras da pesquisa envolvendo a mediação pedagógica com afetividade, a visão inclusiva e conteúdos sobre o idoso e a tecnologia.

1. O Laboratório De Informática E Mídias Interativas/Laboratório De Informática E De Formação De Educadores (LIM/LIFE) Como Espaço De Formação De Educadores

O LIM/LIFE foi formado a partir de projetos de pesquisa que conquistaram fomento junto às agências financiadoras. Este espaço é destinado à pesquisa em diversas áreas e à formação de professores. O LIM/LIFE surgiu a partir do contexto da diversidade e projetos de inclusão digital de idosos, pessoas com baixo letramento, dificuldades de locomoção e

³¹ LIM/LIFE: Laboratório de Informática e Mídias Interativas/Laboratório de Informática e de Formação de Educadores.

³² Do Programa Redes Digitais da Cidadania do Ministério das Comunicações/FAPEG, esse projeto objetiva, por meio de oficinas de inclusão digital, identificar e analisar o desempenho de idosos com diferentes níveis de letramento em relação ao acesso ao conhecimento mediado pelas tecnologias digitais.

³³ As coordenadoras do LIM e da pesquisa “Inclusão Digital e Social: Conhecimento e Cidadania” são pesquisadoras e docentes do curso de pedagogia da UEG.

³⁴ Usou-se essa terminologia para referir-se às bolsistas participantes do projeto. Essas bolsistas eram discentes em formação inicial em nível superior do curso de Pedagogia da UEG e exerciam a função de educadoras no LIM/LIFE, estando em contato direto com os idosos nas oficinas de inclusão digital.



de deficiências. Este estudo baseia-se na experiência com a pesquisa “Ciranda Digital da Cidadania”, desenvolvido com a estrutura do LIM/LIFE a partir de suas tutoras e coordenadoras, que promove a inclusão digital de idosos por meio de oficinas pedagógicas. A relação estabelecida entre as tutoras e coordenadoras é baseada na dialogicidade, na cooperação, por meio de conhecimentos compartilhados que incluem a subjetividade. Abarcar a subjetividade das tutoras nas discussões e reflexões coletivas, integrando as dimensões afetiva e cognitiva possibilita a compreensão do homem como um ser integral. Dessa nova concepção deriva a capacidade das tutoras também considerarem a dimensão subjetiva dos idosos, desenvolvendo a capacidade de observação e interpretação das intenções, desejos e fala desses.

1.1. A Teoria Crítica Da Sociedade Como Base Para A Formação De Educadores Transformadores

A Teoria Crítica é uma abordagem teórica que utiliza pressupostos do marxismo para explicar o funcionamento da sociedade. Ela percorre todas as discussões sobre a vida social, estendendo-se a diferentes áreas do conhecimento, como Comunicação Social, Psicologia, Filosofia, Antropologias dentre outras. Os pensadores da Teoria Crítica clássica usaram em seus estudos a dialética como método para entender os fenômenos estruturais da sociedade, como o capitalismo e a industrialização. Teóricos críticos contemporâneos têm aprofundado as discussões sobre questões como globalização, distribuição de renda, pobreza, racismo e exclusão social (Barros, 2010, p. 18).

A teoria crítica traz relevantes contribuições sobre a importância da emancipação humana como caminho para alcançar a transformação social. O empoderamento social, possibilita a aquisição da emancipação individual e também da consciência coletiva necessária para a superação da dependência social e dominação política. O empoderamento devolve poder e dignidade a quem desejar o estatuto de cidadania, e principalmente a liberdade de decidir e controlar seu próprio destino com responsabilidade e respeito ao outro. (Pereira, 2006, p. 1)

Para Bhaskar (*apud* Barros, 2010), a emancipação é autoemancipação, ou seja, a emancipação envolveria a transformação do próprio indivíduo, “do ‘eu’ individualista, unificado, centrado na própria pessoa, em um eu exterior, voltado para a solidariedade e



fraternidade” (p. 20). A importância de trazer à tona reflexões sobre a teoria crítica da sociedade moderna é fazer com que os formadores de educadores reflitam sobre as formas de trilhar a formação do educador numa sociedade em que ainda impera a violência em todos os sentidos. Essas questões são necessárias, uma vez que os educadores precisam repensar o seu papel de agente crítico que almeja uma sociedade mais humanista.

2. O caminho a Trilhar

2.1. Mediação Pedagógica com Afetividade

A crença de que a aprendizagem é social, compreendendo a relação entre afetividade e inteligência e mediada por elementos culturais, produz um novo olhar para as práticas pedagógicas. Leite (2012) afirma que, na última década a dimensão afetiva do comportamento humano passa a ser objeto de estudo da área educacional. Partindo do pressuposto de que a afetividade é intrínseca à atividade educacional, abrangendo a relação ensino e aprendizagem, centraliza-se a atenção na mediação pedagógica. A preocupação que se tinha com o “o que ensinar” – os conteúdos das disciplinas – começa a ser dividida com o “como ensinar” – a forma, as maneiras, os modos (Leite & Tassoni, 2002). Estes autores observam que a mediação pedagógica também é de natureza afetiva e produz impactos afetivos – positivos ou negativos – na relação que se estabelece entre os alunos e os objetos de estudo. Tais impactos são caracterizados por movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre os sujeitos/aluno e os objetos/conteúdos escolares. Dessa forma, a mediação pedagógica constitui-se como um fator fundamental para determinar a natureza da relação do aluno com o objeto do conhecimento. Esses aspectos justificam a necessidade de se identificar e prever condições afetivas favoráveis que facilitem a aprendizagem.

Cabe aqui dizer que a percepção da afetividade não se restringe apenas ao contato físico. Dantas (1993) salienta que, com o desenvolvimento humano, as trocas afetivas vão ganhando complexidade. “As manifestações epidérmicas da ‘afetividade da lambida’ fazem-se substituir por outras, de natureza cognitiva, tais como respeito e reciprocidade” (p. 75). Adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e



problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva. A autora refere-se a essas formas de interação como “cognitivização” da afetividade.

Leite (2012) ressalta que a afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor. Com isto, não defende uma proposta pedagógica específica mas assume a impossibilidade do planejamento das condições de ensino desconsiderar os possíveis impactos afetivos que, inevitavelmente, essas condições produzem nos alunos. Numa perspectiva educacional, isto aponta para um ambiente absolutamente comprometido com o sucesso do processo de aprendizado do aluno.

Uma atitude de mediação pedagógica que reflete esse comprometimento com o desenvolvimento do aluno exige uma nova postura do professor. O professor – enquanto o mediador entre o aluno e sua aprendizagem, o facilitador, incentivador e motivador dessa aprendizagem – age intencionalmente, com diálogo e respeito à individualidade do aprendiz. Dessa forma, “a mediação pedagógica coloca em evidência o papel do sujeito do aprendiz” (Masseto, 2013, p. 152). Neste sentido, compreendendo o seu papel de mediador entre o aluno e sua aprendizagem – estando comprometido com o sucesso desse processo e entendendo que a mediação pedagógica também é de natureza afetiva – o professor pode mediar o aprender com condutas afetivas voltadas ao processo educativo.

O processo de aprendizagem ocorre a partir das interações sociais, em um processo vincular, por isso está impregnado de afetividade. A mediação pedagógica que considera o impacto da afetividade no processo de aprendizagem é permeada por respeito, empatia, compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento – facilitando a aprendizagem – como também afetam a autoestima do aluno, já que favorece a autonomia e a confiança em suas capacidades e decisões.

3.O Idoso e a Tecnologia

O envelhecimento é um fenômeno histórico, social, cultural, de alta complexidade, que perpassa as trajetórias de vida pessoal e social. Nesta perspectiva, a forma de cada sociedade encarar o processo de envelhecimento condiz com seus padrões de ver e sentir o mundo e com suas interpretações sobre o curso da existência. Assim, o conceito de envelhecimento é construído socialmente e inserido na dinâmica dos valores e das culturas



das quais se originam. O significado do processo de envelhecimento varia de acordo com o contexto e a cultura onde o idoso está situado. Isso acontece porque a sociedade condiciona o idoso ao seu lugar e seu papel, de forma ideológica e prática. Caldas (2004) refere que o “cidadão não é velho só porque seu organismo está em processo de declínio biológico, mas sobretudo, porque assim é decretado” (p. 52). Deve-se considerar aqui as singularidades da vivência da velhice como processo subjetivo e pessoal. Desta maneira, Mercadante (1998) pontua que “há uma surpresa para o sujeito, de ser classificado como um velho, e essa surpresa ocorre porque não há vivência interna da velhice” (p. 61).

Para Farinha (2013, p. 48),

Cada indivíduo é o espelho da sociedade que o rodeia. Neste jogo de espelhos o idoso tem uma percepção em relação a si próprio através do seu reflexo, e ao mesmo tempo outra percepção através do seu reflexo no espelho de acordo com o que os outros pensam sobre si. Trata-se portanto de um jogo de espelhos por vezes côncavos ou convexos sobre a mesma imagem, consoante aos diferentes pontos de observação.

O mundo ocidental contemporâneo é caracterizado pela competitividade e agilidade (Zacharias, 2009) e tende a valorizar as pessoas a partir de sua capacidade de produzir. Assim, o idoso é desvalorizado como uma peça descartável no próprio sistema produtivo (Pires & Silva, 2001). Duarte (2004) argumenta sobre essa desvalorização do idoso ao citar o conceito de *morte social*. O autor afirma que a idade é um *fato social*. Ela é socialmente discriminada refletindo ideias dominantes a respeito do que as idades permitem. A *existência social* do idoso está encerrada pois o idoso “já passou da idade de ter um papel social” (p. 207). A aposentadoria não é vivenciada como uma recompensa, mas como a confirmação da morte social, pois o indivíduo é valorizado pela importância que tiver para o sistema.

A noção de estigma defendida por Goffman (1998) colabora com a compreensão da crença negativa que a sociedade tem sobre o envelhecimento. Ele concebe estigma como um atributo que implica a desvalorização e inferioridade, que coloca a pessoa em uma situação de desvantagem em relação às outras.

Moreira e Nogueira (2008) defendem que o preconceito de idade caracteriza-se por um processo de marginalização em que as necessidades e os interesses dos idosos recebem menos atenção do que os das pessoas mais jovens. Reflete-se como uma tendência geral de



marginalização de pontos relativos aos velhos e como tendência de associar indevidamente a velhice a algo negativo, pejorativo, e não como uma fase da vida que tem aspectos positivos e negativos. O tratamento preconceituoso e estigmatizante dado aos idosos e à velhice têm o efeito de marginalizar e de despotencializar um grupo de pessoas com atributos específicos, promovendo a ideia de que são menos do que outros em sua sociedade.

Essas autoras compreendem o envelhecer como uma experiência ambígua e também estigmatizada, na medida em que se traduz na identificação com um estereótipo negativo e com a recusa de ser portador de uma marca que inferioriza ou exclui: ser velho. A experiência de envelhecer constitui-se, então, em uma busca por evitar ou adiar o “inevitável”: a própria velhice. Apresenta-se como uma vivência estigmatizada, reveladora de sentidos diversos em um contexto onde ser velho é ser desvalorizado, diminuído e excluído (Moreira & Nogueira, 2008). O envelhecer passa, portanto, a representar uma ameaça à autoestima, numa batalha contínua quanto à aceitação de si mesmo e do curso natural da existência humana, um fluxo em que o “inevitável” é experienciado como “indesejável”.

É no quadro deste entendimento de idoso que acontece o processo de inclusão digital. O uso da tecnologia é um instrumento importante para a inclusão social do idoso. Arantes (2000) afirma que a aprendizagem do uso das tecnologias é uma “ferramenta que possibilita a reconstrução da identidade do velho, de sua inclusão e de sua projeção para o futuro”. Esse novo instrumento “gera novas maneiras de relações sociais, de lazer, de enriquecimento pessoal, de ensino e de aprendizagem rompendo com a ideia de que velho não aprende” (p. 78).

4. Metodologia

A presente investigação configura-se como um estudo de caso de natureza qualitativa (André, 1995). A coleta de dados baseou-se em pesquisas documentais (projetos e relatórios do LIM/LIFE); em entrevistas com as coordenadoras da pesquisa Ciranda Digital da Cidadania; observações das oficinas de inclusão digital; reuniões da equipe e análise dos protocolos de registro das oficinas realizados pelas tutoras.



A coleta de dados visou caracterizar, por meio do trabalho desenvolvido pela pesquisa Ciranda Digital da Cidadania, o LIM/LIFE como espaço de formação de professores. Além disso, visou compreender as concepções epistemológicas que norteiam a prática das coordenadoras da pesquisa desenvolvida nesse espaço e a consequente interferência dessas concepções nas práticas das tutoras.

A pesquisa Ciranda Digital da Cidadania iniciou com as oficinas de inclusão digital de idosos nas praças digitais do município de Anápolis, Goiás. A intenção era que se atendesse a um público diversificado em seu próprio bairro. No entanto, essa estratégia não obteve sucesso por não haver idosos presentes nas praças. Esse fator ocorreu tanto por falhas na divulgação ao público como pelo fator de que as praças já não têm a mesma frequência de tempos atrás, inclusive pelo temor envolvendo a questão da segurança pública. Diante disso, foi decidido levar as oficinas de inclusão digital para um local fixo.

Os atendimentos aos idosos foram feitos de forma individual e relatados em protocolos de registro de capa atendimento. As tutoras tiveram acompanhamento diário das coordenadoras e desenvolveram-se reuniões semanais para discussões sobre textos relativos ao tema, sobre o andamento das oficinas e a partilha de experiências. As desenvolvidas na pesquisa Ciranda Digital da Cidadania foram observadas nos meses de outubro e novembro de 2015. Após essas observações e análises, foram realizadas as entrevistas e posteriormente o levantamento dos dados sobre os protocolos de registro.

5. Os Dados e a Análise

A análise documental dos projetos e relatórios de pesquisa referentes à atividade no LIM/LIFE possibilitou identificar a base epistemológica das coordenadoras. Foi por meio dessa análise que se percebeu que elas se fundamentam na teoria crítica da sociedade, explicitada já no início deste texto. As coordenadoras da pesquisa de inclusão digital têm suas bases epistemológicas nos teóricos críticos sociais que vão desde os clássicos, como Marcuse (1968), Horkheimer (1972) e Habermas (1972), até os mais contemporâneos (Giddens, 2011; Touraine, 2006; Souza Santos, 2007).

Para a realização desse estudo, observou-se oficinas de inclusão digital com dezasseis idosos, a maioria mulheres que frequentam o Centro de convivência de idosos (CCI) de Anápolis. Nesse contingente de atendidos encontram-se características como:



dificuldade de locomoção, baixo letramento e pouco ou nenhum conhecimento em relação ao manuseio das tecnologias.

As observações e análise dos protocolos de registros sobre as oficinas digitais forneceram dados interessantes. A partir da relação estabelecida entre tutores e idosos foi possível notar a percepção que os idosos apresentam sobre si mesmos. Os idosos chegam acanhados, tímidos e até envergonhados. Houve relatos de idosos, durante a entrevista inicial feita pelos tutores, que revelaram sentimentos de inutilidade, baixa autoestima, sentirem-se como um peso para a família e sobre a desvalorização da sociedade. As tutoras revelam nos protocolos de registro uma situação frequente no primeiro contato com o idoso. Este demonstra insegurança quanto à capacidade de aprendizagem. Há vários relatos sobre o sentimento de incapacidade e queixas de baixa memória.

Apesar das dificuldades narradas, os idosos apresentam grande desejo de aprender a utilizar a *internet*. Os interesses dos sujeitos são variados, desde usos simples do cotidiano como procurar uma receita de bolo até ações mais complexas para eles como enviar um email ou passar fotos do celular para o computador.

Durante as oficinas os idosos manifestam afetos com relação às tutoras e verbalizam a boa receptividade e como são atendidos de forma paciente e respeitosa. Vários idosos no decorrer das observações compraram ou ganharam *smartphones* e relataram grande prazer em ter autonomia para se comunicar.

Com a observação e análise dos protocolos de registro conclui-se que os motivos para o sucesso desse processo de inclusão digital ocorrem principalmente pelo fato do atendimento aos idosos ser individualizado. Parte-se dos interesses de cada idoso tanto em relação ao tipo de mídia utilizado (*smartphone, tablet, notebook*) como ao tipo de uso desejado (redes sociais, pesquisas, aplicativos de mensagens, *e-mail*, etc). Além disso, esteve presente a adaptação da mídia utilizada conforme a facilidade/dificuldade do idoso. Além desses aspectos, as tutoras tinham preparado e suporte da coordenação para lidar com as limitações que o baixo letramento provoca.

Alguns relatos de idosos percebido nas oficinas:

Quero aprender a usar a internet para ficar igual a todo mundo e não ficar uma pessoa ‘abetaiada’. (Soraya, 72 anos)

Vamos tentar né? Eu não sei se eu ainda posso aprender alguma coisa. (João, 70 anos).



Eu já tentei aprender outras vezes. Mas daí esqueço tudo e meu neto tem que repetir, repetir até que perde a paciência. Daí eu também desisto. (Maria, 68 anos)

Quero aprender a fazer “self” e colocar no Facebook para meus netos verem. (Nélia, 89 anos)

Aprender a escrever assim é muito melhor. A letra de todo mundo é bonita (risos). Sempre tive muita vergonha da minha letra. (Julia, 64 anos)

Agora as pessoas vão ver que eu estou aposentada, mas não estou morta! (Geralda, 73 anos)

As orientações e as reuniões semanais da pesquisa eram baseadas na dialogicidade e na cooperação, por meio de conhecimentos compartilhados que incluíam a subjetividade. Esses momentos em que a manifestação de aspectos pessoais era valorizada permitiram a expressão e reflexão sobre aspectos afetivo-emocionais das tutoras. Ao refletir sobre esses aspectos de forma colaborativa puderam aperfeiçoar características pessoais subjetivas.

Sobre a contribuição da pesquisa para a formação das tutoras como educadoras, pode-se considerar que a formação inicial possibilitou às tutoras uma visão geral sobre as questões do idoso. Porém, somente a partir da interação com os idosos, da reflexão crítica suscitada por ela e por meio das reuniões da equipe em que se abordava a experiência das oficinas levando em conta a subjetividade, as tutoras puderam ter maior consciência de si mesmo percebendo como reproduzem estereótipos presentes na nossa cultura.

Eu me surpreendi com a que ela aprendeu. Eu imaginei que todos iriam demorar a aprender pelas limitações que têm. Mas ela aprendeu rapidinho. Então percebi que na verdade eu estava vendo ela como a sociedade enxerga o idoso. Como se estivesse parado no tempo e que não tivesse mais jeito. (Mariana)

Mudou a forma de encarar o idoso. Eu antes nem assunto tinha com eles. Conversar era meio artificial. Com a experiência da pesquisa, com o que a viveu lá com eles e estudou mudou minha visão. Eu aprendi que pra que



eu levasse em consideração o idoso presente na oficina era necessário antes de tudo que se estabelecesse uma relação verdadeira com o idoso. Se a gente não se comprometesse de verdade com eles, não seria possível perceber as necessidades deles e nem saber de fato a forma de agir. (Silva)

Mesmo a gente sendo tão diferente, parecendo ser cada um de um mundo, surgiu uma relação muito legal e sou muito grata ao tanto que aprendi com eles. (Simone)

Com esses relatos é possível evidenciar as afirmações de Fleuri (1999) sobre a interculturalidade. O encontro intercultural favorece a consciência de si e reforça a própria identidade. Estereótipos e preconceitos, legitimadores de relações de sujeição ou exclusão são desconstruídos à medida que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos e histórias. É esse movimento de desconstrução que fornece subsídios para alterar sua ação no mundo que pretende aprender a viver na e para a diversidade.

6.Considerações Finais

O presente estudo buscou compreender em que medida o LIM/LIFE, por meio da pesquisa Ciranda Digital da Cidadania se apresenta como uma estratégia de formação no sentido de preparar o futuro docente a apresentar atitudes inclusivas no contexto da diversidade. Após as observações da dinâmica da pesquisa e análise dos documentos e protocolos de registros conclui-se que a formação de educadores é feita de forma privilegiada num espaço que alia ensino, pesquisa e extensão. Esta experiência bem sucedida de formação pela pesquisa torna explícito de que é possível uma formação de professores que propicie a construção do conhecimento integrando todas as dimensões – social, histórica, cultural e afetiva, que parta da realidade dos envolvidos – seus conhecimentos prévios, inquietações, atitudes, sentimentos, valores- promovendo uma aprendizagem significativa que resulta em novas ações individuais e coletivas.

Essa experiência de formação dialógica propulsora de reflexões – baseada na produção de conhecimento por meio de pesquisa acadêmica – mostra a importância de



repensar a formação de professores destacando a necessidade de se abordar a subjetividade no processo formativo.

A partir do exposto é possível concluir que houve o desenvolvimento de atitudes inclusivas por parte das tutoras ao possibilitaram ao idoso sentir-se compreendido e respeitado, facilitando a manifestação genuína da sua subjetividade e despertando reflexões. Neste sentido, a integração tutor/idoso configurou-se como promotora do autoconhecimento e como incitadora da reflexão, desconstrução de estereótipos e preconceitos viabilizando novas compreensões sobre como agir. Possibilita a consciência, a (re)avaliação, o questionamento de si mesmo e de sua ação no mundo – fato essencial para que ocorram transformações nas condições sociais, culturais e políticas. Assim como as tutoras, por meio da interação com os idosos, puderam ressignificar as suas visões sobre o envelhecimento, os idosos ao se perceberem como capazes de aprender e integrados ao mundo digital, puderam também ressignificar a sua identidade e seu papel social.

O encontro intercultural entre jovens/nativos digitais/universitários e idosos/excluídos digitais/baixo letramento favoreceu a consciência dos envolvidos e reforçou a identidade desses. Estereótipos e preconceitos, legitimadores de relações de sujeição ou exclusão, foram desconstruídos à medida que sujeitos diferentes se reconheceram a partir de seus contextos e histórias.

A experiência de formação das tutoras por meio da pesquisa Ciranda Digital da Cidadania mostrou que é possível uma formação de educadores que dê conta da complexidade das relações entre indivíduos e culturas diferentes.

Referências Bibliográficas

- André, M. E. D. A. (1995). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus.
- Arantes, R. P. G. (2000). *Velho com novo olhar: A informática redimensionando as relações* (Dissertação de mestrado não publicada). PUC-SP, São Paulo, Brasil.
- Barros, S. M. (2010). Formação crítica do educador de línguas: Por uma política emancipatória e de transformação social. In S. M. Barros & A. A. Assis-Peterson, *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades* (pp. 17-26). São Carlos: Pedro & João Editores.

- 
- Caldas, C. P. (2004). *A valorização do conhecimento da pessoa idosa e a manutenção do espírito crítico*. In M. T. T. B Lemos & R. A. Zabaglia (Orgs.), *A arte de envelhecer: Saúde, trabalho, afetividade e estatuto do idoso* (pp. 51-60). Rio de Janeiro: Ideias & Letras.
- Costa, W. D., & Diez, C. L. F. (2012). A relação eu-outro na educação: Abertura à alteridade. In *IX ANPED SUL: Seminário de pesquisa em educação da região sul*. Retirado de: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/472/860>
- Dantas, H. (1993). *Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon*. In Y. la Taille, H. Dantas & M. K. Oliveira, *Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial.
- Duarte, V. (2004). *Morte social*. In M. T. T. B Lemos & R. A. Zabaglia (Orgs.), *A arte de envelhecer: Saúde, trabalho, afetividade e Estatuto do Idoso* (pp. 199-212). Rio de Janeiro: Ideias & Letras.
- Farinha, V. A. M. (2013). *Identidade na velhice: Um jogo de espelhos*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa. Recuperado de: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/5014/TESE%20IDENTIDADE%20NA%20VELHICE%20-%20UM%20JOGO%20DE%20ESPELHOS.pdf?sequence=1>
- Fleuri, R. M. (1999). Educação intercultural no Brasil: A perspectiva epistemológica da complexidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 80(195), 227-289.
- Goffman, I. (1998). *Estigma: Notas de uma identidade deteriorada* (4ª ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Hall, S. (2009). *Quem precisa da identidade?*. In S. Hall, & K. Woodward (Orgs.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Leite, S. A. S., & Tassoni, E. C. M. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In R. Azzi & A. M. F. A. Sadalla (Org.), *Psicologia e formação docente: Desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Leite, S. A. S., & Tassoni, E. C. M (2015). *Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia*, 20(2). Retirado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>
- Masseto, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papirus.
- Maturana, H. R. (2009). *Emoções e linguagem na educação e na política*. BH: UFMG.
- Mercadante, E. F. (1988). A identidade e a subjetividade do idoso. *Revista Kairós: Gerontologia*, 1(1), 59-67.

- 
- Moreira, V., & Nogueira, F. N. N. (2008). Do indesejável ao inevitável: A experiência vivida do estigma de envelhecer na contemporaneidade. *Psicologia USP*, 19(1), 59-79. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v19n1/v19n1a09.pdf>
- Pavarino, M. G. (2005). *O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância*. *PSICO*, 36(2), 127-134. Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1382/1082>
- Pires, Z. R. S., & Silva, M. J. (2001). Autonomia e capacidade decisória dos idosos de baixa renda: Uma problemática a ser considerada na saúde do idoso. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, 3(2). Recuperado de <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen>
- Real, L. M. C., Maraschin, C., & Axt, M. (2007). Acompanhando aprendizagens amorosas na interface da metodologia de projetos de aprendizagem e tecnologias digitais: Um estudo de caso. *Revista Informática na Educação: Teoria & Prática*, 10, 57-74. Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/23256>
- Viegas, S., & Gomes, C. (2007). *A identidade na velhice*. Porto: Editora Âmbar.
- Vieira, R. (2009). *Identidades pessoais: Interações: Campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Lisboa: Edições Colibri.
- Zacharias, S. T. (2015). *Refletindo sobre a terceira idade*. Recuperado de http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/3idade/Refletindo_Idade.html



A Educação Bilingue Numa EREBAS: Diversidade Cultural e Acesso ao Currículo dos Alunos Surdos – Estudo de Caso

Kamilla Pedrosa³⁵
Orquídea Coelho³⁶

Resumo

O nosso estudo teve o objetivo de compreender a proposta de Educação Bilingue visando a valorização da diversidade cultural e o acesso ao currículo dos alunos Surdos dentro do contexto das escolas de referência para a educação bilingue de alunos Surdos (EREBAS). O quadro teórico assenta no paradigma sócio antropológico da surdez, no qual o sujeito Surdo é reconhecido como diferente e não como deficiente, sendo assim considerado e respeitado como membro de uma comunidade linguística e cultural minoritária. A discussão foca-se na compreensão de como as EREBAS promovem o acesso ao currículo dos sujeitos Surdos, através da proposta de educação bilingue estabelecida pelo Decreto-Lei nº 3/2008. A investigação adota o paradigma fenomenológico-interpretativo como a abordagem que legitima o estudo de caso produzido. Os resultados do estudo revelam a necessidade da promoção do acesso ao currículo tendo como princípio a valorização da diversidade cultural existente no contexto escolar, assente num trabalho responsável e interdisciplinar entre professores Surdos e ouvintes, onde o diálogo possibilite um sentido sincero e efetivo de partilha.

Palavras-chave: Currículo. Cultura. Língua Gestual Portuguesa (LGP). Escola de Referência para Educação Bilingue de alunos Surdos (EREBAS).

Introdução

Nesta pesquisa, refletimos a respeito de como é promovido o acesso ao currículo dos sujeitos Surdos através da proposta pedagógica da educação bilingue. Isso porque buscamos uma educação que se pretende inclusiva, pois acreditamos nela como a melhor forma de promover a inserção escolar e social dos sujeitos. Neste sentido procurou-se, a partir deste trabalho investigativo, contribuir para a discussão a respeito do acesso ao currículo dos alunos Surdos inseridos nas instituições de ensino denominadas, escolas de

³⁵ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto (Porto/Portugal).

³⁶ CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto (Porto/Portugal).



referência para a educação bilíngue de alunos Surdos – EREBAS, estabelecidas pela legislação em vigor, o Decreto-Lei n.º 3/2008.

Essa legislação privilegia a língua dos sujeitos Surdos e favorece a sua comunidade linguística e cultural, pois vai ao encontro de uma investigação portuguesa aprofundada que identificou as dificuldades reais dos Surdos. Tal investigação, feita por Maria Augusta Amaral, ex-coordenadora pedagógica do IJRP³⁷, e por Amândio Coutinho, coordenador do centro de formação de professores APTRCJS³⁸, tornou clara a necessidade de se alterar a política educativa referente ao ensino de pessoas Surdas e, sobretudo, a urgência de estabelecer uma nova perspectiva assente no método que privilegia a Língua Gestual. Segundo Carvalho (2007) o modelo de Educação Bilingue tem sido uma filosofia de trabalho em voga em Portugal desde a publicação da referida investigação e sempre em constante evolução. De entre esses progressos surgiu o entendimento da importância da participação de um formador Surdo(a) no processo de educação bilíngue.

A proposta de educação bilíngue para sujeitos Surdos, portanto é entendida como o domínio de duas Línguas, a L1, a Língua Gestual Portuguesa (LGP) é considerada a primeira língua dos Surdos, e a L2, a Língua Portuguesa a segunda língua, preferencialmente na modalidade escrita.

As EREBAS foram criadas pelo Ministério da Educação no ano de 2008, através do Decreto-Lei n.º 3/2008 que tem como objetivo “contribuir para o crescimento linguístico dos alunos Surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social” (artigo 23º).

O presente estudo tem o propósito de compreender a realidade contextualizada nas EREBAS e centra o seu olhar na atuação de alunos Surdos e professores (Surdos e ouvintes), tendo como finalidade compreender quais as estratégias educativas utilizadas por parte dos professores no processo de acesso ao currículo tendo em vista o contexto em discussão, a diversidade cultural existente e a comunidade linguística e cultural de falantes de LGP.

Ao estudarmos a trajetória da Educação de pessoas Surdas no mundo e em Portugal é possível compreender que não tem sido em percurso fácil para esses sujeitos, pois escola

³⁷ IJRP – Instituto de “Surdos-mudos” Jacob Rodrigues Pereira.

³⁸ APTRCJS – Associação Portuguesa de Professores e Técnicos de Reabilitação de Crianças e Jovens Surdos.



para Surdos como afirmam Lopes e Veiga-Neto (2006) tem sido palco de resistência e ressignificação no decorrer dos tempos.

A surdez tem sido interpretada de duas formas muito distintas, das quais resultaram o método oralista e o método gestualista, colocando o sujeito Surdo sob duas perspectivas opostas. Uma compreende a surdez como doença, possível de ser corrigida e assenta na perspectiva do déficit e da anormalidade. A outra deu origem ao paradigma sócio antropológico da surdez, o qual compreende o Surdo como membro de uma comunidade linguística minoritária e como um sujeito diferente. Segundo Valente, Correia e Dias (2005), essa concepção surge em oposição ao poder hegemônico que os ouvintes exerceram sobre os Surdos durante décadas, sobretudo através do método oralista.

Esta pesquisa enquadra-se na segunda perspectiva, de onde decorre que a proposta pedagógica para a educação de surdos deverá assentar num modelo de educação bilingue de modo a criar estratégias de ensino, colaboração e participação dos diversos atores presentes no contexto escolar visando a valorização da diversidade cultural em contexto.

1. Surdez e Educação: O Espaço Dos Sujeitos Em Discussão

1.1 As Escolas De Referência Para A Educação Bilingue De Alunos Surdos (EREBAS) Dentro De Um Cenário Histórico Da Educação De Pessoas Surdas

A escola para Surdos tem constituído um palco para o movimento de resistência e a (re)significação da surdez como um espaço de fortalecimento de um grupo específico, afirmam Lopes e Veiga-Neto (2006). Deste modo, é importante destacar o quanto alguns sujeitos Surdos se tornaram referência para a própria Comunidade Surda. A primeira figura em destaque, o Abade de L'Épée (1712-1789), defendeu a existência da Língua Gestual (LG) como sendo a forma de comunicação das pessoas Surdas. Foi educador de Surdos, teve a humildade de aprender a Língua Gestual (LG) com os seus alunos e, através dela, desenvolveu o seu sistema de ensino. Além disso, no século XVIII, foi o criador da primeira escola pública para Surdos do mundo, o Instituto Nacional de Surdos-mudos, em Paris (Carvalho, 2007). Em oposição às concepções de L'Épée, destaca-se Samuel Heinicke (1727-1790), na Alemanha. Este educador de surdos destacou-se pelos seus métodos de ensino oralistas. Este pensamento propõe uma solução para a questão da surdez, auxiliando



a pessoa surda, através da fala, a tornar-se parte integrante da “sociedade normal”, o que é concordante com uma visão normalizadora dos sujeitos.

No nosso estudo consideramos importante salientar a importância de perceber o sujeito Surdo como uma pessoa diferente. A autora Pinto (2012) afirma que, porque existem os não deficientes é que em determinada pessoa foi identificada a deficiência, e assim acentua-se a marca da sua diferença. Quando se afirma que alguém é “diferente”, é-o sempre em relação a uma outra pessoa, mas tal referência, tornada norma, já não precisa de ser declarada. E assim, a diferença surge como intrínseca e “natural” quando na realidade é interpretada e relacional (Pinto, 2012, p. 49). Para ela, é através das relações e processos sociais que “os indivíduos com deficiência são posicionados na estrutura social e constrangidos de forma particular no seu acesso a recursos e oportunidades” (Pinto, 2012, p. 48).

1.2 Duas Perspectivas Opostas

Tal como temos vindo a referir destacamos dois importantes paradigmas no nosso estudo. O paradigma do modelo médico da deficiência, isto é, às formulações nomeadamente ao conceito de deficiência que está ligado ao oralismo.

Refere Pinto (2012) que “a visão biomédica enfatiza a perspectiva do ‘défice’ perspectivando a deficiência como uma ‘anormalidade’, uma falha, uma perda ou disfunção do corpo” (Pinto, 2012, p. 16). De acordo com a autora, “deficiência é definida como a perda ou disfunção de partes do corpo e incapacidade, definida como a inability para funcionar na vida diária, sendo que a deficiência permanecia identificada como a causa da incapacidade” (Pinto, 2012, pp. 18-19). Isto é, deficiente sinónimo de dependente, submisso, incapaz, coitado.

Coelho (2010, p. 29), escreveu a respeito do modelo médico-terapêutico, também designado como modelo afirmativo da deficiência “ao posicionar o ‘problema’ no sujeito, enquanto um ‘defeito’ do seu corpo congénito ou adquirido, a razão, a causa, e o local da deficiência, são remetidos para o próprio indivíduo, passando este a ser designado a partir desse seu ‘defeito’”. O modelo médico-terapêutico formula-se numa perspectiva de intervenção com o objetivo de reabilitar a pessoa com deficiência, agindo “directamente sobre algo que pretensamente está errado, e que não corresponde ao que deveria ser



biológico, estético e socialmente adequado para uma determinada sociedade” (Coelho, 2010, p. 29).

Assim como ocorreu com os aparelhos auditivos, que devido à evolução tecnológica, passaram a responder “a necessidades que abarcam grande parte das patologias” (Carvalho, 2007, p. 73), isto é, com o alastramento da ocidentalização na Europa e no mundo, bem como a mobilização das pessoas para o poder do conhecimento e para a ideia de que a ciência é a solução para os males do mundo, a Surdez e a educação dos Surdos também seriam influenciadas. Neste contexto, agora ela é vista como algo possível de ser corrigido, solucionado, primeiramente por meio dos aparelhos auditivos e na sequência pelos implantes cocleares. A Comunidade Surda, afirma ainda, que estes implantes cocleares são “uma nova roupagem do oralismo”, uma vez que, por meio deles, as crianças Surdas pré-linguísticas têm o seu direito à aquisição da sua língua natural negado.

Segundo Skliar (2001), na perspectiva clínico-terapêutica e oralista, os implantes cocleares visam corrigir os males causados pela surdez e seu objetivo fundamental é “desmutizar, civilizar, hominizar a criança Surda, transformá-la em futuro adulto ouvinte” (Skliar, 2001, p. 115). De acordo com Valente, Correia e Dias (2005) através do tratamento da lesão do ouvido, por meio do implante e posteriormente da “intervenção educativa que visam ambas, a recuperação e a aproximação da normalidade” (Valente, Correia, & Dias, 2005, p. 82). Sendo a surdez, sob este ponto de vista, uma doença causadora de incapacidades, a intervenção educativa se fundamenta na proposta de fazer com que o sujeito Surdo oralize, tornando-se mais parecido possível com a maioria dos sujeitos inseridos na sociedade majoritária ouvinte.

O nosso estudo formula-se a partir da proposta de ensino originária nas concepções do Abade de L'Épée, denominado Método Francês, que baseava a educação dos Surdos na Língua Gestual e cujo objetivo da escola era “a preparação intelectual do aluno para a cidadania” (Carvalho 2007: 62), tendo dado origem ao atual paradigma sócio antropológico da surdez.

Os Surdos são reconhecidos como membros de uma comunidade linguística minoritária que usa uma língua diferente daquela que é usada pela maioria ouvinte. Valente, Correia e Dias (2005) destacam que o Surdo é um sujeito diferente, com uma língua e uma cultura diferente, que “deve ser compreendida, respeitada e aceite pela maioria ouvinte”



(Valente, Correia, & Dias, 2005, p. 84). De acordo com Gomes (2010), se “for permitido aos Surdos usar a sua própria língua, eles terão um desenvolvimento cognitivo igual ao dos ouvintes” (Gomes, 2010, p. 14).

A concepção sócio antropológica surge em consequência e, em oposição ao poder hegemônico que os ouvintes exerceram sobre os Surdos durante décadas. Sobretudo no que concerne “às decisões sobre o seu modelo educativo e consequentes práticas de reeducação, às quais eram (são) submetidos em nome da oralização” (Valente, Correia, & Dias, 2005, p. 84). Os autores afirmam que, a concepção sócio antropológica mostra que, proibir ou limitar o contacto de uma criança Surda com outras crianças Surdas é impedi-la de contactar com pessoas iguais a si, isto é, com seus pares, bem como com sua língua natural. Desta forma, priva a mesma de “construir uma identidade Surda, que lhe permitirá a conscientização e a aceitação da sua diferença” (Valente, Correia, & Dias, 2005, p. 84).

Para Skliar (2001), os Surdos formam uma comunidade que é caracterizada “por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos, e modos de socialização próprios” (Skliar, 2001, p. 143). O que os identifica é a Língua Gestual (LG) e o facto de “constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua” (Skliar, 2001, p. 143) e também pelo facto de conviverem intensamente e partilharem suas experiências, muitas vezes similares. Segundo o autor, a participação na Comunidade Surda se dá também pelo “sentimento de identidade grupal, o autorreconhecimento e a identificação como Surdo” (Skliar, 2001, p. 144).

Como citado anteriormente, a conscientização e a aceitação da sua diferença se dão quando o sujeito se sente acolhido por seus pares e em uma comunidade que lhe possibilite identificar-se como um sujeito Surdo. Desta maneira, igualmente acontece com a Língua Gestual (LG), que segundo Skliar (2001), “anula a deficiência e permite que os Surdos constituam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade” (Skliar, 2001, p. 144).

1.3 As EREBAS Dentro Da Dinâmica De Uma Educação Bilingue

Baptista (2008) faz a seguinte asserção “a imagem do Surdo como incapaz, como não educável, tem tudo a ver com o início tardio da educação dos Surdos em Portugal” (Baptista, 2008, p. 253), para este autor o atraso ocorre pelo facto de que Portugal não



acompanhou os países mais desenvolvidos neste processo. Tal como referido, o foco deste trabalho de investigação são as EREBAS enquanto instituições criadas pelo Ministério da Educação a partir do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. Essas escolas, como expresso no artigo 23º, são escolas que visam “contribuir para o crescimento linguístico dos alunos Surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social” deste mesmo grupo de alunos (artigo 23º, item 1).

Como afirma Vaz (2013), “a escola de referência não é no sentido de ter boas referências, mas no sentido da referenciação de percursos educativos individuais nas suas singularidades [...] na construção de modos e modalidades de aprendizagem que respeitem estas singularidades” (Vaz, 2013, p. 223). Por assim dizer, o termo referência está ligado à trajetória individual de cada criança, possibilitando-lhes a construção do seu conhecimento tendo em vista a sua singularidade e sua individualidade. Facilitando assim, com que estes agrupamentos tenham mais autonomia, de modo a promover políticas direcionadas privilegiando o percurso individual de cada sujeito ali em contexto. Da mesma forma, “favorecendo o desenvolvimento de um projeto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensinos distintos” (Vaz, 2013, p. 223).

Estas escolas, por sua vez, são uma modalidade de escola na qual, para o Surdo, “se inscreve o bilinguismo como traço distintivo” (Vaz, 2013, p. 218). São, portanto, escolas bilingues e biculturais onde, estão presentes e interagem no mesmo ambiente escolar, a comunidade de falantes de Língua Portuguesa e a comunidade de falantes de LGP. A Língua Gestual Portuguesa é a primeira língua a ser proporcionada aos alunos Surdos, seguindo o Programa de LGP (Língua primeira – L1), assim como é também reconhecida como a sua língua de aprendizagem e de acesso às demais disciplinas e aos conhecimentos curriculares.

A legislação prevê também o apoio de um docente com formação especializada em educação especial, na área da surdez, competente em LGP, bem como docentes Surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino com formação e experiência no ensino bilíngue de alunos Surdos. Está consignada também a figura de técnicos especializados nas EREBAS, tais como os intérpretes de LGP e os terapeutas da fala, ambos de fundamental importância para o processo de educação bilíngue dos alunos Surdos.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 também estabelece a presença de docentes Surdos de LGP, sendo, contudo, esse decreto alterado pelo Decreto-Lei n.º 21/2008 de 12 de maio, a



partir dessa alteração, a legislação prevê somente a presença do docente de LGP, isto é, esse não necessariamente será um docente Surdo.

O docente Surdo desempenharia um papel diferente do intérprete de LGP cuja função é mais de cariz técnico e que consiste em garantir um trabalho de tradução e interpretação ao serviço dos alunos surdos. O intérprete não pode ser identificado como um referente identitário tal como se caracteriza o docente Surdo, uma vez que o primeiro deverá “garantir as condições de paridade” já o outro deverá “garantir a legitimidade da diferença” (Vaz, 2013: 123).

O formador simboliza o Surdo adulto que teve sucesso na vida e no trabalho destaca-se [...] pelo o que representa, [...] ele carrega nas suas costas uma percepção do mundo assente numa modalidade de apreensão visual-gestual e sua experiência, não somente profissional, mas de vida contribui para a formação indenitária das crianças e jovens inseridos nos contextos em discussão. (Vaz, 2013, p. 221)

Nesta perspectiva, destacamos o que dizem Lopes e Veiga-Neto (2006), ao afirmarem que o espaço escolar foi o lugar que a Comunidade Surda transformou para a sua própria construção. Para Lopes (2007, p. 78) “escola e Comunidade Surda parecem ser conceitos e espaços que se confundem no imaginário Surdo”, a escola-comunidade, “funciona como uma forma de os Surdos poderem participar, com seus pares, de momentos comuns, bem como de terem aliados em suas lutas políticas” (Lopes, 2007, p. 78). A autora diz que a luta hoje dentro da escola-comunidade tem a ver com uma mudança no olhar das pessoas que trabalham com sujeitos Surdos, tanto ouvintes quanto Surdos. Para ela, a escola para Surdos pode ser modificada lentamente, “com a presença de Surdos mais jovens que viveram outras histórias que não aquelas fortemente marcadas por uma filosofia oralista” (Lopes, 2007, p. 81).

2. Surdez e Educação Bilingue: (Re)Significar O Espaço E Os Sujeitos Em Discussão

2.1 O Significado E Compromisso Do Espaço Escolar, Do Currículo E Do Ator Professor/A



Os autores Cosme e Trindade (2010) afirmam que a atividade cognitiva do ser humano não poderá ser dissociada das respectivas comunidades culturais, uma vez que é dentro delas que os significados são criados, recriados e transformados por nós humanos. Sendo assim, “é através das interações que as crianças e os jovens descobrem o que é cultura e como é que, através da sua apropriação, se concebem e se produzem os significados que permitem construir o mundo” (Cosme & Trindade, 2010, p. 71).

Roldão (1999) destaca que “a escola permaneceu, no que ao currículo faz referência, bastante imutável, diante a um público que mudou drasticamente e perante saberes que evoluíram e se complexificaram consideravelmente” (Roldão, 1999, p. 70). As diversidades sociais e culturais dos alunos nas sociedades atuais têm constituído um ponto crítico neste processo, o que deveria ser “uma estratégia de diferenciação curricular orientada para a subida do nível de qualidade real da aprendizagem de todos os alunos” (Roldão, 1999, p. 40).

A autora reconhece o ator professor, como sendo um *especialista de uma disciplina*, mas afirma que este poderia elevar-se a *professor construtor e gestor do currículo*. Isto é, na relação professor – currículo, o segundo constitui a essência daquilo com que trabalha e deve ser assumido como “uma unidade integradora do que se quer fazer aprender a todos os alunos de forma eficaz” (Roldão, 1999, p. 39). Contudo, o professor não deverá ser percebido como o “detentor de uma espécie de propriedade solitária de uma disciplina que se justifica por si mesma” (Roldão, 1999, p. 40).

Ao contrário, salienta Libâneo (1998), o professor deverá possibilitar reconhecer mecanismos interessantes que poderá ser um ponto positivo no sentido de orientar os alunos, para uma prática mais *interdisciplinar* e não uma prática pluridisciplinar. Para esse autor, a escola *pluridisciplinar* “é a do currículo com as matérias isoladas entre si, geralmente sem integração entre os domínios do conhecimento, o ensino das disciplinas segue uma ordem lógica, horários rígidos, sem considerar as diferenças de aprendizagem entre os alunos” (Libâneo, 1998, p. 30).

A interdisciplinaridade é significativa, segundo ele, pelo facto de “conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise, instrumentos e técnicas metodológicas, a fim de fazê-los integrar, depois de havê-los comparado e julgado” (*Idem*: 30). Não se trata de conhecer por



conhecer, mas de ligar os conhecimentos científicos a uma cognição prática, de modo a compreender a realidade para transformá-la.

3. Educação de Surdos Num Espaço Formal De Educação Bilingue/Bicultural

A educação de Surdos em ambientes bilingues, de acordo com Gomes (2009), deverá contemplar a possibilidade de se desenvolver o domínio da Língua Gestual Portuguesa (LGP) e o da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, tendo em consideração que para um desenvolvimento natural e efetivo, a criança necessita estar inserida num grupo de socialização constituído por pessoas que utilizem a LGP. A presença de outras crianças, jovens e adultos também Surdos é fundamental para a consolidação de uma identidade surda e do sentido de pertença.

Como afirma Gomes (2010) o bilinguismo está vinculado com o biculturalismo, que “pressupõe o reconhecimento de duas comunidades linguísticas e culturais diferentes e o tratamento dos seus membros em pé de igualdade” (Gomes, 2010, p. 62). O que significa dizer que “optar pelo bilinguismo é admitir que a educação está inserida no meio social e político de uma comunidade e assim deve ser encarada e respeitada” (Gomes, 2010, p. 62).

Skliar (1998) destaca que a proposta de educação bilingue será aquela que assegura aos Surdos às mesmas possibilidades psicolinguísticas dos ouvintes, numa realidade bicultural, permitindo-lhes desenvolver a identidade cultural e, através dela, apreender e aproximar-se da cultura ouvinte. O autor refere o bilinguismo como correspondendo a um aumento das capacidades metacognitivas³⁹ e metalinguísticas, isto é, que facilitam toda a aprendizagem linguística e conduzem a melhores desempenhos escolares. Desta forma, “a criança terá assim as possibilidades de desenvolver integralmente e em interação verbal uma teoria sobre o mundo que a rodeia e aceder às culturas envolventes” (Coelho, 2010, p. 63).

3.1 Ensino do Português em um contexto de Educação Bilingue

³⁹ Perspectivada em termos de autonomia nas aquisições de conhecimento e numa relação epistemológica com os saberes, nomeadamente através de acções de recuo, antecipação, regulação, avaliação e previsão, ou seja, de retorno reflexivo (Coelho, 2010, p. 63 – nota de rodapé).



A Comunidade Surda, quando declara que a Língua Gestual é a língua natural dos Surdos, quer dizer que, quando sujeitos Surdos são colocados em contato com outros sujeitos Surdos, falantes nativos da Língua Gestual adquirem com espontaneidade e sem esforço a fluência da LG. O domínio dessa língua, assim como o domínio de uma língua oral para uma criança ouvinte, permite a criança surda desenvolver capacidades comunicativas, organizar o pensamento e aprender sobre o real (Sim-Sim, 2005).

Sim-Sim (2005) diz que “a língua de aquisição natural e espontânea da criança surda não é uma língua oral, logo, a aprendizagem do Português escrito não é para essa população o conhecimento de um uso secundário do Português oral, mas sim, **a aprendizagem de uma outra língua**” (Sim-Sim, 2005, p. 19 – grifo nosso). A aprendizagem da leitura e da escrita é para o aluno Surdo o meio de apreensão da língua em que é escolarizado, o que implica um ensino explícito e sistematizado do sistema linguístico, por parte do professor, e processos conscientes e automonitorizados de aprendizagem, por parte do aluno.

Segundo Cabral (2009), quanto ao processo de aquisição da segunda língua, por parte dos alunos Surdos, a aprendizagem deverá ser, desde o seu início, voltada para a compreensão, sem qualquer mediação das unidades linguísticas da fala. Isto é, “a leitura será fundamentalmente logográfica e o processo de aprendizagem terá forçosamente que privilegiar a via visual-semântica” (Cabral, 2009, p. 15). Isso significa que a aprendizagem deve ser, desde o princípio, voltada para a compreensão e a atribuição de sentido pela criança. Deverá ser desenvolvido um método de ensino de leitura silenciosa, e da escrita baseada na relação da grafia, da palavra e do gesto. Da mesma forma, deverá ser valorizado o conhecimento prévio advindo da realidade específica dos alunos, bem como aquele conhecimento que o aluno traz do mundo e da sua representação em Língua Gestual, uma vez que esta “é a sua principal porta de entrada no escrito” (Cabral, 2009, pp. 15-16).

Neste sentido, afirma Sim-Sim (2005) que o principal objetivo da língua escrita é tornar o aluno autónomo na procura e uso da informação, nas palavras da autora, “desenvolver-lhe as capacidades literárias que lhe permitam aceder à informação e à consequente integração dessa informação na sua vida escolar e social” (Sim-Sim, 2005, p. 20). Desta maneira, “o sucesso escolar depende substancialmente do domínio da língua de escolarização, no presente caso, do Português escrito” (Sim-Sim, 2005, p. 20). Para Lourenço (2005) a Língua Gestual tem uma função indispensável neste processo, “na



medida em que fornece o suporte semântico e pragmático necessário às interações linguísticas em diferentes contextos” (Lourenço, 2005, p. 61).

4. Considerações Finais

4.1 A Proposta de Educação Bilingue

As estratégias de ensino observadas deram conta que as aulas tinham uma rotina estandardizada, uma vez que nas aulas de LP do 8º ano, eram utilizadas fichas de exercícios quase sempre sem ilustrações e/ou qualquer referência e valorização à diversidade cultural existente.

Este aspecto remete-nos para a necessidade de reflexão e formação, por parte dos docentes, relacionadas com o projeto de a Educação Bilingue para surdos, pois como sugere Gomes (2010, p. 62) “o bilinguismo está vinculado com o biculturalismo que pressupõe o reconhecimento de duas comunidades linguísticas e culturais diferentes e o tratamento dos seus membros em pé de igualdade”.

4.2. Interação entre os Atores

Verificámos uma baixa interação entre alunos Surdos e ouvintes, bem como entre professores Surdos e ouvintes, o que poderá ser um indicador de um baixo envolvimento efetivo da comunidade Surda no contexto escolar.

O nosso estudo sugere que sejam promovidas e incrementadas, de modo intencional, as interações entre crianças e jovens, professores e alunos, surdos e ouvintes, pois compreendemos que a atividade cognitiva do ser humano não poderá ser dissociada das respectivas comunidades culturais, uma vez que é dentro delas que os significados são criados, recriados e transformados por nós humanos (Cosme & Trindade, 2010).

4.3 Papel Docente / Interlocutores Qualificados

A partir da proposta de Educação Bilingue, que preconiza assegurar ao aluno Surdo as mesmas possibilidades psicolinguísticas dos alunos ouvintes numa realidade bicultural, de modo a que estes consigam desenvolver a sua identidade cultural e através dela aprender



e aproximar-se da cultura ouvinte, compreendemos que o papel do professor é de fundamental importância. O seu trabalho é o de recriação didática, em função do qual se identificam os eventuais obstáculos que os alunos poderão enfrentar, os quais servirão de referência ao diálogo a estabelecer com estes alunos, bem como a explorar outros caminhos ou a formular novos instrumentos e situações de apoio (Skliar, 1998, 2001; Coelho, 2010; Cosme & Trindade, 2010).

O que aqui se propõe é que seja estabelecido um trabalho de partilha e colaboração entre todos os professores dos diferentes ciclos do agrupamento (EREBAS). Isto é, que os professores de alunos Surdos do 2º e do 3º ciclos possam ir ao encontro dos demais professores de alunos Surdos da EREBAS, nomeadamente na intervenção precoce, pré-escolar e 1º ciclo para, conhecerem, partilharem e debaterem o trabalho que todos estão a desenvolver. Assim se preconiza que todos e em conjunto, possam discutir a respeito das suas práticas e, numa atitude de partilha, e de colaboração mútua se construam espaços de auto-formação e heteroformação.

Referências Bibliográficas

- Cabral, E. (2009). Português como segunda Língua. *Diversidades*, 25, 15-17.
- Carvalho, P. O. (2007). *Breve história dos surdos: No mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd´Universo, Livraria Especializada Lda.
- Coelho, O. (2010). Surdez, educação e cidadania: Duas línguas para um caminho e para um mundo. In O. Coelho (Coord.), *Um copo vazio está cheio de ar: Assim é a Surde* (pp. 17-100). Porto: Livpsic.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2010). *Educar e aprender na escola: Questões, desafios e respostas Pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Gomes, M. C. (2009). O ensino do Português num contexto de educação bilingue. *Diversidades*, 25, 10-14.
- Gomes, M. C. (2010). O panorama actual da educação de Surdos: Na senda de uma educação bilingue. *Exera*, 10(3), 59-74.
- Lourenço, L. (2005). A aprendizagem da compreensão de leitura. In I. Sim-Sim (Coord.), *A criança surda: Contributos para a sua educação* (pp. 49-62). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- 
- Lopes, M., & Veiga-Neto, A. (2006). Marcadores culturais surdos: Quando eles se constituem no espaço escolar. *Revista Perspectiva*, 24(3), 81-100.
- Lopes, M. (2007). *Surdez & educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Libâneo, J. C. (1998). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez Editora.
- Perlin, G., & Miranda, W. (2003). Surdos: O narrar e a política. *Ponto de Vista*, 5, 217-226.
- Pinto, P. (2012). *Dilemas da diversidade: Interrogar a deficiência, o gênero e o papel das políticas públicas em Portugal*. Lisboa: FCG/FCT.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Skliar, C. (1998). Os estudos surdos em educação: Problematizando a normalidade. In C. Skliar (Coord.), *A surdez: Um olhar sobre as diferenças* (pp. 7-32). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Sim-Sim, I. (2005). O ensino do Português escrito aos alunos Surdos na escolaridade básica. In I. Sim-Sim (Coord.), *A criança surda: Contributos para a sua educação* (pp. 15-28). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valente, A., Correia, M. J., & Dias, R. (2005). Surdez: Duas realidades interpretativas. In O. Coelho (Coord.), *Perscrutar e escutar a surdez* (pp. 81-90). Porto: Edições Afrontamento/CIIE.
- Vaz, H. (2013). As escolas de referência para surdos: Quando a língua se configura como meio tradutor, discute-se cidadania. In O. Coelho & M. Klein (Coord.), *Cartografia da surdez: Comunidades, línguas, práticas e pedagogias* (pp. 217-228). Porto: Livpsic.



Formação de Professores em Escolas em Contextos Socioeconomicamente Desafiantes: A Sua Realidade Diária

Irene Moreno-Medina⁴⁰

irene.morenomedina@predoc.uam.es

Resumen

Las características de las escuelas y de los barrios donde se encuentran son fundamentales para las dinámicas que ocurren dentro de las de la clase y para el trabajo de los docentes, en general. Para entender mejor la importancia de la formación de estos profesores y cuáles son sus necesidades ante realidades diversas, se presentan algunos resultados de una investigación cualitativa dando cuenta de perfiles de profesores que actúan en contextos socioculturalmente diversos, sus puntos fuertes y deficiencias. Aquí, por lo tanto, los datos parciales de una investigación llevada a cabo en la ciudad de Madrid (España) con la intención de ser completado con los datos obtenidos en las escuelas de Portugal. La investigación forma parte de un estudio más amplio enfocado sobre la cultura de las escuelas en contextos desafiantes desde una perspectiva de Justicia Social.

Palabras clave: Formación de profesores. Contextos desafiantes. Diversidad. Escuelas.

Introducción

La relación de las escuelas y los barrios es clave para comprender las dinámicas que ocurren dentro de las aulas de cada centro educativo. Estas dinámicas, a su vez, influyen de manera directa e indirecta en el cuerpo docente del centro educativo en cuestión.

Para entender mejor cómo es la formación de los profesores y profesoras que se encuentran trabajando en este tipo de contextos y cuáles son sus necesidades formativas ante una realidad tan diversa, se presentan los resultados de una investigación cualitativa con los que se pretende entender cómo es el perfil de estos docentes en relación con su formación, sus puntos fuertes y deficiencias.

Sí que es cierto que durante años anteriores se han realizado diferentes investigaciones para conocer más sobre cómo son las escuelas que se encuentran en contextos socioeconómicamente más deprimidos (Harris & Chapman, 2004; Lupton, 2006;

⁴⁰ Universidade Autónoma de Madrid –Espanha.



Lupton & Thrupp, 2006; Kauppinen, 2008, etc.). Por ello, continuando con la línea de investigación y centrándonos en la formación del profesorado, esta investigación se realiza con la colaboración de profesores y profesoras de la Comunidad de Madrid (España) cuyo trabajo se desempeña en diversos barrios de varios distritos con una baja renta per cápita y una alta tasa de desempleo.

Con relación a las características de los centros educativos y la labor que se realizan en este ámbito, cabe destacar que la misión pedagógica de las escuelas está perdida y que el currículo, que es una herramienta básica para el profesorado, no está adaptado para estos contextos (Lupton, 2006). La misma autora también explica que existen numerosas relaciones con un alto nivel de complejidad entre el equipo docente y el equipo directivo con otros miembros de la comunidad educativa como son las familias y/o el alumnado. De igual manera, Chapman y Harris (2004) recalcan que esas relaciones poco positivas existentes en el centro son consecuencia de una cultura negativa dentro de la escuela debido a las pocas expectativas que se tienen en relación al alumnado, las bajas expectativas del profesorado hacia sus propios compañeros y compañeras, etcétera.

1. Objetivo y Método

El objetivo de la investigación es conocer si la formación del profesorado que trabajaba en contextos socioeconómicamente desafiantes es suficiente y cuáles son sus necesidades formativas en relación con el contexto con el que trabajan diariamente. Para ello se ha realizado un estudio de caso típico (Merriam, 1998; Stake, 1994) se utilizando las siguientes técnicas e instrumentos de recogida de datos:

- Observación no participante para observar la dinámica del centro y del aula
- Entrevistas semiestructuradas a docentes
- Análisis de documentos claves

En las entrevistas se abordaron las siguientes categorías de análisis:

- a) Características personales de los/as docentes
- b) Conocimiento sobre diversidad y trabajar con las mismas en el aula
 - o Conocimientos sobre el trabajo docente en contextos socioeconómicamente desafiantes
- c) Formación
 - o Formación actual

- 
- Formación deseada o requerida

Se realizaron, para ello, entrevistas semiestructuradas que nos permiten comprender en profundidad cómo es la formación de los y las docentes, sus carencias y necesidades. Un total de 20 entrevistas se han realizado a maestros y maestras, tutores/as de educación infantil y primaria y docentes de diferentes especialidades, que se encuentran trabajando en escuelas que están situadas en contextos de nivel socioeconómico muy bajo según los datos ofrecidos por el Ayuntamiento de Madrid (España).

2. Resultados

Los resultados de esta investigación son parciales, puesto que actualmente se está finalizando la misma y añadiendo datos recogidos en centros educativos de Portugal que permitirán hacer no solamente una comparación, sino comprender si las necesidades de los docentes que se encuentran en contextos similares son las mismas o difieren.

Centrándonos en los datos recogidos en relación con la formación del profesorado y a partir de las entrevistas realizadas a los y las docentes, y el análisis de estas, se han detectado dos ramas claves. La primera relacionada con la personalidad del profesorado y la segunda con la formación recibida durante su preparación como maestros/as y tras formar parte del equipo docente que se encuentra en centro educativo.

Para comenzar, es cierto que se dan dos grandes perfiles de docentes: aquellos que verdaderamente quieren trabajar en un centro educativo que se encuentra en contexto socioeconómicamente desafiante o deprimido y otros/as docentes que no quieren trabajar en ellos.

El profesorado manifiesta que se encuentran con otros compañeros y otras compañeras que sienten que no pueden, en un sentido emocional y psicológico, trabajar en una escuela de estas características. Pero también son ellos y ellas mismas quienes manifiestan que están quemados, aunque no siempre llegando al burnout con un diagnóstico médico por lo que supone un cansancio emocional, despersonalización y baja realización profesional (Vandenberghe & Huberman, 1999), sino que se sienten quemados y quemadas por el contexto y además manifiestan que no se sienten felices en el centro. De hecho, los datos muestran que hay un número considerable de docentes que en estas escuelas han tenido baja médica debido a la ansiedad y el estrés. El estrés y la ansiedad que



han nacido por lo que ha supuesto enfrentarse a las situaciones diarias que se dan dentro del aula debido a las situaciones del barrio que rodea al centro educativo.

Hay que gente que viene definitiva porque le han dado en el concurso de traslados, le han dado la plaza y hay algunos que se enganchan y otros que cuando pasan sus dos años obligatorios, pues piden para marcharse. Porque no les convence la forma... Es difícil trabajar aquí, no es una cosa fácil. Es muy agotador, hay veces que te vas quemado, te vas hecho polvo porque te desanimas. (C1: D: 2)

El escaso conocimiento respecto a cómo es culturalmente un barrio en un contexto socioeconómicamente desafiante en el que se tiene la posibilidad de como docente trabajar en él, hace que las personas que emocionalmente no son capaces de soportar diariamente las situaciones de emergencia que viven los colectivos en situación de riesgo de exclusión social se enfrenten a ello. Estas personas no solo no tienen ningún recurso formativo, sino que tampoco psicológico y/o emocional para poder enfrentarse a este tipo de diversidad.

Las dificultades que encuentran maestros y maestras en el tipo de contexto no solamente tienen relación con las diferentes NEAE (Necesidades Específicas de Apoyo Educativo) o NEE (Necesidades Educativas Especiales) que pueda presentar el alumnado y que no estén tratadas, sino en los problemas familiares e individuales que lleva cada niño y niña al aula que es derivada de una situación crítica en sus propios hogares debido al contexto. Pero es al final, la propia identidad de cada profesional la que hace que esta persona decida trabajar en la escuela o no. Su propia fortaleza emocional al enfrentarse a estas situaciones diariamente y con casos muy diferentes y demoledores de niños y niñas.

Por otro lado, cuando los docentes hablan de la formación recibida explican que, además de la que tenían gracias a sus titulaciones y cursos, no reciben ninguna formación específica para trabajar en los contextos socioeconómicamente más deprimidos o desafiantes, de cómo trabajar con las familias, el alumnado y el barrio. Además, les resulta muy difícil encontrar formación por cuenta propia que les sea realmente de utilidad para trabajar con estos colectivos. Esto ocurre debido a que no existen demasiados recursos ofertados para el profesorado especializado en contextos socioeconómicamente más deprimidos y a los que puedan acceder cuando lo precisen.



Lo que ocurre cuando un docente llega por primera vez a una escuela que se encuentra en este tipo de contextos respecto a su formación, es que no cambia demasiado. La única formación que recibe se basa en lo que otras compañeras y compañeros del centro con más experiencia les cuentan en una primera reunión que tienen a inicios de curso. Una formación basada en consejos y ayuda por parte del claustro. Por todo esto, estos profesores y profesoras creen que es una buena medida que en las carreras universitarias relacionadas con la educación (magisterio de primaria e infantil y máster de formación al profesorado) dedicasen al menos una asignatura, con la intención de dar a conocer esta realidad y proporcionar algunas herramientas claves para poder hacer uso de estas en el caso en el que se requiera. Pero donde es mucho más necesaria según sus testimonios, es dar una formación específica al equipo de profesores y profesoras que están en los centros educativos donde requieren dar respuestas de manera más urgente a las diferentes necesidades que se plantean cada día. Necesidades que son derivadas del contexto y que requieren un tipo de respuesta que no siempre saben dar debido a la falta de formación especializada.

Echo de menos que el personal esté más formado. (...) Quizás necesitamos una formación específica para este tipo de cosas. (...) Sería bueno para todos en la carrera. (...) Haría una asignatura para que se sea consciente de esta realidad, pero sobre todo en los coles en los que sucede estas cosas con mucha más urgencia e ímpetu. (C4: M1: 3)

El mensaje de los y las docentes es claro. La formación que requieren para trabajar en este tipo de contexto no es suficiente y no se proporciona por parte de la Administración como medida de apoyo una formación relacionada con la diversidad de estos contextos en relación con el alumnado, las familias y los barrios. Tampoco se les ofrece una atención psicológica o de coaching y mentoring que les ayude a trabajar en estos contextos.

3. Conclusiones

Podemos decir, tras los resultados obtenidos, que los docentes que se encuentran en contextos socioeconómicos deprimidos no tienen el suficiente entrenamiento para enfrentar las diferentes situaciones que se encuentran en los centros educativos cada día. A esto, se le



suma que la Administración no ofrece herramientas de entrenamiento, aprendizaje y formación antes y/o durante la permanencia de los docentes en este tipo de contexto. Asimismo, no se ofrece los suficientes materiales para hacer frente a la realidad a la que se enfrentan los diferentes profesores y profesoras, que son requeridos para su trabajo diario.

Si las escuelas en estos contextos continúan sin una formación necesaria para los docentes y enfocada a la diversidad, con una plantilla docente inestable debido a las problemáticas de salud nacidas de una situación de estrés originaria en este tipo de contextos, derivarán en escuelas marginadas no solamente por la sociedad y la Administración, sino por los propios profesionales de la educación que se encuentren sin recursos para poder trabajar en ellas. “Es difícil, si no imposible, la pervivencia de escuelas inclusivas en un contexto educativo que fomente y apoye prácticas de discriminación y selección” (Duk & Murillo, 2011, p. 12) y es por ello por lo que resulta necesario que, desde el punto de vista de la Justicia Social, que existan más y mejores medidas que apoyen a los profesores y profesoras que se encuentran en contextos desafiantes.

Asimismo, es peligroso que en estos centros se reciba una calidad de la enseñanza de un nivel más bajo y se diferente de otros centros con una calidad más alta. De hecho, son varias las investigaciones las que han demostrado que los grupos de nivel más bajo reciben una educación más pobre debido, entre otras cosas, a las bajas expectativas de los docentes sobre la posibilidad de aprendizaje del alumnado y que este tipo de agrupamiento (agrupamiento pobre o agrupamiento no pobre) influye en los docentes (Duk & Murillo, 2017).

Si buscamos una educación de calidad, equitativa y que garantice Justicia Social no es suficiente el derecho a la educación para todas y todas, sino también darle las herramientas necesarias al profesorado, especialmente a los y las docentes que están destinados a contextos socioeconómicamente desafiantes. Tal y como explican Murillo y Hernández-Castilla (2011) es necesaria la transformación social si se quiere conseguir una sociedad más justa. Y la transformación social nace de las escuelas.

Referencias Bibliográficas

Chapman, C., & Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219-228.

- 
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de la mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11-12.
- Duk, C., & Murillo, F. J. (2017). La agrupación de los estudiantes según niveles de desempeño académico: Una forma sutil de segregación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 11-13.
- Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (Eds.). (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge University Press.
- Kauppinen, T. M. (2008). Schools as mediators of neighbourhood effects on choice between vocational and academic tracks of secondary education in Helsinki. *European Sociological Review*, 24(3), 379-391.
- Lupton, R. (2006). How does place affect education. In *Going places: Neighbourhood, ethnicity and social mobility* (pp. 59-71). London: Institute for Public Policy Research.
- Lupton, R., & Thrupp, M. (2006). Taking local contexts more seriously. In *International studies in educational inequality, theory and policy* (pp. 779-797). Dordrecht: Springer.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from "case study research in education"*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Murillo, F. J., & Hernández-Castilla, R. (2011). Aportaciones de la mejora y la eficacia escolar para la prevención del fracaso. *Organización y Gestión Educativa: Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 19(5), 16-20.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Dirs.). *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). London: Sage.