

# **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSÍVEL**

## OPORTUNIDADES E SINERGIAS

Catarina Mangas, Jenny Sousa  
(Coordenadoras)



# **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSÍVEL**

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSÍVEL: OPORTUNIDADES E SINERGIAS

### COORDENAÇÃO

Catarina Mangas, CICS.NOVA.IPLeiria, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal,

Ciência ID – 0C17-9C71-90B7; ORCID ID 0000-0003-0843-5861

Jenny Sousa, ESECS, CICS.NOVA.IPLeiria, CI&DEI, Politécnico de Leiria, Portugal,

Ciência ID – D718-1B53-F947; ORCID ID 0000-0003-1626-6746

Todos os direitos reservados

### EDITOR

EDIÇÕES ALMEDINA, S.A.

Avenida Emídio Navarro, 81, 3D

3000-151 Coimbra

Tel.: 239 851 904 · Fax: 239 851 901

www.almedina.net · editora@almedina.net

### REVISÃO CIENTÍFICA

Esta edição foi sujeita a revisão científica por pares:

Adriana Brambilla – Universidade Federal do Paraíba, Brasil • Ana Lopes – Instituto Politécnico de Guarda, Portugal  
• Cezarina da Conceição Santinho Mauricio – Politécnico de Leiria, Portugal • Dinora Tereza Zucchetti – Universidade FEEVALE, Brasil • Eduardo Manzini – Universidade Estadual Paulista, Brasil • Eva Navarro – Universidade de Valladolid, Espanha • Fernando Paulo Oliveira Magalhães – Politécnico de Leiria, Portugal • Helena Mesquita – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal • Ithaisa Perez – Universidad de La Laguna, Espanha • José António Duque Vicente – Politécnico de Leiria, Portugal • Loiane Orbolato – Universidade Estadual Paulista, Brasil • Lúcia Grave Magueta – Politécnico de Leiria, Portugal • Sandrina Diniz Fernandes Milhano – Politécnico de Leiria, Portugal

### DESIGN DE CAPA

EDIÇÕES ALMEDINA, S.A.

### PAGINAÇÃO

João Jegundo

### IMPRESSÃO E ACABAMENTO

DPS – DIGITAL PRINTING SERVICES, LDA

### DEPÓSITO LEGAL

506322/22

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/04647/2020» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.



Os dados e as opiniões inseridos na presente publicação são da exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) autor(es).

Toda a reprodução desta obra, por fotocópia ou outro qualquer processo, sem prévia autorização escrita do Editor, é ilícita e passível de procedimento judicial contra o infrator.



GRUPOALMEDINA

BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSÍVEL

Educação inclusiva e acessível : oportunidades e sinergias / coord.

Catarina Mangas, Jenny Sousa

978-989-40-0843-9

I – MANGAS, Catarina

II – SOUSA, Jenny

CDU 37

# **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ACESSÍVEL**

## OPORTUNIDADES E SINERGIAS

Catarina Mangas, Jenny Sousa  
(Coordenadoras)



## ÍNDICE

NOTA INTRODUTÓRIA.....	9
<i>Catarina Mangas; Jenny Sousa</i>	
A VISÃO PARTILHADA DOS ESTADOS MEMBROS RUMO A UM ESPAÇO EUROPEU DA EDUCAÇÃO.....	11
<i>Susana Sardinha Monteiro</i>	
PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL, UM CONTRIBUTO PARA A AFIRMAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS LOCAIS INCLUSIVAS.....	29
<i>Célia Rodrigues</i>	
MINDSET DE CRESCIMENTO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	45
<i>Paula Cristina Ferreira</i>	
ACESSIBILIDADE DA COMUNICAÇÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS .....	57
<i>Carla Freire; Filipe Santos</i>	
EL PROGRAMA “UDL PER A TOTHOM”: UNA PROPUESTA DE INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD .....	73
<i>María Paz López Teulón</i>	
ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA: PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DA LGP A ALUNOS OUVINTES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	89
<i>Isabel Correia; Joana Conde e Sousa; Pedro Custódio</i>	

LA DESCONEXIÓN EDUCATIVA, UN RETO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD. JÓVENES “CONECTADOS” COMO OBJETIVO .....	103
<i>Patricia Olmos Rueda; Joaquín Gairín Sallán</i>	
TECNOLOGIAS DE APOIO E DIVERSIDADE FUNCIONAL: CONTRIBUTOS PARA UMA EDUCAÇÃO ACESSÍVEL E INCLUSIVA .....	117
<i>Jaime Ribeiro; Lúcia Bento; Graça Faria; Sílvia Silva; Tiago Abreu; Sara Rodrigues; Luís Azevedo</i>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERGERACIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DE PRÁTICAS COMUNITÁRIAS.....	135
<i>Jenny Sousa; Miguel Mesquita</i>	
MODELO INOVADOR E INCLUSIVO DE APRENDIZAGEM PARA SENIORES NO ENSINO SUPERIOR: O EXEMPLO DO PROGRAMA 60+.....	151
<i>Luísa Pimentel; Sara Mónico Lopes; Cezarina Maurício</i>	
A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA COMO OPORTUNIDADE DE INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO DOS SENIORES NA SOCIEDADE.....	169
<i>Fátima Abreu Neto; Sara Mónico Lopes; Luísa Pimentel</i>	
A INCLUSÃO NA ESCOLA: O PAPEL DA COMUNICAÇÃO ENTRE AS EQUIPAS MULTIDISCIPLINARES .....	189
<i>Sílvia Canha; Catarina Mangas; Jaime Ribeiro</i>	
A COMUNICAÇÃO NO ACOLHIMENTO E INCLUSÃO DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: BARREIRA OU FACILITADOR? .....	207
<i>Isabel Perdigão; Catarina Mangas</i>	
SOBRE OS AUTORES .....	223

## NOTA INTRODUTÓRIA

Educar é uma missão nobre e entusiasmante, mas, também, um trabalho complexo e multifacetado que pressupõe saberes científicos profundos e um conhecimento holístico dos destinatários, sejam crianças, jovens ou adultos. Só dessa forma é possível adequar e diversificar ações que vão ao encontro das distintas formas de aprender, tirando o maior proveito das competências de cada um e contribuindo para alcançar o seu máximo potencial.

Reconhecer as singularidades dos cidadãos e perspetivar as implicações do seu perfil no processo de aprendizagem são, neste sentido, fatores determinantes para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade. Para o efeito, é essencial desenvolver um trabalho coconstruído, que relacione a teoria com a prática, potenciando ambientes humanizados que procurem soluções inovadoras e acessíveis à diversidade de contextos e de públicos.

O livro “Educação inclusiva e acessível: oportunidades e sinergias” parte desta intencionalidade, dando a conhecer estudos, projetos e recursos que contribuam para o aumento do conhecimento científico, para a promoção da reflexão crítica em torno das temáticas em apreço e, ainda, para a partilha e apropriação de metodologias inovadoras, que auxiliem profissionais de diversas áreas a educar TOD@s com TOD@s.

Ao longo da obra são apresentadas diferentes perspetivas, de autores portugueses e estrangeiros, abordando-se questões ligadas às orientações e políticas europeias, nacionais e locais, como nos textos “A visão partilhada dos Estados Membros rumo a um espaço europeu da educação” e “Projeto Educativo Municipal, um contributo para a afirmação de políticas educativas locais inclusivas”, passando pela flexibilidade e adaptação educacional e

promoção da acessibilidade, nomeadamente em “*Mindset* de crescimento e a educação inclusiva”, “Acessibilidade da comunicação em contextos educativos”, “El programa ‘UDL per a Tothom’: una proposta de inclusión en la Universidad” e “Acessibilidade linguística: proposta de atividades para o ensino da LGP a alunos ouvintes do 1.º Ciclo do Ensino Básico”.

A publicação procura, ainda, focar o necessário reconhecimento e respeito pela diversidade dos aprendentes, quer em contextos formais, quer em contextos informais de aprendizagem, abordando, nomeadamente, grupos menos tipificados, como o caso de jovens em risco de abandono escolar precoce (“La desconexión educativa, un reto para la educación inclusiva y de calidad. Jóvenes ‘conectados’ como objetivo”), alunos com diversidade funcional (“Tecnologias de Apoio e diversidade funcional: contributos para uma educação acessível e inclusiva”) e grupos de formandos seniores (“Educação inclusiva e intergeracional: reflexões a partir de práticas comunitárias”; “Modelo inovador e inclusivo de aprendizagem para seniores no ensino superior: o exemplo do Programa 60+”; “A aprendizagem da língua inglesa como oportunidade de inclusão e participação dos seniores em sociedade”). Para além deste enfoque nos aprendentes, incluem-se, também, textos com investigações alicerçadas em reflexões sobre as competências profissionais necessárias à promoção de uma educação inclusiva e acessível, nos textos “A inclusão na escola: o papel da comunicação entre as equipas multidisciplinares” e “A comunicação no acolhimento e inclusão de docentes de Educação Especial: barreira ou facilitador?”.

Os treze capítulos, da responsabilidade dos seus autores, passaram por uma revisão por pares, procurando-se, no entanto, respeitar as línguas usadas, resultando assim um livro com textos maioritariamente em Português Europeu, mas incluindo, também, redações em Espanhol. Esperamos que esta abrangência linguística e territorial seja um fator de enriquecimento, sirva de mote para a reflexão e divulgação dos trabalhos científicos aqui expressos e permita a replicação de boas práticas.

CATARINA MANGAS & JENNY SOUSA

# A VISÃO PARTILHADA DOS ESTADOS MEMBROS RUMO A UM ESPAÇO EUROPEU DA EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

*Susana Sardinha Monteiro*

(IJP, Politécnico de Leiria)

**Resumo:** O debate sobre o futuro da União Europeia passa, inevitavelmente, pela discussão das questões relativas à educação e à formação. Constitui esta uma aposta segura e um investimento no futuro dos cidadãos individualmente considerados, da sociedade e da União, no seu conjunto. Neste sentido, um dos tópicos abertos à discussão e à participação dos cidadãos perspetivando os desafios e as prioridades para o futuro da União no âmbito da Conferência sobre o Futuro da Europa foi, precisamente, o da “Educação, Cultura, Juventude e Desporto”. Constituinte a educação um dos domínios de competência estadual, a atuação da União visa apoiar, complementar a ação dos Estados. A aposta na criação de um “Espaço Europeu da Educação” traduz a visão partilhada dos Estados e da Comissão quanto ao futuro do setor da educação e da formação, até 2025. Neste texto propomo-nos discorrer sobre o Espaço Europeu da Educação, a sua génese e os diplomas adotadas para a sua concretização.

**Palavras-chave:** União Europeia; Educação; Espaço Europeu da Educação

---

<sup>1</sup> Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04112/2020.

## 1. A política da Educação na União Europeia: enquadramento

Em termos históricos importa recuar a 1957, data da assinatura do Tratado de Roma, para identificar a formação profissional como um domínio de ação comunitário. Não obstante, foi com a revisão operada pelo Tratado de Maastricht, que instituiu a União Europeia (UE), em 1992, que foi expressamente consagrada a política da educação como um dos domínios de competência da então rebatizada Comunidade Europeia (CE). Nas palavras de Gorjão-Henriques (2014),

Simbolicamente, a própria designação da CEE é pela primeira vez alterada (sê-lo-á de novo pelo Tratado de Lisboa). Passa a chamar-se **Comunidade Europeia**, retirando-lhe a sua índole apenas (ou predominante) económica. ... A razão desta modificação nomológica deve procurar-se noutros pontos, como a abertura aos domínios da cidadania e dos direitos a este estatuto inerentes, a previsão de políticas de dimensão económica desprezível ou o próprio reforço do sistema orgânico comunitário. (p. 63)

Como referido, um dos novos domínios da CE foi, precisamente, o da educação, então previsto no Título VIII do Tratado da Comunidade Europeia (TCE) dedicado à Política Social, à Educação, à Formação Profissional e à Juventude. Hoje, e após a revisão levada a cabo com a assinatura do Tratado de Lisboa, aos anteriores domínios aditou-se o desporto, pelo que o atual Título XII do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia (TFUE) se intitula de “*A Educação, a Formação Profissional, Juventude e Desporto*”. Para Marques (2017),

ficam plasmados os desígnios norteadores da ação supletiva a prosseguir para a educação, a formação e a juventude, à qual acresce a área do desporto. Estes configuram-se na promoção de programas de ação específicos que integram áreas e tipos de educação e formação que contribuem para a efetividade da aprendizagem ao longo da vida. [De acordo com a síntese apresentada pela autora] as iniciativas pensadas incluem várias vertentes, como, por exemplo, a aprendizagem de línguas, orientação vocacional, mobilidade e intercâmbio de jovens e professores, reconhecimento académico de diplomas e períodos de estudo, integração da informação e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), qualidade e eficácia dos sistemas educativos e formativos, educação

para a cidadania e abertura ao fomento de competições desportivas e cooperação entre os organismos responsáveis pelo desporto. (pp. 160-161)

O texto do artigo 165.º do TFUE é, em tudo idêntico ao da sua versão original (1992), com as necessárias atualizações decorrentes da substituição da referência à Comunidade pela UE<sup>2</sup>, da substituição relativa ao processo de decisão (antes designado de processo de codecisão e agora de processo legislativo ordinário) e da consagração das referências ao desporto<sup>3</sup>.

A educação consiste num dos domínios de competência reservado aos Estados, dispendo a União de “*competência para desenvolver ações destinadas a apoiar, coordenar ou completar a ação dos Estados-Membros*” (artigo 6.º do TFUE). Os Estados são, assim, integralmente responsáveis pela organização dos seus sistemas de educação e de formação e pelo conteúdo dos programas de ensino, bem como pela sua diversidade cultural e linguística, sendo que a União contribui para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando e facilitando a cooperação entre os Estados e apoiando e completando a sua ação, em respeito integral pela responsabilidade dos próprios Estados-membros. De entre os objetivos da ação da União, enunciam-se: o desenvolvimento da dimensão europeia na educação; o incentivo à mobilidade dos estudantes e dos professores; a promoção da cooperação entre estabelecimentos de ensino; o desenvolvimento do intercâmbio de informações e experiências sobre questões comuns relativas aos sistemas educativos dos Estados-membros; o incentivo ao desenvolvimento do intercâmbio de jovens e ao estímulo da sua participação na vida democrática da Europa; o estímulo do desenvolvimento da educação à distância (artigo 165.º do TFUE).

---

<sup>2</sup> Nos termos do disposto no artigo 1.º do TUE a “*União substitui-se e sucede à Comunidade Europeia*”.

<sup>3</sup> Assim, no n.º 1 foi aditado um 2.º par., nos termos do qual a “*União contribui para a promoção dos aspetos europeus do desporto, tendo simultaneamente em conta as suas especificidades, as suas estruturas baseadas no voluntariado e a sua função social e educativa*”. Em continuação, no n.º 2 a propósito da especificação dos objetivos da ação da União inclui-se o de “*desenvolver a dimensão europeia do desporto, promovendo a equidade e a abertura nas competições desportivas e a cooperação entre os organismos responsáveis pelo desporto, bem como protegendo a integridade física e moral dos desportistas, nomeadamente dos mais jovens de entre eles*”.

De sublinhar que os Tratados comunitários, de escopo económico, não continham um catálogo de direitos fundamentais, sendo “mais um ‘*Bill of Powers*’ do que um ‘*Bill of Rights*’” (Machado, 2014, p. 281). Era, então, entendimento generalizado que a proteção dos direitos fundamentais cabia na esfera de competência de outras organizações internacionais, nomeadamente, e no caso europeu, ao Conselho da Europa, de que todos os Estados-membros eram Estados-parte, para além da proteção assegurada pelas constituições nacionais. Esta posição inicial foi sendo paulatinamente alterada a par do progressivo alargamento das competências das Comunidades e da União e a consequente limitação ao seu exercício por parte das instâncias nacionais, situação que poderia acarretar uma eventual diminuição dos direitos das pessoas. Para esta mudança de entendimento muito contribuiu a atuação do Tribunal de Justiça que, desde a década de 60 do século passado, manifestou a necessidade de as Comunidades assegurarem a proteção dos direitos fundamentais com base nas tradições constitucionais comuns aos Estados-membros e no Direito Internacional, enquanto princípios gerais de Direito. Esta posição foi sendo reconhecida pelas outras instituições e teve consagração em sede de direito originário, com destaque para o Tratado de Maastricht, que instituiu a UE, e reforçado nos Tratados de Amesterdão e Nice. Não obstante,

um dos mais importantes passos no sentido de assegurar a garantia efetiva dos direitos fundamentais no espaço europeu foi a aprovação da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, o que veio a acontecer em Nice, a 7 de dezembro de 2000 ... Mas, em Nice, a Carta ficou reduzida a uma mera declaração de princípios, sem carácter vinculativo, do ponto de vista jurídico, não sendo parte integrante dos Tratados. (Monteiro, 2015, p. 218 e p. 223)

A proclamação da Carta “enquadra-se, pois, num contexto de afirmação de direitos das pessoas por parte da União Europeia” (Martins, 2019, p. 147) e

enumera todos os direitos e liberdades que corporizam os valores comuns da União em torno de algumas noções e princípios essenciais de base, a saber, a dignidade (humana), as liberdades (fundamentais), a igualdade (entre as pessoas), a solidariedade, a cidadania e a justiça. (Monteiro, 2015, p. 244)

A estrutura e a apresentação dos direitos adotada pela Carta constitui um dos aspetos inovadores do texto da União. Enunciam-se os direitos em torno de “names that are meaningful and easy to remember” (Douglas-Scott, 2002, p. 475).

Revista em 2007, a Carta foi, finalmente, com o Tratado de Lisboa, dotada de efeitos vinculativos<sup>4</sup>. No Título II, dedicado às “*Liberdades*”, inclui-se o direito à educação (artigo 14.º da CDFUE), nos termos do qual “*todas as pessoas têm direito à educação, bem como ao acesso à formação profissional e contínua*”. Especifica-se, de seguida, que “*este direito inclui a possibilidade de frequentar gratuitamente o ensino obrigatório*”. Por fim, e assumindo tratar-se de uma competência dos Estados, precisa-se que

*são respeitados, segundo as legislações nacionais que regem o respetivo exercício, a liberdade de criação de estabelecimentos de ensino, no respeito pelos princípios democráticos, e o direito dos pais de assegurarem a educação e o ensino dos filhos de acordo com as suas convicções religiosas, filosóficas e pedagógicas.*

## 2. O Espaço Europeu da Educação: da visão à concretização

Sendo a educação um domínio de competência dos Estados, compete à União apoiar as ações nacionais para materializar a visão partilhada do Espaço Europeu da Educação (EEE), em cumprimento pelo princípio da subsidiariedade. Este esforço comum significa “*trabalhar em conjunto no sentido de criar um Espaço Europeu da Educação, baseado na confiança, no reconhecimento mútuo, na cooperação e intercâmbio de boas práticas, na mobilidade e no crescimento, a concretizar até 2025*”<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Nos termos do artigo 6.º, n.º 1, do TUE, “a União reconhece os direitos, as liberdades e os princípios enunciados na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, de 7 de dezembro de 2000, com as adaptações que lhe foram introduzidas em 12 de dezembro de 2007, em Estrasburgo, e que tem o mesmo valor jurídico que os Tratados”.

<sup>5</sup> Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões – “Reforçar a identidade europeia através da educação e da cultura: contributo da Comissão Europeia para a cimeira de Gotemburgo de 17 de novembro de 2017” [COM (2017) 673 final de 14.11.2017], p. 12: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52017DC0673>

Apresentamos, de seguida, a análise dos principais textos regulamentares que idealizaram e ajudaram a dar corpo à visão do Espaço Europeu da Educação.

## 2.1. O Pilar Europeu dos Direitos Sociais e o contributo da Comissão para a Cimeira Social

Foi por ocasião da Cimeira Social para o Emprego Justo e o Crescimento, realizada em 17 de novembro de 2017, em Gotemburgo, Suécia, que o Parlamento Europeu, o Conselho e a Comissão proclamaram o “Pilar Europeu dos Direitos Sociais”<sup>6</sup>, cujo objetivo foi o de dar os impulsos necessários para a edificação de uma Europa social para todos os europeus, preparando o modelo social europeu para os desafios do século XXI. Tendo por base os valores comuns em que se funda a União<sup>7</sup>, visou-se reforçar o acervo social e dar aos cidadãos a possibilidade de exercerem os seus direitos de forma mais eficaz, através de um conjunto de 20 princípios e direitos essenciais que constituem o quadro de orientação para a construção de uma Europa social forte, justa, inclusiva e plena de oportunidades. Os referidos princípios encontram-se distribuídos por três categorias, a saber: “*Igualdade de oportunidades e acesso ao mercado de trabalho*” (Capítulo I), “*Condições de trabalho justas*” (Capítulo II) e “*Proteção e inclusão sociais*” (Capítulo III).

Atestando a centralidade da educação para a construção do modelo social europeu, o primeiro princípio do Pilar Social é dedicado precisamente à “*Educação, formação e aprendizagem ao longo da vida*”. A dimensão social da educação determina que

<sup>6</sup> Pilar Europeu dos Direitos Sociais proclamado solenemente pelo Parlamento Europeu, o Conselho e a Comissão: [https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_en.pdf)

<sup>7</sup> Valores como os “*do respeito pela dignidade humana, da liberdade, da democracia, da igualdade, do Estado de direito e do respeito pelos direitos do Homem, incluindo os direitos das pessoas pertencentes a minorias. Estes valores são comuns aos Estados-Membros, numa sociedade caracterizada pelo pluralismo, a não discriminação, a tolerância, a justiça, a solidariedade e a igualdade entre homens e mulheres*” (artigo 2.º do TUE).

*todas as pessoas têm direito a uma educação inclusiva e de qualidade, a formação e aprendizagem ao longo da vida, a fim de manter e adquirir competências que lhes permitam participar plenamente na sociedade e gerir com êxito as transições no mercado de trabalho.*<sup>8</sup>

A Comunicação da Comissão intitulada “*Reforçar a Identidade Europeia através da Educação e da Cultura*”<sup>9</sup> traduz o contributo da Comissão para a Cimeira Social para o Emprego Justo e o Crescimento de Gotemburgo. Realça que o debate sobre o futuro da União implica, também, uma reflexão sobre a identidade europeia comum. Tendo em conta o emergir de forças populistas e as ameaças aos valores comuns europeus, reconhece a necessidade de fortalecimento da identidade europeia, constituindo a educação e a cultura a melhor forma de o conseguir.

Na predita Comunicação, a Comissão apresentou a sua visão para a implementação de um Espaço Europeu da Educação até 2025, “*baseado na confiança, no reconhecimento mútuo, na cooperação e na partilha das melhores práticas, na mobilidade e no crescimento*”<sup>10</sup>. Para tal, propôs-se trabalhar em conjunto com os Estados no sentido da criação de um Espaço Europeu da Educação no âmbito do qual “*a aprendizagem, o estudo e a investigação não estariam limitados pelas fronteiras*”<sup>11</sup>. Reconhece o interesse comum dos Estados em “*tirar partido de todas as potencialidades da educação e da cultura enquanto motores da criação de emprego, justiça social e cidadania ativa e oportunidade para viver a **identidade europeia em toda a sua diversidade***”<sup>12</sup>. Apela à criação de uma “*agenda europeia comum ambiciosa no domínio da educação e da cultura*”<sup>13</sup> para fazer face aos desafios da União. De entre os principais desafios, a Comissão realça a digitalização, a automatização,

---

<sup>8</sup> Princípio n.º 1 relativo à “*Educação, formação e aprendizagem ao longo da vida*” do Capítulo I da “*Igualdade de oportunidades e acesso ao mercado de trabalho*” do Pilar Europeu dos Direitos Sociais: [https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_en.pdf)

<sup>9</sup> COM (2017) 673 final de 14.11.2017: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52017DC0673>

<sup>10</sup> COM (2017) 673 final, p. 12.

<sup>11</sup> COM (2017) 673 final, p. 12.

<sup>12</sup> COM (2017) 673 final, p. 3.

<sup>13</sup> COM (2017) 673 final, p. 3.

a inteligência artificial e o progresso tecnológico; o futuro do trabalho e o respetivo impacto nas condições laborais; a necessidade de modernização dos sistemas de proteção social e a inclusão social, a necessidade de reduzir as desigualdades crescentes; a necessidade de integrar a população migrante e reforçar a multiculturalidade; os novos padrões de comunicação e a necessidade de reforçar o pensamento crítico e a literacia mediática, sobretudo para fazer face às notícias “falsas” e para combater o populismo e a xenofobia. Assume-se que a *“educação e a cultura podem e devem fazer parte da solução para resolver muitos destes problemas e proporcionar formas de aproveitar as oportunidades a que os mesmos dão origem”*<sup>14</sup>.

De acordo com a posição do órgão executivo da União, a criação do Espaço Europeu da Educação assenta em três vetores: incentivo à mobilidade e à cooperação transnacional; investimento nas pessoas e na sua educação; reforço do sentimento de identidade europeia e consciencialização do património cultural.

Na reunião informal dos Chefes de Estado e de Governo que teve lugar à margem da Cimeira Social de Gotemburgo, presidida pelo então presidente do Conselho Europeu, Donald Tusk, e que constituiu o primeiro debate realizado no âmbito da Agenda dos Dirigentes, foi discutida a forma de intensificar os esforços da União no domínio da educação e da cultura<sup>15</sup>. No que respeita à educação, foram apresentadas diversas ideias concretas, tais como: intensificar a mobilidade e os intercâmbios dos jovens europeus; incentivar a criação de uma rede de universidades europeias de diferentes Estados; promover o reconhecimento mútuo dos diplomas do ensino secundário; promover o multilinguismo; lançar uma reflexão sobre o futuro da aprendizagem que permita responder a alguns desafios da educação, tais como a revolução digital e a inteligência artificial; promover a mobilidade e a participação dos estudantes em atividades culturais por meio de um “Cartão Europeu de Estudante”<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> COM (2017) 673 final, p. 3

<sup>15</sup> Agenda dos Dirigentes (nota sobre Educação e Cultura) debatida pelos membros do Conselho Europeu em 20 de outubro de 2017: [https://www.consilium.europa.eu/media/35282/pt\\_leaders-agenda-note-on-education-and-culture.pdf](https://www.consilium.europa.eu/media/35282/pt_leaders-agenda-note-on-education-and-culture.pdf)

<sup>16</sup> Nota sobre Educação e Cultura na Agenda dos Dirigentes, debatida pelos membros do Conselho Europeu em 20 de outubro de 2017: [https://www.consilium.europa.eu/media/35282/pt\\_leaders-agenda-note-on-education-and-culture.pdf](https://www.consilium.europa.eu/media/35282/pt_leaders-agenda-note-on-education-and-culture.pdf)

## 2.2. A ação do Conselho e da Comissão rumo ao Espaço Europeu da Educação

A 23 de maio de 2018 o Conselho deu mais um passo “*Rumo a uma visão de um Espaço Europeu da Educação*”<sup>17</sup>. Nas Conclusões adotadas – e considerando a extrema importância e elevado potencial da educação e da cultura para o futuro das pessoas e da União, para aproximar os cidadãos europeus, para impulsionar a criação de emprego, a justiça social, a cidadania ativa e o crescimento económico, bem como para vivenciar a identidade europeia em toda a diversidade do património cultural e educativo comum; considerando que a criação de um Espaço Europeu da Educação deve assentar no *continuum* que é a aprendizagem ao longo da vida incluindo os diversos níveis de ensino, do pré-escolar ao ensino superior, passando pelo ensino e formação profissionais e a educação de adultos; considerando que um Espaço Europeu da Educação deverá promover e fomentar a mobilidade e a cooperação na educação e na formação e apoiar os Estados na modernização dos seus sistemas de educação e formação –, o Conselho convidou os Estados a refletir sobre a visão comum de um Espaço Europeu da Educação.

No sentido de tornar a visão em realidade foi acordado dar-se especial atenção a alguns temas, como: o Programa *Erasmus+*; as competências digitais e educação; o ensino superior; a educação inclusiva e de elevada qualidade; a aprendizagem das línguas e o reconhecimento de qualificações. Impõe-se uma referência específica a cada uma destas áreas.

Assim, no que respeita a um dos programas comuns de maior sucesso, o **Programa *Erasmus+***<sup>18</sup>, que promove a mobilidade para fins de aprendizagem em toda a Europa e fora dela e que muito tem contribuído para o reforço da identidade europeia e, bem assim, dos valores comuns e da cultura europeia, apela-se à adoção de medidas que venham reforçar, incentivar e alargar a participação no programa tornando-o mais inclusivo e equitativo,

---

<sup>17</sup> Conclusões do Conselho rumo a uma visão de um Espaço Europeu da Educação (2018/C 195/04). JOUE – C 195/7, de 7.6.2018: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52018XG0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52018XG0607(01))

<sup>18</sup> Para informações específicas sobre o Programa *Erasmus+*, consultar: <https://www.consilium.europa.eu/pt/policies/erasmus-plus-programme/>

partindo da premissa que esta experiência (estudar, aprender e viver no estrangeiro) deve ser a norma numa União mais inclusiva.

No que respeita às **competências digitais e educação**, assumindo o impacto que a tecnologia digital tem no processo de aprendizagem, consagra-se a necessidade de melhorar a aprendizagem e o ensino na era digital e aperfeiçoar ou reciclar profissionalmente todos os participantes do processo educativo. O Conselho convida os Estados e a Comissão, no âmbito das respetivas competências: a apoiarem a modernização dos sistemas educativos e de formação através da inovação, usando de forma pedagógica e inovadora as tecnologias digitais no sentido de promover a qualidade e o carácter inclusivo da educação e formação; a desenvolverem competências digitais e competências de literacia mediática entre todos os cidadãos da UE que permitam criar resiliência à desinformação e à propaganda, e a encorajarem a utilização das tecnologias para o próprio bem-estar e para a participação cívica; a incentivarem uma educação que promova a criatividade e o empreendedorismo, nomeadamente através, e quando se revele adequado, da cooperação entre a educação, as empresas e a sociedade civil.

Recordando os desafios específicos que se colocam no setor do **ensino superior** europeu, reconhece-se a importância de reforçar a colaboração estratégica entre os estabelecimentos de ensino superior. Para além da mais-valia da mobilidade para fins de aprendizagem do Programa *Erasmus+* e das parcerias estratégicas da UE, convidam-se Estados e Comissão a desenvolver uma rede de universidades europeias, assim como a estabelecer uma colaboração entre as universidades e as empresas como forma de incentivar a competitividade da UE, bem como o seu crescimento económico e social. Realça-se a necessidade de implementar uma aprendizagem multilingue, o reconhecimento das qualificações, o desenvolvimento de programas e projetos conjuntos de educação e investigação, o incentivo à aprendizagem ao longo da vida, a assegurar a melhoria da mobilidade para fins de aprendizagem com a possibilidade de criação de um cartão europeu de estudante voluntário.

No domínio da **educação inclusiva e de elevada qualidade**, reconhece-se que todas as pessoas devem ter acesso a uma educação de elevada qualidade, desde a primeira infância, independentemente do seu contexto socioeconómico. Sublinha-se a necessidade de assegurar uma educação

inclusiva e de elevada qualidade para apoiar o desenvolvimento de todos os aprendentes, bem como a necessidade de promover a atratividade e a importância da profissão docente e apoiar o aperfeiçoamento contínuo das suas competências. Salienta-se a necessidade de unir forças para reduzir o abandono escolar precoce na Europa e aumentar as oportunidades de igualdade de acesso à educação.

Existindo na UE 24 línguas oficiais e assumindo o multilinguismo como um vetor para a criação de um Espaço Europeu da Educação, reforça-se a necessidade de os Estados adotarem e/ou melhorarem as medidas destinadas a promover o multilinguismo, a reforçar a qualidade e a eficiência da **aprendizagem das línguas** “*que desempenham um papel fundamental no fomento da compreensão e da diversidade, bem como na promoção dos valores europeus [e consequentemente na identidade europeia] e são essenciais para o desenvolvimento pessoal, a mobilidade, a participação na sociedade e a empregabilidade*”<sup>19</sup>.

Considera-se, por fim, a importância do **reconhecimento de qualificações** (do ensino superior, do ensino secundário, do ensino profissional) como um importante vetor para a mobilidade. Impõe-se, para tal, uma maior cooperação entre os sistemas de ensino e formação e o incentivo ao reconhecimento académico de diplomas e a períodos de estudo no estrangeiro.

Em 2019, ao assumir funções enquanto presidente da Comissão Europeia, Ursula Von der Leyen elegeu a criação de um Espaço Europeu da Educação como um dos compromissos políticos para o executivo europeu. Em setembro de 2020, com a adoção da Comunicação intitulada “*Concretizar o Espaço Europeu da Educação até 2025*”<sup>20</sup>, a Comissão descreveu os pormenores e o âmbito de aplicação do Espaço Europeu da Educação. Reconhecendo que a “*educação é a base da realização pessoal, da empregabilidade e da cidadania ativa e responsável*” que “*ocupa um lugar central no modo de vida europeu, reforçando a economia social de mercado e a democracia com os princípios da liberdade, da diversidade, dos direitos*

<sup>19</sup> Conclusões do Conselho (2018/C 195/04), ponto 13.1, p. 10.

<sup>20</sup> Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões – “Concretizar o Espaço Europeu da Educação até 2025” – COM (2020) 625 final, de 30.9.2020: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625&from=ES>

*humanos e da justiça social*". Tendo em conta o momento que se vivia, decorrente da Pandemia de COVID-19, e as implicações drásticas nos sistemas de educação e formação, e no sentido de

*tomar as medidas necessárias para a recuperação e a resiliência, as políticas centradas nas pessoas assumem, mais do que nunca, uma importância vital. O ensino e o acolhimento na primeira infância, as escolas, o ensino e a formação profissionais (EFP), o ensino superior, a investigação, a educação de adultos e a aprendizagem não formal têm um papel fundamental neste contexto. As políticas nesta área devem desenvolver uma abordagem holística da educação e da formação e reconhecer o seu valor intrínseco enquanto pilares sólidos capazes de assegurar uma contribuição tão ampla quanto possível para a sociedade, fomentando a participação nessa mesma sociedade.*<sup>21</sup>

Assumindo “*as décadas de cooperação no domínio da educação a nível da UE*”, a Comissão propõe a criação de um Espaço Europeu da Educação ambicioso consolidado em torno de seis dimensões: (1) qualidade; (2) inclusão e igualdade de género; (3) transições ecológica e digital; (4) professores e formadores; (5) ensino superior; e (6) dimensão geopolítica. Para tal, propõe um conjunto de medidas destinadas a elevar a qualidade na educação; tornar a educação e a formação mais inclusivas e sensíveis às questões de género; apoiar as transições ecológica e digital na e pela educação e formação; reforçar a competência e a motivação na profissão docente; reforçar as instituições europeias de ensino superior e assumir a educação enquanto parte de uma Europa mais forte no mundo.

Na mesma Comunicação da Comissão prevê-se, ainda, a adoção de um quadro facilitador da concretização de um Espaço Europeu da Educação para permitir dar cumprimento às iniciativas propostas, definir metas e indicadores para orientação e acompanhamento dos progressos realizados; promover a integração da educação e da formação no Semestre Europeu e lançar as bases para a criação de um quadro de governação para a concretização do Espaço Europeu da Educação. Uma última nota a propósito da definição do horizonte temporal de 2030 para a concretização e acompanhamento dos

---

<sup>21</sup> COM (2020) 625 final, pp. 1-2.

progressos em matéria de educação e formação, fazendo assim coincidir com o calendário dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Na sequência da Comunicação da Comissão, o Conselho adotou a Resolução relativa à prossecução do desenvolvimento do Espaço Europeu da Educação para apoio a sistemas de educação e formação orientados para o futuro, na qual sublinha o papel crucial da educação e da formação para o futuro da Europa e para a implementação da “Nova Agenda Estratégica para 2019 – 2024”<sup>22</sup>.

Posteriormente adotou a “*Resolução do Conselho sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação rumo ao Espaço Europeu da Educação e mais além (2021-2030)*”<sup>23</sup>, que assenta em cinco prioridades estratégicas: (1) “*Melhorar a qualidade, a equidade, a inclusão e o sucesso de todos em matéria de educação e formação*”; (2) “*Tornar a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade uma realidade para todos*”; (3) “*Reforçar as competências e a motivação dos profissionais da educação*”; (4) “*Reforçar o ensino superior europeu*”; (5) “*Apoiar as transições ecológica e digital na educação e na formação e através das mesmas*”. Para cada um destes eixos prioritários são especificadas questões e ações concretas (iniciativas futuras) previstas no Anexo III da predita Resolução.

---

<sup>22</sup> Resolução do Conselho relativa à prossecução do desenvolvimento do Espaço Europeu da Educação para apoio a sistemas de educação e formação orientados para o futuro – Resolução (2019/C 389/01), in *Jornal Oficial da União Europeia* – C 389/1 de 18.11.2019, na qual sublinha o papel crucial da educação e da formação para o futuro da Europa e para a implementação da “Nova Agenda Estratégica para 2019 – 2024”. Definida pelo Conselho Europeu e tendo em conta o momento e a conjuntura, a Agenda pretende guiar a atuação das instituições em torno de quatro prioridades principais: “[p]roteger os cidadãos e as liberdades; [d]esenvolver uma base económica forte e dinâmica; [c]onstruir uma Europa com impacto neutro no clima, verde, justa e social; [p]romover os interesses e valores europeus na cena mundial” (Nova Agenda Estratégica para 2019 – 2024: <https://www.consilium.europa.eu/media/39965/a-new-strategic-agenda-2019-2024-pt.pdf>).

<sup>23</sup> Resolução do Conselho sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação rumo ao Espaço Europeu da Educação e mais além (2021-2030) – Resolução (2021/C 66/01), in *Jornal Oficial da União Europeia* – C 66/1, de 26.02.2021: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01))

No sentido de assegurar a **qualidade, equidade, inclusão e sucesso em matéria de educação e formação**, e reconhecendo que

*para prosperar no mundo de hoje e para fazer face às transformações futuras na sociedade, na economia e no mercado de trabalho, todas as pessoas devem estar dotadas dos conhecimentos, aptidões, competências e atitudes adequados [e de que a] educação e a formação são fundamentais para o desenvolvimento pessoal, cívico e profissional dos cidadãos europeus<sup>24</sup>,*

prevêm-se várias ações, incluindo o reforço das competências essenciais, nomeadamente básicas, que “*são um pré-requisito para prosperar na vida, encontrar e criar emprego e exercer uma cidadania ativa*”<sup>25</sup>; a promoção do multilinguismo e o apoio ao ensino e à aprendizagem de línguas, assim como o desenvolvimento de uma perspetiva europeia para a educação com o propósito de consciencializar os aprendentes para a importância da União na e para as suas vidas quotidianas. Ainda no que respeita ao primeiro eixo estratégico, e no sentido de garantir a inclusão e a igualdade de género, para reduzir as desigualdades, apontam-se como medidas corretivas e ações concretas: combater o insucesso e o abandono escolar precoce na União “*apoiando uma abordagem escolar holística com uma visão global e inclusiva da educação centrada no aprendente*”<sup>26</sup>; dissociar o nível de escolaridade do contexto socioeconómico; promover, valorizar e reconhecer a aprendizagem não formal, incluindo o voluntariado e as atividades de solidariedade transfronteiras; atender à crescente diversidade de aprendentes e promover um ensino inclusivo, nomeadamente para grupos especialmente vulneráveis, tais como as pessoas com deficiência ou com necessidades específicas de aprendizagem. Destaca-se, ainda, a necessidade de promover competências cívicas, interculturais e sociais, a apropriação dos valores democráticos e dos direitos fundamentais, assim como de desenvolver e sensibilizar para as questões da igualdade de género nos processos de aprendizagem e nos estabelecimentos de educação e formação. Assume-se a necessidade de manter os

<sup>24</sup> Prioridade estratégica n.º 1, da Resolução (2021/C 66/01), 1.º par., p. 4.

<sup>25</sup> Domínio Prioritário 1, *al) i* do Anexo III da Resolução (2021/C 66/01), p. 17.

<sup>26</sup> Domínio Prioritário 1, *al) vii* do Anexo III da Resolução (2021/C 66/01), p. 17.

*estabelecimentos de educação e formação enquanto espaços seguros, livres de violência, de intimidação, de discurso de ódio, de desinformação e de todas as formas de discriminação ... e estimular um ambiente escolar seguro e motivador como condição necessária para ... o combate à discriminação, ao racismo, ao sexismo, à segregação, à intimidação (inclusive à ciberintimidação), à violência e aos estereótipos, e para o bem-estar individual de todos os aprendentes.*<sup>27</sup>

Para assegurar a **aprendizagem ao longo da vida e mobilidade**, e assumindo que a

*aprendizagem ao longo da vida é transversal à visão e aos objetivos gerais da educação e da formação na UE e abrange todos os níveis e tipos de educação e formação, bem como a aprendizagem não formal e informal, de uma forma holística*<sup>28</sup>,

refere-se, expressamente, a necessidade de tornar os sistemas de educação e formação mais flexíveis, resilientes, preparados para o futuro e apelativos. Com este propósito, elenca-se um conjunto de medidas destinadas a promover a mobilidade dos aprendentes, professores e demais pessoal educativo, assim como as oportunidades de cooperação transfronteiras para fins de aprendizagem; garantir o reconhecimento mútuo automático de qualificações de ensino superior, de ensino e formação secundários e de resultados obtidos durante períodos de aprendizagem no estrangeiro; acordar numa abordagem europeia em matéria de microcredenciais (qualificações que demonstram os resultados de aprendizagem adquiridos através de cursos ou módulos de curta duração, com uma avaliação transparente) e atualizar a agenda em matéria de educação de adultos.

Sabendo que os **professores e formadores**, tal como o “*pessoal educativo e pedagógico e os responsáveis pela educação e formação (...) estão no centro da educação e da formação*”<sup>29</sup>, e no sentido de reforçar a competência e a motivação dos profissionais da educação, assim como de aumentar a atratividade e a valorização da profissão docente, e reconhecendo a escassez

<sup>27</sup> Domínio Prioritário 1, *al) iv e v* do Anexo III da Resolução (2021/C 66/01), p. 17.

<sup>28</sup> Prioridade estratégica n.º 2, da Resolução (2021/C 66/01), 2.º par., p. 5.

<sup>29</sup> Prioridade estratégica n.º 3 da Resolução (2021/C 66/01), 1.º par., p. 6.

e o envelhecimento dos professores, prevêm-se, entre outras iniciativas: a criação de redes de estabelecimentos de formação de professores através das Academias *Erasmus* de Professores (Erasmus Teacher Academies) para promover comunidades de práticas, proporcionar oportunidades de aprendizagem e apoiar a inovação; o apoio de professores e formadores na gestão da diversidade linguística e cultural nos estabelecimentos de educação e formação; o desenvolvimento de medidas e mecanismos destinados a melhorar as condições de trabalho e a combater o *stress* ocupacional para assim promover o bem-estar dos professores, formadores e restante pessoal pedagógico e educativo; o fornecimento de orientações europeias para quadros de carreira nacionais, assim como a criação e atribuição de um prémio europeu de inovação pedagógica (European Innovative Teaching Award) com o propósito de aumentar a atratividade e o estatuto da profissão docente (através da sua revalorização em termos sociais e também financeiros).

No que respeita às ações destinadas ao *ensino superior*, e na sequência dos “*trabalhos bem-sucedidos com vista à criação de um Espaço Europeu do Ensino Superior, no âmbito do processo de Bolonha*”<sup>30</sup>, propõe-se uma cooperação mais estreita e profunda entre os estabelecimentos de ensino superior, nomeadamente através de alianças transnacionais, da mutualização dos seus conhecimentos e recursos e do lançamento da iniciativa das redes de universidades europeias. Enuncia-se, ainda, a importância do reconhecimento mútuo automático das qualificações e dos períodos de estudo concluídos no estrangeiro e a criação de um Cartão Europeu de Estudante para promoção da mobilidade.

Com o intento de promover políticas e investimentos para a concretização das *transições ecológica e digital*, que “*constituem o cerne da agenda da União para a próxima década*”<sup>31</sup>, elencam-se diversas ações, incluindo a criação de uma rede designada de «A educação ao serviço da proteção do clima», com o propósito de mobilizar conhecimentos especializados e recursos que favoreçam abordagens criativas na educação ecológica, assim como a implementação de um “Plano de Ação para a Educação Digital” destinado a explorar formas de promover uma abordagem mais integrada do

---

<sup>30</sup> Prioridade estratégica n.º 4 da Resolução (2021/C 66/01), 3.º par., p. 7.

<sup>31</sup> Prioridade estratégica n.º 5 da Resolução (2021/C 66/01), 1.º par., p. 7.

desenvolvimento da política de educação digital. Pretende-se, igualmente, promover a inclusão das temáticas relativas à sustentabilidade ambiental nos programas curriculares de educação e formação; e incentivar conceitos educativos como a ‘educação para o desenvolvimento sustentável’ e a ‘educação para a cidadania global’. Destaca-se, também, a necessidade de promover novas infraestruturas sustentáveis de educação e formação e a renovação de edifícios existentes (“ecologização das infraestruturas educativas”).

## **Reflexão final**

A educação e a formação constituem os melhores investimentos no futuro da Europa. Desempenham um papel crucial na promoção do crescimento, na inovação e na criação de emprego. Os sistemas europeus de ensino e formação devem proporcionar às pessoas os conhecimentos, as aptidões e as competências de natureza prospetiva de que necessitam para inovar e prosperar.

O Espaço Europeu da Educação traduz a visão partilhada dos 27 Estados e da Comissão quanto ao futuro do setor da educação e da formação na União. Pretende-se impulsionar uma mudança significativa nos setores da educação e da formação a concretizar até 2025, conduzindo à modernização profunda do setor da educação e da formação para benefício de todos os cidadãos europeus e garantindo o acesso a educação de qualidade.

A adoção do *NextGenerationEU*, que constitui o **instrumento temporário de recuperação** económica destinado a ajudar a reparar os danos económicos e sociais imediatos provocados pela pandemia de coronavírus e a apoiar a União nos seus esforços para se tornar mais ecológica, mais digital, mais resiliente e, conseqüentemente, mais bem preparada para os desafios atuais e futuros, assim como o quadro financeiro plurianual (orçamento de longo prazo da União Europeia 2021–2027), constituem o suporte financeiro para apoiar o Espaço Europeu da Educação através da canalização de fundos para os setores da educação e da formação.

## Referências bibliográficas

- Douglas-Scott, S. (2002). *Constitutional law of the European Union*. Pearson Educational Limited, Longman.
- Gorjão-Henriques, M. (2014). *Direito da União. História, direito, cidadania, mercado interno e concorrência* (7.ª ed.). Almedina.
- Machado, J. (2014). *Direito da União Europeia* (2.ª ed.). Coimbra Editora.
- Marques, A. P. (2017). Educação, formação e juventude. In A. P. Brandão, F. P. Coutinho, I. Camisão, & J. C. Abreu (Eds.), *Enciclopédia da União Europeia* (pp. 160-162). Petrony.
- Martins, M. L. G. (2019). *Manual de direito da União Europeia* (2.ª ed.). Coimbra Editora.
- Monteiro, S. S. (2015). *La configuración jurídico-política de la ciudadanía de la Unión Europea: Europa de los ciudadanos e identidad europea* [Tese de doutoramento não publicada, Universidad de Extremadura]. Dehesa – Repositorio institucional: [http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/4376/1/TDUEx\\_2016\\_Monteiro\\_SI.pdf](http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/4376/1/TDUEx_2016_Monteiro_SI.pdf)

# PROJETO EDUCATIVO MUNICIPAL, UM CONTRIBUTO PARA A AFIRMAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS LOCAIS INCLUSIVAS

*Célia Rodrigues*

(Câmara Municipal de Leiria, ESECS – Politécnico de Leiria)

**Resumo:** No presente texto, iremos apresentar o projeto *Futuro Já*, enquanto exemplo de Política Educativa Local promotora de inclusão social. Trata-se de um projeto destinado aos jovens com 15 ou mais anos, a desenvolver um Plano Individual de Transição (PIT). O *Futuro Já* tem como finalidades prevenir o risco de exclusão social e profissional destes indivíduos, finda a escolaridade obrigatória, e agilizar o encaminhamento do aluno para a vida adulta, potenciando o seu autocohecimento e autodeterminação, facilitando e ampliando as oportunidades locais de acesso ao trabalho/emprego na vida pós-escolar. Para o efeito, tem como estratégias de atuação com a comunidade a formalização de protocolo(s) de colaboração, a construção de uma plataforma de partilha de informações relativas ao mundo do trabalho, do emprego e da formação profissional. Procuraremos demonstrar as mais valias das Políticas Educativas Locais, operacionalizadas no Projeto Educativo Municipal, enquanto ferramenta potenciadora de trabalho em rede, alicerçada numa cultura colaborativa entre diversos atores da comunidade, em conformidade com as necessidades, potencialidades e sinergias identificadas em determinado território, cujo ator estratégico é o município.

**Palavras-chave:** Cidade; Inclusão; Projeto Educativo Municipal

## Introdução

Educar no século XXI exige a percepção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções.

(Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, 2017b)

Estamos perante um contexto de mudanças sociais, no qual é questionado o papel do Estado, seja por movimentos defensores da globalização ou por defensores da valorização do local. O papel do Estado e a sua configuração têm sido alvo de acentuada discussão política, institucional e científica, perante as mudanças verificadas nos Estados Sociais europeus ao longo das últimas décadas.

Por outro lado, a educação não se circunscreve à escola, nem ao sistema educativo; são chamados a atuar diversos atores, desde os governos (centrais e locais) às famílias, aos docentes e aos alunos. É para a educação que muitos atores se voltam na resposta para os problemas sociais da sociedade contemporânea, visível no projeto que iremos apresentar: *Futuro Já*. Ora, se, por um lado, a escola foi, durante um longo período, um importante instrumento do capitalismo, ao preparar os jovens para a sociedade capitalista, face às crescentes mutações da sociedade, são necessários outros tipos de respostas, sobretudo num mundo em crise, entre tensões e desafios relacionados com a flexibilidade, adaptabilidade, autonomia, redes e parcerias.

Neste texto iremos refletir em torno do local enquanto espaço nevrálgico para a operacionalização de políticas que respondam às necessidades da comunidade em que se inserem. Começaremos pela abordagem do Projeto Educativo Municipal (PEM) relativamente às tensões e desafios que enfrenta e da forma como o conceito de “cidade por projetos”, de Boltanski e Chiapello (2009), se poderá nele refletir. Terminaremos com um exemplo de como o PEM de Leiria (Município de Leiria, 2018) é promotor de respostas inclusivas, potenciando as sinergias e recursos locais na resposta às necessidades identificadas no território – o caso do projeto *Futuro Já*.

## **Projeto Educativo Municipal: uma constante tensão e desafio**

O local – no caso, o concelho de Leiria – surge, então, como espaço privilegiado para a implementação de políticas e ações com forte impacto, na medida em que, numa lógica de “novo espírito do capitalismo” (Boltanski & Chiapello, 2009), estamos perante a “queda das perspetivas do longo prazo” (Boltanski & Chiapello, 2009, p. 148) e a procura de resultados imediatos, fruto da capacidade de construir projetos a partir do estabelecimento de redes e conexões, nos quais o município de Leiria é o ‘grande’, ou seja, se afirma como ator-chave, mediador.

Assim, procuraremos refletir em torno de conceitos como o “novo espírito do capitalismo”, de Boltanski e Chiapello (2009), numa sociedade em que o local, os agentes sociais do território de Leiria, neste caso, são chamados a intervir, dando como exemplo o Projeto Educativo Municipal como instrumento para a descentralização, enquadrado no conceito de “cidades”, defendido pelos autores.

O Projeto Educativo Municipal de Leiria (Município de Leiria, 2018) decorre de um caminho que se iniciou com o questionamento coletivo, partilhado por vários atores estratégicos da política educativa local (autarcas, técnicos do município, direções das escolas e agrupamentos, lideranças intermédias das escolas, encarregados de educação, entidades parceiras, comunidade local), sobre: o que é a escola? Que escola queremos? Como é que o local pode fazer a diferença face aos desafios nacionais e globais? Que atores envolver? Qual o papel de cada um? Que recursos? Qual o percurso a seguir? A estas, acrescem outras questões motivadoras e promotoras de debate entre os vários atores.

Para ilustrar o alcance da construção deste projeto, em 2019 o município de Leiria foi distinguido na iniciativa “Portugal Participa – Boas Práticas de Participação 2018”, no âmbito da Rede de Autarquias Participativas, com o *Projeto Educativo Municipal – Leiria Concelho Educador* (Município de Leiria, 2018), enquanto exemplo de envolvimento e participação local na promoção do desenvolvimento local, disseminador e valorizador de práticas inovadoras de democracia participativa.

O PEM (Município de Leiria, 2018) assume-se como um plano estratégico para o desenvolvimento do concelho, de natureza multissetorial,

assente numa cultura colaborativa de trabalho em rede, sistemática e coerente, alavancada por comunidades de aprendizagem dinâmicas e proativas, unidas em torno da identificação e prossecução de objetivos comuns. Este consagra uma orientação educativa e a participação dos atores educativos na construção de uma verdadeira comunidade crítica de aprendizagem. Potenciando a integração de dinâmicas relacionadas com as iniciativas de todos os membros da comunidade educativa, visa estreitar laços entre a escola, a família e a comunidade e valorizar a iniciativa de todos e de cada um dos participantes, na dupla perspetiva de satisfação dos objetivos do sistema educativo e da realidade social em que a escola se insere.

Enquanto documento de orientação/ação estratégica, comunga do princípio de que as respostas educativas de natureza comunitária têm um papel crítico na promoção do desenvolvimento do território, conferindo aos projetos educativos das escolas identidade local e cultural. Numa perspetiva de construção de desenvolvimento local sustentável e promoção da qualidade de vida, alia as dimensões da educação, família, cultura, sociedade, cidadania, ação social, saúde, património e economia.

Na sua matriz conceptual, o PEM-Leiria assenta em pressupostos de inovação social de base comunitária. As ações que integra devem ser entendidas como enriquecedoras e complementares da sala de aula, expressando a preocupação do município em articular programas, projetos e ações comunitárias com as propostas curriculares.

As atividades que integram o PEM visam promover o desenvolvimento holístico dos alunos, em particular, e da comunidade, em geral, com vista ao exercício pleno da cidadania individual e coletiva, fator essencial para a aquisição de competências para a prática da democracia participativa.

Em termos operacionais, o PEM-Leiria centra-se numa filosofia de gestão integrada de recursos na construção coletiva de políticas locais sustentadas e sustentáveis de âmbito educativo, cultural, social e desportivo. Quanto às suas linhas de ação estratégicas, são cientificamente sustentadas e empiricamente validadas por processos de monitorização e avaliação de impacto, tornando clara a relação custo-efetividade. A educação e formação ao longo da vida é um dos objetivos, que terá de resultar da vontade e ação de todos os agentes do território.

Ao nível metodológico, o PEM-Leiria promove a diversificação pedagógica, afirmando-se como uma plataforma de enriquecimento dos projetos pedagógicos comuns e específicos das escolas do concelho, através da articulação dos registos de educação formal, não formal e informal. Por outro lado, é de registar que o conjunto de propostas que integra desenvolvem-se no respeito pelas necessidades do território educativo, por referência aos principais instrumentos orientadores da educação em Portugal e às recomendações europeias e mundiais, tais como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação [ME/DGE], 2017b), os diplomas legislativos sobre *Autonomia e Flexibilidade Curricular* (ME/DGE, 2017a) e *Educação Inclusiva* (ME/DGE, 2018), a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ME/DGE, 2016) e os referenciais *Aprender de Educação para a Saúde* (ME/DGE, 2017c).

O PEM-Leiria tem por base uma metodologia de investigação-ação, considerada como um veículo excecional de mobilização e ativação da consciência crítica dos atores sociais envolvidos. Quanto mais as pessoas se aplicam na ação transformadora das realidades, mais se inserem na ação criticamente (Freire, 2002).

O PEM-Leiria assenta em compromissos e parcerias de convergência, com vista à construção de respostas e soluções, à escala local, para os problemas de aprendizagem e integração socioeducativa identificados. A este propósito, Luís Alcoforado (s.d.) refere:

urge articular as políticas, as práticas sociais, culturais, desportivas, comunitárias e empresariais e os projetos educativos das escolas e centros de formação, num projeto educativo local alargado e integrado que envolva, numa interdependência mutuamente enriquecedora, as dimensões de educação e formação e de desenvolvimento económico, social e cultural. (para. 13)

Neste sentido, o PEM-Leiria procura introduzir a ideia de escola dinâmica, reflexiva, aberta à comunidade, inclusiva e orientada para o sucesso escolar. Uma escola que promova o desenvolvimento holístico a partir da aquisição das competências transversais, pessoais e sociais, com base nos princípios, valores e competências-chave para os alunos consagrados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (ME/DGE, 2017b),

pretendendo contribuir para a formação de cidadãos responsáveis, autônomos e ativos, despertos para a aprendizagem ao longo da vida.

O sucesso do PEM-Leiria depende da participação e cooperação de todos os atores. E assume-se como resultado da partilha do compromisso e responsabilidade educativa entre os vários atores, na construção de uma identidade própria e objetivos partilhados, permitindo ultrapassar alguns obstáculos do sistema educativo.

Enquanto ecossistema de aprendizagem, no caso do *Projeto Educativo Municipal – Leiria Concelho Educador* (Município de Leiria, 2018), o território é entendido como a base deste ecossistema, cujas componentes se formam a partir de instituições com potencial educativo (associações, empresas, espaços culturais, serviços públicos), dos recursos materiais e imateriais (recursos naturais, património local, história e tradições locais), dos recursos e espaços de vida desafiadores (educação formal, não formal e informal) e da construção coletiva de identidade local (participação cívica, cidadania, conhecimento local, interesses e corresponsabilidades locais).

De reforçar o trabalho em rede e as parcerias tendo por base as sinergias e potencialidades locais, permitindo, ao longo dos anos, uma valorização crescente e penetração da escola na comunidade e da comunidade na escola.

De facto, o PEM-Leiria resulta de um trabalho coletivo de contributos por parte da comunidade educativa, em torno do sucesso escolar das crianças e jovens do concelho, bem como da aposta no desenvolvimento comunitário da região.

Ao Projeto Educativo Municipal é exigida abertura, dinâmica e permanente atualização; sujeito a ajustes e alterações que procurem melhorar as políticas educativas do concelho, corresponde à duração de um mandato autárquico. A sua execução é acompanhada e monitorizada através de uma avaliação participada de cada programa, projeto e ação, com o objetivo de adequar, melhorar e inovar cada uma das iniciativas.

Em suma, o PEM-Leiria afirma-se como um documento estratégico que reflete um conjunto de políticas municipais inovadoras assentes no trabalho colaborativo de todos os cidadãos e na orientação para a formação integral e inclusiva dos indivíduos. Sem perder do horizonte os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, o PEM torna-se um instrumento de respostas e soluções entre o local e o global.

## **“Cidade por projetos”: o reflexo do Projeto Educativo Municipal**

Em termos teóricos, estamos conscientes de que novas perspetivas de análise emergem, como é o caso da afirmação do local num contexto cada vez mais global como elemento-chave na definição de políticas e estratégias alinhadas com as alterações introduzidas pelo “novo espírito do capitalismo” (Boltanski & Chiapello, 2009).

Quando falamos de capitalismo, remetemos para a ideia de acumulação de capital e para as noções de riqueza e consumo. Boltanski e Chiapello (2009) ajudam-nos a entender estas mudanças a partir do conceito de “cidades”, na medida em que é orientado para a justiça, procura criar modelos para a ação dos atores, por ordem de grandeza. Os autores identificam seis lógicas de atuação, “cidades” nas sociedades contemporâneas: “cidade inspirada”, “cidade doméstica”, “cidade de fama”, “cidade cívica”, “cidade mercantil”, “cidade industrial”. Posteriormente, apresentam a “cidade por projetos”, em que os projetos se sucedem, substituem-se e reconfiguram-se a partir das necessidades e prioridades identificadas a cada momento, com recurso a grupos ou equipas de trabalho. Este conceito parte do pressuposto de que, numa sociedade em rede, não é possível fechar-se, a rede estende-se, modifica-se, adapta-se às situações e às necessidades. Na “cidade por projetos” o que mede a “grandeza” é a “atividade”, ou seja, os projetos, a ampliação da rede, a proliferação de elos, a capacidade de se inserir em redes; o que interessa é que existem sempre projetos, ideias, redes. Tal como no PEM, a opção de escolher determinado(s) projeto(s) é condição para o funcionamento harmonioso da cidade, garantido pela pluralidade que cada um desenvolve.

“É exatamente por ser uma forma transitória que o projeto se ajusta a um mundo em rede: a sucessão de projetos, multiplicando as conexões e provocando a proliferação dos seus elos, tem como efeito ampliar as redes”, referem Boltanski e Chiapello (2009, p. 143). Quem não tem capacidade de explorar as redes, não tem projeto, está sujeito à exclusão.

Num mundo conexionista, portanto, os seres têm como preocupação natural o desejo de conectar-se com os outros, de relacionar-se, de estabelecer elos, para não ficarem isolados. Para que isso dê certo, precisam depositar e inspirar confiança, saber comunicar-se, discutir livremente e também ser capazes de

ajustar-se aos outros e às situações, de acordo com o que eles exigem deles, sem serem freados pela timidez, pela rigidez ou pela confiança. (Boltanski & Chiapello, 2009, p. 143)

Esta é a lógica inerente a um Projeto Educativo Municipal bem-sucedido, na medida em que tem de potenciar a constituição de redes, ser cativante, empenhado, adaptável, polivalente, saber ‘seduzir’ os outros e tecer elos no desenvolvimento de determinado projeto, como é o caso do *Futuro Já*, que iremos apresentar de seguida.

As qualidades associadas à grandeza na “cidade de projetos” são as de adaptabilidade e flexibilidade. A possibilidade de conexões entre os vários elos permite desenvolver planos e estratégias potenciadoras de ação local, em que “o grande nessa cidade é saqueador de ideias” (Boltanski & Chiapello, 2009, p. 145). O mesmo é dizer do papel do município no desenvolvimento do PEM, enquanto capaz de desenvolver intuitivamente, de forma talentosa, prevendo e presentindo elos que necessitam de ser estabelecidos. Neste contexto, é pertinente referir a importância do “capital social” e do “capital de informação”, de modo a construir elos necessários ao desenvolvimento do projeto, bem como a capacidade de comunicar.

Deste modo, é potenciada a comunicação e a articulação de diferentes atores passíveis de criar elos na “cidade de projetos”, onde o “grande” é, mais do que aquele que se preocupa com a valorização dos recursos, aquele que, ao mesmo tempo, coloca ao serviço do bem comum as suas capacidades; é aquele que sabe “engajar-se” e tem capacidade de conquistar os outros – daí considerarmos pertinente verificar se o município pode ser definido como o “grande” nesta “cidade de projetos”.

É possível, na “cidade de projetos”, trabalhar com diferentes atores, de especificidades e atividades diferentes; trata-se de um mundo em rede, capaz de se ampliar provocando o surgimento de novos elos.

Joaquim Azevedo (2007) refere que:

A par da heterogeneidade dos territórios, os processos locais de regulação sociocomunitária são muito complexos e, em geral, imprevisíveis, coexistindo uma enorme multiplicidade de conexões possíveis (e imprevisíveis) entre instituições e entre culturas, grupos de interesse e atores individuais. Esta conectividade multiforme é, em geral, flexível e debilmente articulada, é expressão

de pequenas redes cuja ação é fundamental no conflito de interesses, na entreajuda (...); atualmente as redes são um eixo nevrálgico das políticas sociais. (p. 115)

Num mundo em rede, é preciso ser realista e ambivalente para enfrentar situações complexas e por vezes incertas.

O conceito de “rede”, tradicionalmente associado à comunicação, à gestão empresarial, à tecnologia, é, no “novo espírito do capitalismo” (Boltanski & Chiapello, 2009), o que se afigura como essencial para o surgimento do “projeto” e respetivas “conexões”, tendo por base determinado período de tempo. A noção de “longo prazo” perde importância neste contexto. Aliás, espaço e tempo ganham novas dimensões e novos atores, em contínua mutação, onde a participação e parceria são fatores de excelência na construção de “cidades de projetos”.

Boltanski e Chiapello (2009) afirmam que “na ‘cidade de projetos’ a forma mais natural é a ‘rede’ (...). Todos os seres e todas as sociedades têm redes que estamos acostumados a considerar como vias informais de informação e influência” (p. 161).

Por outro lado, e ainda de acordo com os mesmos autores, “o mundo conexionista é habitado por uma tensão muito forte entre o próximo e o distante, o local e o global” (Boltanski & Chiapello, 2009, p.371). E esta tensão existe no domínio das Políticas Educativas Locais, em que os atores se confrontam com decisões e estratégias educativas nacionais – que, por sua vez, respondem a metas da UE – e, ao mesmo tempo, com respostas e necessidades que podem ser resolvidas localmente através do PEM.

### **Projeto Educativo Municipal: promotor de respostas inclusivas**

Partindo do princípio de que a educação não se circunscreve à escola, reclama-se uma escola aberta à comunidade, fala-se de territorialização da educação. E, aqui, o espaço local afirma-se como o centro nevrálgico para a implementação de políticas educativas, com fortes impactos sobre a redistribuição social de recursos, valores e oportunidades, e com maior capacidade de exercer papéis estratégicos; um espaço onde, apesar do centralismo do

Estado, as autarquias assumem novas competências, tendo por referência os recursos e potencialidades locais, na construção de redes.

Como refere Isabel Guerra (2006), territorializar é

aproximar as decisões daqueles a quem diz[em] respeito, considerar a multiplicidade de atores, permitir a expressão plural das necessidades e discursos. É, ainda, tornar as decisões eficazes porque mais próximas dos problemas, mais adequadas às populações locais, mais abertas às iniciativas e energias locais. O local aparece como um recurso, lugar de inovação, de mobilização dos atores e da inteligência sob o olhar regulador do Estado. (p. 53)

Territorialização é uma forma de organização em rede, através de parcerias (formais e informais), conexões, que promovam a comunicação entre atores, informação, negociação e partilha de recursos. É consensual que as autarquias têm assumido um papel cada vez mais importante nas dinâmicas sociais, promovendo a realização de trabalho em rede com os territórios vizinhos e com os agentes locais, respondendo às necessidades mais diretas das populações.

A construção do PEM-Leiria procura aproximar o lugar de decisão dos seus utentes e inserir a escola no contexto local, comprometendo os parceiros sociais no desenvolvimento educativo, em que o município foi e é o ator-chave na articulação com os restantes agentes educativos. Em que pensar educação é definir claramente a relação existente entre espaços e funções educativas e sociais, articulando recursos, criando parcerias e definindo áreas de concentração educativa, onde a ação do município é fundamental, devendo basear-se numa estratégia planeada e estruturada, procurando a obtenção de resultados mais assertivos face às necessidades e potencialidades locais, resultado do estabelecimento de elos e conexões.

Na procura de um projeto integrado e integrador, o PEM-Leiria assenta no trabalho em rede alicerçado na cultura colaborativa entre diversos atores da comunidade educativa, em conformidade com as necessidades, potencialidades e sinergias identificadas, de que é exemplo o projeto *Futuro Já*. Trata-se de um projeto inclusivo de transição para a vida pós-escolar de alunos com Plano Individual de Transição (PIT)<sup>1</sup>, cujos destinatários são

---

<sup>1</sup> O regime jurídico para a educação inclusiva prevê, no Decreto-Lei n.º 54/2018, que jovens com necessidades educativas especiais, os alunos com medidas adicionais de apoio à

os jovens com 15 ou mais anos, a desenvolver um PIT, que acompanham parcialmente o ensino regular e beneficiam de um currículo talhado à medida das suas capacidades, necessidades e interesses individuais. Estes jovens caracterizam-se, em regra, por uma baixa autoestima, indefinição vocacional e reduzidas expectativas face ao futuro.

O *Futuro Já* tem como finalidades prevenir o risco de exclusão social e profissional dos jovens com PIT, finda a escolaridade obrigatória, e agilizar o seu encaminhamento para a vida adulta, potenciando o autoconhecimento e a autodeterminação e facilitando e ampliando as oportunidades locais de acesso ao trabalho/emprego na vida pós-escolar. Para o efeito, tem como estratégias de atuação com a comunidade a formalização de protocolo(s) de colaboração e a construção de uma plataforma de partilha de informações relativas ao mundo do trabalho, do emprego e da formação profissional. Acrescem, a estas, a criação de uma bolsa local de empresas inclusivas ligadas a diferentes setores de atividade económica, a realização de visitas de exploração vocacional dos alunos às empresas e a promoção de encontros multilaterais entre os parceiros e colaboradores.

Tratando-se de um projeto de inclusão social, o *Futuro Já* pretende agilizar as oportunidades locais de acesso ao trabalho e ao emprego e a consequente inclusão dos jovens do ensino secundário com incapacidade e/ou deficiência na vida pós-escolar, garantindo um acompanhamento estruturado e esclarecido ao aluno e família, numa parceria com entidades empregadoras, formadoras, escola e município.

O *Futuro Já* tem, pois, a ambição de constituir-se como um plano de melhoria e um instrumento dinâmico e aglutinador de recursos humanos pluridisciplinares, capaz de agilizar, potenciar e assegurar eficazmente o processo de transição para a vida pós-escolar dos alunos com PIT, no concelho de Leiria. Afirmam-se como um projeto proativo, estruturado e sustentado que orienta, informa e cuida do aluno com PIT, desde a sua primeira experiência de natureza pré-profissional, em contexto de estágio curricular, até à sua transição para a nova tutela do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

---

aprendizagem, preparem, nos últimos três anos da escolaridade obrigatória, a sua transição para a idade adulta, que pretende conseguir um emprego e precisa de algum apoio.

O PEM-Leiria tem contribuído para a criação de redes locais de recursos e parcerias entre instituições públicas e privadas, cujo destinatário é a comunidade em geral e não apenas a educativa, em que a escola é entendida como uma entidade centralizadora de ação educativa aberta à comunidade, tal como mostra o *Futuro Já*. Consagra uma orientação educativa e a participação dos atores educativos na construção de uma verdadeira comunidade crítica de aprendizagem. É um projeto educativo de âmbito concelhio que visa a integração de dinâmicas relacionadas com as iniciativas de todos os membros da comunidade educativa, estreitando os laços entre a escola e a comunidade, valorizando a iniciativa dos membros da comunidade, na dupla perspetiva de satisfação dos objetivos do sistema educativo e da realidade social em que a escola se insere. Pretende-se que seja uma plataforma de enriquecimento dos projetos pedagógicos comuns às escolas de um território e que contribua para a qualidade da educação e formação ao longo da vida, valorizando a inclusão, a intergeracionalidade, a cooperação, a criatividade e o empreendedorismo, promovendo o desenvolvimento do território. Todos estes princípios são enquadráveis no “novo espírito do capitalismo” (Boltanski & Chiapello, 2009), nomeadamente no diálogo entre a “cidade de projetos” e as restantes “*cités*”.

Neste contexto, o município assume o papel de mediador, gestor de projeto, capaz de constituir redes, desempenhando um papel ativo enquanto mediador de múltiplas conexões com outros atores detentores de saber específico, no caso, Futuro Já, com as escolas, Instituto de Emprego e Formação Profissional, Associações Comerciais e Empresariais da região, empresas, associações, entidades públicas, privadas e de natureza social de apoio à deficiência e famílias.

## Conclusão

O conjunto de propostas que o PEM-Leiria integra desenvolve-se no respeito pelas necessidades do território educativo, por referência aos principais instrumentos orientadores da educação em Portugal, incluindo o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (ME/DGE, 2017b), os diplomas legislativos sobre *Autonomia e Flexibilidade Curricular* (ME/DGE,

2017a) e *Educação Inclusiva* (ME/DGE, 2018), a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ME/DGE, 2016) e o *Referencial de Educação para a Saúde* (ME/DGE, 2017c).

As atividades que integram o PEM-Leiria visam promover o desenvolvimento holístico dos alunos com vista ao exercício pleno da cidadania individual e coletiva, otimizando os processos de ensino e aprendizagem, desenvolvendo competências pessoais e sociais e promovendo a qualidade do sucesso escolar dos alunos. Tal como o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (ME/DGE, 2017b) e assumindo o seu enquadramento na passagem do capitalismo que defende o bem comum, a crença no progresso, na ciência, na solidariedade institucional, socialização resultante da relação entre o Estado e o setor privado, no alcance da justiça social. De referir que, no capitalismo, a escola encarnou a tarefa de preparar os indivíduos para o mundo do trabalho e para os valores da sociedade capitalista. Para o “novo espírito do capitalismo” (Boltanski & Chiapello, 2009), é necessário preparar para novos estilos de vida, ou, como Casimiro Ferreira (2016) refere tendo por base Zygmunt Bauman, estamos num estado de transição entre a fronteira da “solidez da modernidade sólida e a fluidez da modernidade líquida” (p. 269) e os medos da vida moderna.

Enquanto plano estratégico orientado para a promoção do sucesso escolar, desenvolvimento educativo, social e cultural do concelho, o PEM-Leiria tem na sua base compromissos e parcerias de convergência, com vista à construção de respostas e soluções, à escala local, para os problemas de aprendizagem e integração socioeducativa identificados. O PEM reflete uma cultura colaborativa de trabalho em rede, alavancada por comunidades de aprendizagem dinâmicas e proativas, unidas em torno da identificação e prossecução de objetivos comuns. Enquanto referencial de reflexão e ação, potencia boas ideias e dissemina boas práticas com vista ao desenvolvimento sustentado do território educativo e à promoção da qualidade de vida dos cidadãos. Estabelecendo redes, parcerias, conexões, e assumindo uma natureza multissetorial, com atividades inscritas nas áreas da cultura, saúde e bem-estar, ação social, segurança, património, ambiente e cidadania. Tratando-se de um documento orientador que envolve parceiros de várias áreas, assenta numa cultura colaborativa, flexível, adaptativa a todas as conexões que o valorizem.

Sob o lema “Leiria Concelho Educador”, o PEM visa contribuir para a qualidade da educação e formação ao longo da vida, valorizando a cultura, a inclusão, a cooperação, a criatividade, a flexibilidade e o empreendedorismo.

Numa sociedade onde o Estado e o capitalismo são indissociáveis, onde existe uma naturalização da crise e uma legitimação da austeridade, repetindo-se os discursos sobre, por exemplo, a reforma do sistema educativo, torna-se necessário repensar a intervenção educativa e social. O “novo espírito do capitalismo”, de Boltanski e Chiapello (2009), poderá contribuir para a compreensão da sociedade atual, em constante mutação, e apelar à capacidade de flexibilidade, adaptabilidade, polivalência e criatividade dos indivíduos, defensora do fim do “longo prazo”, promotora de novos estilos de vida, que trazem para a esfera pública novas configurações do conceito de família, por exemplo. Em que a centralidade do Estado é questionada em favor de políticas de natureza local, fruto de redes e parcerias, de projetos promotores de conexões, ou seja, do que os autores chamam de “cidade de projetos”.

Não poderíamos deixar de mencionar Paulo Freire, que, na sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2002), refere que quanto mais as pessoas se aplicam na ação transformadora das realidades, mais se inserem na ação criticamente. Em suma, há que apostar na educação e formação dos cidadãos, valorizando o seu espírito de pertença à sociedade em que vivem, no sentido de lhes conferir uma consciência coletiva, crítica, promovendo a participação ativa no devir coletivo, fortalecendo os valores democráticos e a própria democracia. A este nível, o município poderá ter um papel importante, estratégico enquanto promotor, dinamizador e agente na educação e formação dos indivíduos para a participação e para a sustentabilidade no processo de descentralização, operacionalizável através dos Projetos Educativos Municipais, fruto do estabelecimento de redes e conexões balizadas no espaço e no tempo, deixando entreaberta a possibilidade de novas conexões.

## Referências bibliográficas

Alcoforado, L. (s.d). Educação, formação e desenvolvimento local. In *Minha Terra – Federação Portuguesa de Associações de Desenvolvimento Local*. <https://www.minhaterra.pt/educacao-formacao-e-desenvolvimento-local.T12609.php>

- Azevedo, J. (2007). *Sistema educativo mundial – Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Fundação Manuel Leão.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (2009). *O novo espírito do capitalismo*. Martins Fontes.
- Ferreira, A. C. (2016). *Política e sociedade: Teoria social em tempo de austeridade* (2.ª ed.). Vida Económica.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do oprimido* (32.ª ed.). Editora Paz e Terra.
- Guerra, I. (2006). *Participação e ação coletiva – Interesses, conflitos e consensos*. Principia.
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. (2017b). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. (2017a). *Autonomia e flexibilidade curricular*. <http://www.dge.mec.pt/autonomia-e-flexibilidade-curricular>
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. (2018). *Educação inclusiva*. <http://www.dge.mec.pt/educacao-inclusiva>
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. (2016). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. <http://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (2017c). *Referencial de educação para a saúde*. <http://dge.mec.pt/noticias/educacao-saude/referencial-de-educacao-para-saude>
- Município de Leiria. (2018). *Projeto educativo municipal – Leiria concelho educador*. [https://www.cm-leiria.pt/cmleiria/uploads/writer\\_file/document/5746/projeto\\_educativo\\_municipal\\_2018\\_2021.pdf](https://www.cm-leiria.pt/cmleiria/uploads/writer_file/document/5746/projeto_educativo_municipal_2018_2021.pdf)



# MINDSET DE CRESCIMENTO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Paula Cristina Ferreira*

(ESECS, CI&DEI, Politécnico de Leiria)

**Resumo:** A aceleração inevitável da contemporaneidade exige da escola uma capacidade de resposta, imediata e eficaz, ao preparar os seus alunos para a práxis social. Neste sentido, o apetrechamento dos alunos, e da sociedade, é premente, ou seja, importa dotar o indivíduo não só de competências cognitivas, mas também afetivas/emocionais que lhe permitam fazer face aos desafios sociais, profissionais e pessoais. Por esse motivo, o *mindset* de crescimento pode ser a resposta para a edificação de uma Educação Inclusiva e de uma Sociedade Inclusiva. Este capítulo, para além da exploração dos conceitos, apresenta medidas e sugestões que poderão constituir um fator de mudança, no sujeito, nas instituições de ensino e nas sociedades.

**Palavras-chave:** *Mindset* de crescimento; Educação inclusiva; Flexibilidade; Diversidade

## Introdução

*Palavras iniciais:* Flexibilidade. Diversidade. Foco. Organização. Esforço. Competência.

Potenciar o melhor de cada um é, ou deve ser, o propósito de qualquer pessoa, de qualquer família, de qualquer instituição... enfim, de qualquer sociedade.

Considerando o propósito deste capítulo – refletir sobre a relevância do *mindset* de crescimento e a Educação Inclusiva –, e tal como Mangas et al. (2021) referem, “qualquer sistema de ensino deve, portanto, respeitar e valorizar a individualidade, adaptando-se e criando as melhores condições para que cada um possa atingir o seu máximo potencial, com base no seu grau de funcionalidade” (p. 9). Importa considerar o perfil global dos alunos, o que equivale a afirmar que conhecer as suas dificuldades é relevante, conhecer as suas habilidades e preferências não o é menos.

Ainda que paulatinamente, assiste-se, nos dias de hoje, a mudanças na mentalidade dos intervenientes da ação educativa (escolas, famílias e alunos). Tal como Tough (2013) refere, as escolas e as sociedades começam a considerar que o sucesso não depende apenas das capacidades cognitivas, mas também das capacidades não cognitivas:

Aquilo que mais importa no desenvolvimento de uma criança, dizem, não é a quantidade de informação que lhe conseguimos enfiar dentro do cérebro durante os seus primeiros anos. O que conta, em vez disso, é se somos capazes de ajudá-la a desenvolver um conjunto muito diferente de qualidades, uma lista que inclui a persistência, o autocontrolo, a curiosidade, a determinação e a autoconfiança. (p. 17)

Para que as sociedades e a educação sejam inclusivas, necessitamos, em boa verdade, de uma nova escola de pensamento, ou seja, uma escola de aprendizagem, de descoberta do saber, e não uma escola de ensino em que o professor é, preferencialmente, transmissor de conhecimento. Necessita-se que a escola seja (mais) flexível perante a diversidade de pensamentos, habilidades e inabilidades dos alunos e dos professores; urge que o foco seja o indivíduo e as suas conquistas, a sua melhoria contínua e não a aquisição dos conteúdos programáticos; é premente que escola e a família se organizem, colaborem e ajam concertadamente para que o fim seja apenas um, a consciencialização e a potencialização do sujeito, pois não importa ser “o melhor”, importa melhorar; é também relevante que se promova a cultura do esforço e da competência, considerando-se o que se faz ou se deve fazer sempre o melhor que for possível, sabendo que as competências

se desenvolvem gradualmente, quando há prática deliberada, resiliência e otimismo (Duckworth, 2016).

Em suma, esta atitude denomina-se de *mindset* de crescimento, que é não só uma forma de estar na vida, mas também uma forma de encarar a vida, onde importa manter o foco e perseverar.

### ***O mindset de crescimento***

Dweck (2018) e a sua teoria cognitiva destacam-se na investigação por defenderem que os atributos e as capacidades dos sujeitos se desenvolvem ao longo da vida e que a crença nesse desenvolvimento é crucial. Dweck (2018) entende que existem dois tipos de *mindset* ou mentalidade, o *mindset* fixo e o *mindset* de crescimento, e que estão fortemente associados ao rendimento escolar, ou seja, o sucesso escolar depende em parte da predisposição, do esforço do aluno para desenvolver as suas capacidades.

De seguida, para melhor entender o conceito, apresenta-se uma breve caracterização do *mindset* de crescimento, o que permite, implicitamente, e por oposição, conhecer o *mindset* fixo. As pessoas que possuem *mindset* de crescimento:

- i) gostam de sair da rotina e de receber ou envolver-se em tarefas desafiadoras, pois constituem uma fonte de desenvolvimento;
- ii) são resilientes e veem no esforço o caminho para conseguir os objetivos planeados, porque se preocupam constantemente em melhorar o seu desempenho;
- iii) aproveitam as oportunidades e as diferentes experiências, pois entendem que a sua capacidade e inteligência são mutáveis;
- iv) são recetivas e abertas a informações precisas e ao *feedback*, que contribuem para a sua melhoria, pois, sabendo onde foram inábeis ou erraram, mais rapidamente otimizam e corrigem. O erro não constitui um obstáculo, antes pelo contrário: é uma oportunidade, uma fase para progredir;
- v) preferem tarefas que exijam resolução de problemas, pois criam possibilidades de realização e alimentam a sua curiosidade (por vezes, insaciável);

- vi) têm foco e capacidade de planificar, com pormenor, as suas ações;
- vii) veem nos seus sucessos e conquistas o resultado de um processo de autoaperfeiçoamento e de aprendizagem focada e esforçada;
- viii) são automotivadas, autoconfiantes, autodisciplinadas e responsáveis.

Perante esta breve caracterização da mentalidade de crescimento, e para que possa ser uma realidade, as sociedades devem considerar a adoção de medidas que desenvolvam a otimização de uma cidadania plena e participativa. Dessa forma, a educação que se propicia nas comunidades, nas escolas e nas famílias deverá adotar programas de intervenção com as seguintes considerações:

- i) adotar medidas concertadas entre os diferentes intervenientes da ação educativa (escolas, professores, famílias e os próprios alunos);
- ii) criar uma cultura do trabalho de equipa, da comunicação aberta, da crítica construtiva e da autoanálise;
- iii) ensinar a direcionar e a rentabilizar o esforço;
- iv) ensinar a ter método;
- v) implementar o elogio do processo “esforçado”, e não só do resultado final;
- vi) valorizar o que se aprendeu, e não a inteligência;
- vii) reconhecer as limitações de cada um e, a partir daí, proporcionar estratégias, experiências e tomadas de decisão potenciadoras de crescimento;
- viii) criar desafios com padrões mais elevados, e não simplificar ou facilitar;
- ix) promover o empenho total e o esforço absoluto, e não uma resolução de exercício/jogo sem erros, i.e., “dar sempre o melhor”;
- x) ensinar a automonitorização (observa-aprende-pratica-melhora);
- xi) criar planos de recuperação, oferecendo respeito e orientação para “erguer a cabeça”;
- xii) valorizar o erro enquanto experiência para se atingir o sucesso e conhecer;
- xiii) ajudar a acreditar que se é capaz.

Apesar de ser necessária mais investigação na área do *mindset* de crescimento, já existem alguns estudos que se apresentam de seguida. Linhares (2019) refere que os programas de intervenção, flexíveis e contextualizados, para aumentar o *mindset* de crescimento são necessários nas escolas. O programa Dr. Cérebro (Linhares, 2019) visa a promoção da consciência dos alunos sobre si próprios e sobre as tarefas de aprendizagem, onde importa relevar, em simultâneo, o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento socioemocional.

Ferreira et al. (2021) realizaram o seu estudo na disciplina de Português, com alunos do 7.º ano do Ensino Básico, em particular para promoção da determinação, do esforço, associada/o à produção textual. Este estudo também permitiu conhecer o *mindset* de crescimento e a produção textual dos alunos com dislexia, destacando-se um aluno com os melhores resultados a nível do esforço incutido nas atividades de escrita, conforme Ferreira et al. (2021) referem. Provou-se no estudo que o esforço, a prática deliberada e a autorregulação são fundamentais para que a competência de escrita, dada a sua complexidade, se desenvolva, sem esquecer que este processo convoca, em simultâneo, a explicitação, acompanhamento e *feedback* por parte do professor.

Duckworth (2016) e Dweck (2018) consideram que o esforço e a prática deliberada promovem o sucesso, afirmam que o sucesso não vem ter conosco, somos nós que vamos ter com ele, ou seja, são as escolas, as famílias e a sociedade que têm de investir na mudança da mentalidade.

Curioso é verificar que cientificamente se vai provando o que a sabedoria popular nos diz desde sempre. Senão, vejamos os ditados que o comprovam: “água mole em pedra dura tanto bate até que fura”, “quem não arrisca, não petisca” e “Roma e Pavia não se fizeram num dia”.

## **A Educação Inclusiva**

Tous les enfants gagneraient sans doute à connaître les quatre piliers de l'apprentissage que sont l'attention, l'engagement actif, le retour sur l'erreur et la consolidation. Quatre slogans les résument efficacement: “Concentrez-vous totalement”; “Participez en classe”; “Faites des exercices”; “Profitez de

chaque jour et de chaque nuit”. Ce sont des messages très simples que nous devrions tous connaître et mettre en œuvre dès le plus jeune âge. (Dehaene, 2018, p. 318)

Ainda que indiretamente, o conceito de Educação Inclusiva está nesta citação de Dehaene (2018). O investigador afirma, na última frase, que todos deverão conhecer e pôr em prática os quatro pilares da aprendizagem – atenção, envolvimento ativo, retorno ao erro e consolidação – desde a mais tenra idade, sendo que o percurso e o processo terão um caráter distintivo, pois, nas suas palavras, é visível também a consideração pela singularidade do sujeito.

Neste sentido, a Educação Inclusiva requer uma cultura de inclusão e respeito por todos os intervenientes da sociedade, sejam eles crianças, jovens ou adultos.

A sociedade portuguesa, e os seus normativos, regulam, esclarecem e sensibilizam à implementação de práticas que promovam e apliquem a Educação Inclusiva. Deste modo, a Educação Inclusiva concerne a formação global e total do sujeito independentemente da sua condição física, psicológica, social, étnica ou outra, com vista à “plena inclusão social” conforme consta do Decreto-Lei n.º 54/2018.

É relevante notar, também, que o Decreto-Lei n.º 55/2018 considera a “escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida”, ou seja, fica explícito que as escolas devem adequar as práticas “a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” e adotar, quando necessário, uma abordagem multinível.

Através de uma análise comparativa dos princípios orientadores da Educação Inclusiva, presentes no Decreto-Lei n.º 54/2018, e do que o *mindset* de crescimento convoca, verifica-se que seis dos oito princípios estão intimamente relacionados com as características de uma mentalidade dinâmica.

**Tabela 1.** *Princípios da Educação Inclusiva e Mindset de Crescimento*

Princípios da Educação Inclusiva	Características do <i>Mindset</i> de Crescimento
Educabilidade universal	Capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo
Equidade	Concretização do potencial de aprendizagem e desenvolvimento
Inclusão	Acesso e participação nos mesmos contextos educativos
Personalização	Adoção de medidas de acordo com as necessidades, potencialidades, interesses e preferências dos alunos
Flexibilidade	Ação educativa responde à singularidade de cada aluno
Autodeterminação	Criação de oportunidades para o exercício do direito de participação

Considerando que a Educação Inclusiva é notoriamente um objetivo de todos os sistemas educativos, importa também alargar o seu leque de atuação, pois, em nosso entender, o *mindset* de crescimento será a mentalidade a promover nas sociedades para que os cidadãos sejam ativos, participativos, responsáveis e determinados na boa gestão da sua vida e de acordo com os seus interesses, habilidades e necessidades.

Procedendo também à análise comparativa do documento que estrutura e orienta a vida nas escolas em Portugal, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), de Martins et al. (2017, p.15), verifica-se que a visão do PASEO se coaduna com as características de uma mentalidade de crescimento, em que, caso seja bem-sucedida a sua implementação, todos os alunos ficarão dotados de competências basilares para uma vida de sucesso e em constante mudança.

**Tabela 2.** *Visão do PASEO e Mindset de Crescimento*

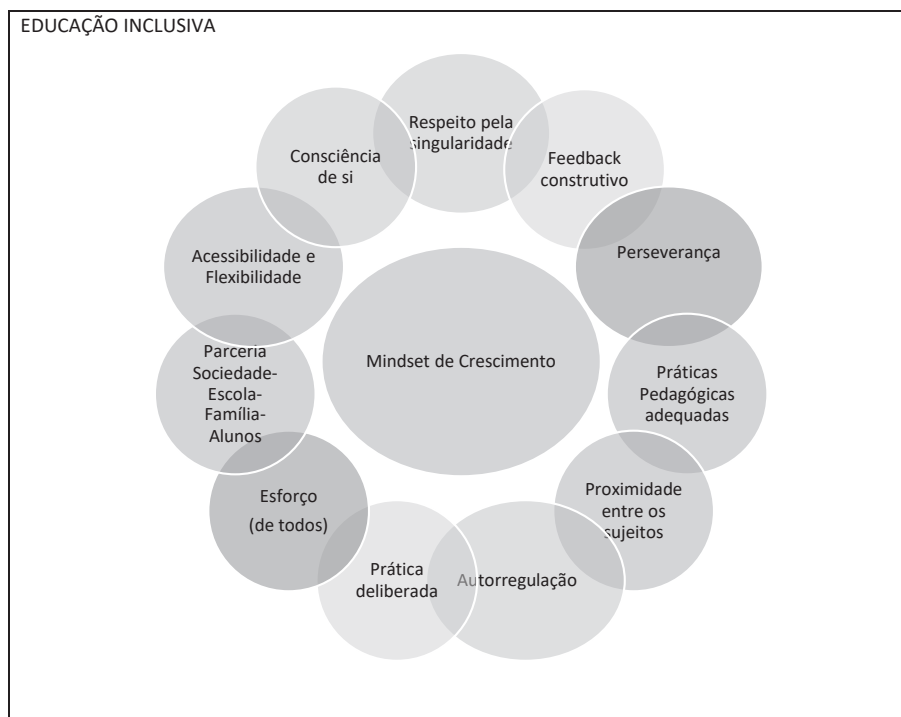
Visão do PASEO O aluno ...	Características do sujeito com <i>mindset</i> de crescimento
estará munido de múltiplas literacias	Ser literácito
será “livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia”	Ser livre Ser consciente de si
será capaz de responder à mudança e incerteza do mundo atual	Ser proativo
conseguirá responder à “sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo”	Ser sustentável
terá pensamento crítico, “criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação”	Ser crítico e criativo Ser colaborativo Ser comunicativo

continuará a aprendizagem ao longo da sua vida, para a sua participação na práxis social	Ser aprendente/ curioso
respeitará a sociedade democrática em que se insere	Ser respeitador
valorizará o respeito pelo indivíduo e pela diversidade cultural	Ser digno Ser solidário
aceitará todas as pessoas	Ser tolerante e inclusivo

De facto, os normativos portugueses contemplam a Educação Inclusiva e as características dos sujeitos com *mindset* de crescimento e, neste sentido, também não deixa de ser curioso verificar o facto de o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* considerar “os alunos”, ou seja, a denominação do documento com recurso à pluralização remete notoriamente para o respeito pela singularidade de cada aluno e para a diversidade *dos alunos* que usufruem da ação educativa.

Defende-se também que a sociedade, de forma global e plena, deve ser inclusiva. Inclusiva na forma como se organiza e como gere todos os seus cidadãos (população ativa e inativa) com a sua diversidade cognitiva, cultural, socioeconómica e motivacional. Neste sentido, importa referir que, quando surge, em contexto, a expressão ‘Educação Inclusiva’, não nos devemos referir APENAS às crianças e jovens que estudam e frequentam a escola. O conceito é, todo ele, mais abrangente e refere-se, naturalmente, a TODOS os cidadãos. Assim, e considerando que se pretende edificar uma sociedade tranquila e estável, devemos apostar na formação do sujeito com uma mentalidade dinâmica, empreendedora e consciente das suas fragilidades e potencialidades para crescer, estruturar-se e usufruir desse saber-estar, saber-fazer e saber-ser.

Em jeito de resumo, e esquematicamente, entende-se que a Educação Inclusiva de sucesso terá no seu âmago o *mindset* de crescimento.

**Figura 1.** *Mindset de Crescimento na Educação Inclusiva*

Na senda da Figura 1, Caldas e Rato (2020) afirmam que as pessoas necessitam de experienciar e treinar para que o cérebro se adapte aos contextos devido à sua neuroplasticidade, pois, na realidade, “o cérebro adapta-se ao que faz mais” (p. 93) e, neste sentido, o *mindset* de crescimento exige uma atuação deliberada e (auto)monitorizada para que as competências e habilidades se vão automatizando e os sujeitos se tornem mais eficazes.

Caldas e Rato (2020) elencam, na sua obra *Neuromitos*, os seis princípios comuns a todos os seres humanos, independentemente da sua cultura ou idade.

São eles a plasticidade do cérebro ao longo da vida, o facto do cérebro ser único como a face humana, a evidência de que o cérebro de cada indivíduo está preparado de maneira diferente para aprender tarefas diferentes, a noção de que o cérebro se modifica com a experiência, o facto de que a aprendizagem é influenciada por experiências prévias e ainda a aceção de que não existe aprendizagem sem uma forma de memória ou de atenção. (p. 40)

Assim sendo, uma Educação Inclusiva deve, pois, considerar que a alavanca para o progresso de cada sujeito e (desejavelmente) da sociedade passa pela implementação e promoção de atividades e experiências diferentes, formais e/ou informais, e pelo incentivo e sensibilização para a relevância da motivação e da persistência. Todos estes elementos contribuirão indubitavelmente para o desenvolvimento salutar da cognição, que auxiliará a forma de ver o mundo e estar na vida.

### **Considerações finais**

Neste capítulo pretendeu-se registar três linhas de força de suma importância. Tal como Sousa et al. (2021) referem, o caminho para uma sociedade mais inclusiva obriga à reflexão sobre a acessibilidade, a pluralidade onde “todas as fontes de diversidade” (p. 9) devem ser valorizadas, cada sujeito e todo o sujeito contribui para a sociedade e, quanto mais focado e autorregulado for, mais a sua atuação é positiva e edificante de si e dos outros.

Como Goleman (2019, p. 13) defende, o foco é o motor oculto da excelência, requer treino para uma maior rentabilização, afirmando mesmo que a atenção é um “músculo cognitivo” que reduz a agitação emocional, aumenta o desempenho, o conhecimento e o sucesso. Neste sentido, a educação das crianças e jovens, futuros cidadãos (pro)ativos, deve promover a capacidade de atenção, pois esta determina uma maior eficácia na tarefa, embora o inverso também seja real, i.e., quanto mais desfocagem houver, menor compreensão e menor pensamento reflexivo existe.

A promoção de programas de intervenção que propiciem a aprendizagem tendo por base a mentalidade de crescimento é fundamental, uma vez que ajuda as crianças e os jovens a compreender que o cérebro se torna mais inteligente perante situações desafiadoras, pois, na realidade, tal como Dweck (2018) afirma, aceitando as imperfeições, todos os indivíduos são capazes de autotransformação, ainda que seja de forma paulatina e com o auxílio dos outros agentes da ação educativa.

Em nosso entender, a Educação Inclusiva deve ser o foco de toda e qualquer sociedade, em qualquer sistema político e social. A Educação Inclusiva deve referir-se a TODOS os cidadãos e não apenas ao cidadão aprendiz em contexto escolar.

*Palavras finais:* Otimismo. Perseverança. Prática deliberada. Eficácia. Integridade.

## Referências bibliográficas

- Caldas, A., & Rato, J. (2020). *Neuromitos. Ou o que realmente sabemos sobre como funciona o nosso cérebro*. Contraponto.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, do Ministério da Educação. Diário da República: Série I, n.º 129/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, do Ministério da Educação. Diário da República: Série I, n.º 129/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Dehaene, S. (2018). *Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.
- Duckworth, A. (2016). *Grit, o poder da paixão e da perseverança*. Vogais.
- Dweck, C. (2018). *Mindset, a atitude mental para o sucesso*. Vogais.
- Ferreira, P. C., Alves, R., & Barbeiro, L. F. (2021). A inteligência, a determinação e a produção escrita. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, & R. Alves (Orgs.), *Atas do XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 376-388). UMinho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Educação.
- Ferreira, P., Barbeiro, L., & Alves, R. (2021). A escrita exige determinação ao aluno com dislexia? *Indagatio Didactica*, 13(2), 25-42. <https://doi.org/10.34624/id.v13i2.25091>
- Goleman, D. (2019). *Foco, o motor oculto da excelência*. Temas e Debates – Círculo de Leitores.
- Linhares, V. (2019). *Mentalidade de crescimento: Desenho, implementação e avaliação de um programa de intervenção em contexto escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Veritati – Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/29982>
- Mangas, C., Sousa, J., & Freire, C. (Coords.). (2021). *INCLUDiT – Percursos para uma educação inclusiva*. Almedina.
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à*

*saída da escolaridade obrigatória*. MEC/DGE. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Sousa, J., Freire, C., & Mangas, C. (Coords). (2021). *Caminhos para uma sociedade inclusiva*. Almedina.

Tough, P. (2013). *Educar para o futuro*. Clube do Autor.

# ACESSIBILIDADE DA COMUNICAÇÃO EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

*Carla Freire*

(Escola Superior de Educação e Ciências Sociais,  
CI&DEI, LIDA, Politécnico de Leiria)

*Filipe Santos*

(Escola Superior de Educação e Ciências Sociais,  
CI&DEI, Politécnico de Leiria)

**Resumo:** A revolução causada pelos novos meios digitais está a sentir-se em todas as áreas da sociedade, tendo vindo a contribuir, em particular, para o ‘direito à educação’. Este direito, tão importante nas sociedades democráticas, está cada vez mais a ser uma realidade, sobretudo se se considerarem algumas pessoas que, pelas suas características específicas, acediam às oportunidades educativas em situação de desigualdade.

Contudo, também existe o perigo de esta revolução digital trazer novas desigualdades no acesso à educação. Neste sentido, é importante que os vários agentes educativos conheçam os aspetos fundamentais da sua área de intervenção (usando uma pedagogia diferenciada) mas também que reflitam sobre a acessibilidade das suas abordagens.

Neste artigo faz-se uma reflexão sobre alguns pressupostos da educação contemporânea (diferenciada e inclusiva) e sobre como, em termos de comunicação, se pode incorporar uma ‘cultura de acessibilidade’ nas escolas. Em particular, apresentamos um conjunto de técnicas que podem ser aplicadas aos novos meios digitais, baseadas numa perspetiva de Desenho Universal para a Aprendizagem, de

forma a que estes sejam acessíveis a todos. É, assim, objetivo deste artigo contribuir para a discussão sobre a missão da escola e as suas tecnologias numa sociedade democrática e de igualdade de oportunidades.

**Palavras-chave:** Audiodescrição; Desenho Universal para a Aprendizagem; Acessibilidade do *software*; Acessibilidade da documentação

## Introdução

De acordo com Manovich (2001), a revolução dos novos meios digitais veio a ter um impacto muito mais profundo na sociedade do que a invenção da prensa, no século XV, ou da fotografia, no século XIX. Enquanto a prensa e a fotografia afetaram apenas uma etapa da comunicação, a distribuição e o tipo de imagem estática, os meios digitais tiveram impacto em todos os processos de comunicação, no que se refere à aquisição, manipulação, armazenamento e distribuição, assim como ao nível do tipo de *media*, desde o texto, imagem estática e em movimento, som, etc. Assim, dadas as características dos meios digitais, estes facilitam a “comunicação e interação à distância, permitindo o acesso à aprendizagem de forma rápida e simples pela diversidade de pessoas” (Freire, 2021, p. 88). No entanto, apesar do potencial das tecnologias digitais para a redução da desigualdade na educação (Guimarães et al., 2019), o crescimento exponencial da digitalização da sociedade pode ter um efeito contrário e contribuir para a existência de um fosso, considerando as questões da acessibilidade dos diferentes meios. Deste modo, torna-se fundamental a adoção de políticas em prol da acessibilidade às tecnologias e aos sistemas de informação para todos, nomeadamente às pessoas que, quando são confrontadas com determinado contexto ambiental, têm necessidade de recorrer a um leque mais diversificado de funções do que aquelas que conseguem obter pelo seu sentido de audição, visão, etc.

Assim, de forma a contribuir para uma escola inclusiva, respeitando os princípios da igualdade de oportunidades de todos os alunos, independentemente das suas características pessoais, tal como preconizado no Decreto-Lei n.º 54/2018, pretende-se, com este capítulo: a) refletir sobre as diferentes

formas de atender à diversidade de perfis de alunos, em particular os conceitos associados à pedagogia diferenciada e ao Desenho Universal para a Aprendizagem; b) conhecer formas de tornar a comunicação acessível em contextos educativos, nomeadamente no que se refere à produção de documentos digitais e imagens acessíveis.

## **Pedagogia diferenciada**

As escolas portuguesas estão repletas de diversidade: diferenças nos ambientes socioculturais dos alunos (cada vez mais presentes), diferenças cognitivas e diferenças psicológicas (Przesmycki, 1991). Existem alunos que podem já dominar parte dos conhecimentos de uma área disciplinar a par de outros que não conhecem a maior parte do vocabulário utilizado (Gomes & Pinto, 2013); turmas com alunos que estão em mais do que um ano de escolaridade (Gonçalves & Trindade, 2010); e também existem mudanças na população escolar como resultado do movimento de educação inclusiva, que se está a tornar parte da agenda internacional.

Esta diversidade traduz-se em habilidades, interesses, preferências e perfis de aprendizagem heterogéneos, requerendo que a escola, tomando todas estas diferenças em consideração, desenvolva abordagens para a inclusão de todos os alunos (Nepal et al., 2021). Isto porque as diferenças de desempenho escolar não são causadas pela heterogeneidade dos alunos, mas pela ‘indiferença à diferença’ que se observa nas estruturas dos programas pedagógicos e cultura e prática dos professores (Bourdieu, 1966, como citado em Gomes & Pinto, 2013).

A ideia de uma pedagogia diferenciada, que toma em conta especificidades de alunos ou grupos de alunos, começa nos anos 60 do século XX, quando se introduzem momentos de avaliação formativa nos processos de ensino-aprendizagem (Santos, 2009). Nessa altura, o conceito de ‘ritmo de aprendizagem’ – o tempo necessário para que a aprendizagem individual ocorresse – era a explicação para a diferença de desempenho observada: alguns alunos precisavam de mais tempo que os outros. A diferenciação pedagógica consistia, assim, em ‘dar mais do mesmo’ aos alunos que não

atingiam os objetivos, colocando os outros em tarefas de enriquecimento (Santos, 2009).

Hoje tem-se um entendimento mais completo sobre os fatores que explicam as diferenças de desempenho, considerando-se as formas diferentes de pensar, de se estabelecer relações entre o que se sabe e o que se aprende de novo (Przesmycki, 1991). As diferenças cognitivas, psicológicas e socio-culturais são, assim, tidas em conta, assentando-se a intervenção educativa num maior conjunto de pressupostos ou teorias. Existindo ainda alguns autores que procuram destacar uma ou outra característica, como as inteligências múltiplas ou os estilos de aprendizagem, outros opõem-se a esta visão ‘potencialmente redutora’, procurando ter em conta a diversidade interindividual e considerando vários fatores (Feyfant, 2016).

Em comum, os conceitos de pedagogia diferenciada e de inclusão estão preocupados com o direito à educação, a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades, desejando uma igualdade no acesso ao currículo (Gonçalves & Trindade, 2010). Para isso, a diferenciação pedagógica faz-se quando um professor intervém com os alunos de forma individual ou em pequenos grupos, usando uma variedade de abordagens para o conteúdo (o que se espera que os alunos aprendam), processo (como os alunos dominam o conteúdo) e produtos (o que os alunos aprenderam com o processo), antecipando e respondendo a diferenças dos estudantes, de forma a criar a melhor experiência de aprendizagem (Tomlinson, 2000). A pedagogia diferenciada não é, assim, um ‘baixar o nível de exigência’ (determinar níveis de exigências para diversos públicos escolares), mas fazer uma gestão curricular que tenha presente que os alunos não aprendem todos do mesmo modo, nem têm as mesmas dificuldades (Santos, 2009).

## **Desenho Universal para a Aprendizagem**

Numa fase inicial, a acessibilidade na educação focava-se no apoio aos estudantes para ultrapassarem potenciais dificuldades, tendo, com a evolução do tempo, este foco passado para as instituições, que tudo devem fazer para reduzir ou, até mesmo, eliminar barreiras à aprendizagem (Meyer et al., 2014). Assim, foram surgindo várias iniciativas com o intuito de potenciar

a acessibilidade nos mais diversos contextos de forma a promover a inclusão das pessoas, das quais se destaca o Centro para o Desenho Universal que, em 1988, define o conceito de ‘Desenho Universal’ como aquele que considera a utilização de algo pelo máximo possível de pessoas, sem que haja necessidade de adaptações (Center of Universal Design, 1997). Este foi o ponto de partida para o desenvolvimento do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), pelo Centro de Tecnologias Especiais Aplicadas, com vista a tornar a educação acessível à diversidade de estudantes, independentemente das suas características pessoais (Center for Applied Special Technology, n.d.).

O DUA tem vindo a ser apresentado na literatura científica como um contributo significativo para o desenvolvimento da aprendizagem nos mais diversos contextos (e.g., Kennette & Wilson, 2019), nomeadamente em processos de educação a distância mediados por tecnologias digitais (Boothe et al., 2020; Freire, 2021; Freire et al., 2021), tendo por base três grandes princípios: *engagement*; representação; ação e representação (Center for Applied Special Technology, 2018):

- **Engagement** | relaciona-se com o ‘porquê’ da aprendizagem, ao nível do interesse e motivação que os estudantes possam ter e assenta na premissa da oferta de múltiplos meios para: potenciar o interesse, a curiosidade e o entusiasmo pela aprendizagem; manter o esforço e persistência dos estudantes; promover a sua autorregulação;
- **Representação** | refere-se ao ‘quê’ da aprendizagem, considerando como a diversidade de estudantes percebe e compreende a mensagem, pelo que se baseia na oferta de múltiplos meios para: disponibilização de alternativas de acesso à informação; clarificação do vocabulário, de símbolos, sintaxe e estrutura de textos; compreensão da mensagem, que permita a construção de conhecimentos;
- **Ação e representação** | concerne o ‘como’ da aprendizagem, tendo em conta a capacidade de interação com o ambiente e de expressão do conhecimento, de forma que se baseia na oferta de múltiplos meios para: interação com os recursos e ferramentas; expressão e comunicação de conhecimentos; desenvolvimento de estratégias e mecanismos que permitam a otimização do conhecimento.

Estes múltiplos meios devem permitir o **acesso** dos estudantes à aprendizagem, de forma a que possam **construir** o seu conhecimento e **interiorizar** o processo educativo para autorregular a sua aprendizagem (Tabela 1). Assim, pretende-se que os estudantes se sintam motivados e que possam aceder aos vários recursos que lhes permitam gerar conhecimento, de modo a pensarem estrategicamente sobre o melhor meio de atingirem os seus objetivos.

**Tabela 1.** *Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem*

	<i>Engagement</i> (o <b>porquê</b> da aprendizagem)	<b>Representação</b> (o <b>quê</b> da aprendizagem)	<b>Ação e Expressão</b> (o <b>como</b> da aprendizagem)
<b>Acesso</b>	Oferecer opções para <b>Recrutar o interesse</b>	Oferecer opções para <b>Perceção</b>	Oferecer opções para <b>Ação física</b>
<b>Construção</b>	Oferecer opções para <b>Manter o esforço e a persistência</b>	Oferecer opções para <b>Linguagem e símbolos</b>	Oferecer opções para <b>Expressão e Comunicação</b>
<b>Interiorização</b>	Oferecer opções para <b>Autorregulação</b>	Oferecer opções para <b>Compreensão</b>	Oferecer opções para <b>Funções executivas</b>

Fonte: Freire, 2021, p. 90.

## **Como tornar a comunicação acessível**

Os computadores e a Internet transformaram a sociedade, abrindo um conjunto de novas formas de acesso ao conhecimento e de participação social. Numa sociedade que se quer verdadeiramente democrática, este conhecimento e participação social devem estar acessíveis a todos. Contudo, ainda existem muitas barreiras a um acesso universal, sobretudo a pessoas com deficiência. Assim, apesar da digitalização da sociedade ter trazido novas oportunidades de participação social, as barreiras levantadas pelas tecnologias também trouxeram novas formas de exclusão (Khurt, 2019).

Estas barreiras podem ser reduzidas ou eliminadas através das tecnologias de apoio, nomeadamente com a utilização de produtos de apoio. De acordo com o Relatório Global de Produtos de Apoio, da World Health Organization (WHO) e da United Nations Children’s Fund (UNICEF) (2022), as

tecnologias de apoio consistem na aplicação organizada de conhecimentos que englobam os produtos de apoio e vários sistemas e serviços cruciais que, por sua vez, melhoram a capacidade das pessoas com dificuldades funcionais temporárias ou permanentes, permitindo-lhes a participação e inclusão nas várias esferas da vida. No que se refere a produtos de apoio, estes são definidos pela WHO e UNICEF como dispositivos, equipamentos, instrumentos ou *softwares*, que podem ser disponibilizados com a finalidade de manter ou melhorar a independência e a funcionalidade de um indivíduo, promovendo, desta forma, o seu bem-estar (World Health Organization & United Nations Children's Fund, 2022).

Dado o âmbito deste artigo, salientamos dois tipos de barreiras: barreiras de acesso ao computador e barreiras de acesso aos conteúdos digitais.

Por **barreiras de acesso ao computador** referimo-nos às dificuldades sentidas em manipular os vários dispositivos (teclado, rato, entre outros) que fazem parte de um sistema informático. Por exemplo, pessoas com limitações a nível motor podem ter falta de coordenação, força, dificuldade para alcançar objetos ou mover os membros superiores. Para estes utilizadores podem ser necessários manípulos, ponteiros e sistemas de reconhecimento de voz, entre outros (Ministério da Educação, 2004). Os produtos de apoio que permitem ultrapassar estas barreiras também podem tomar a forma de *software*, nomeadamente através da configuração do computador com as opções de acessibilidade do Sistema Operativo (e.g., aumento do tamanho da fonte, contraste, características gerais de visibilidade, entre outras, tal como se pode ver na Figura 1). Pode-se também adquirir *software* específico para o efeito, caso se entenda que as opções oferecidas pelo sistema operativo não são suficientes.

**Figura 1.** *Pormenor das Opções de Acessibilidade do Sistema Operativo Windows 10*



Já por **barreiras de acesso aos conteúdos digitais**, referimo-nos às barreiras no acesso à informação digital, podendo ser um documento, uma página na *web*, uma imagem, um vídeo, entre outros. Um exemplo de produto de apoio para este tipo de barreiras são os leitores de ecrã, usados por pessoas com deficiência visual, que narram o texto que está a ser consultado num computador.

Assim, os produtos de apoio, se usados de forma correta e adequados às especificidades de cada pessoa, conseguem proporcionar uma maior autonomia, qualidade de vida e inclusão social. Não se deve descurar, pois, a seleção do equipamento que é mais apropriado às necessidades de cada pessoa, nem a respetiva configuração (quer a nível do *hardware*, quer do *software*). Estudos mostram que os produtos de apoio disponibilizados são, por vezes, abandonados por fatores ligados à sua configuração e programação (Scherer, 1993).

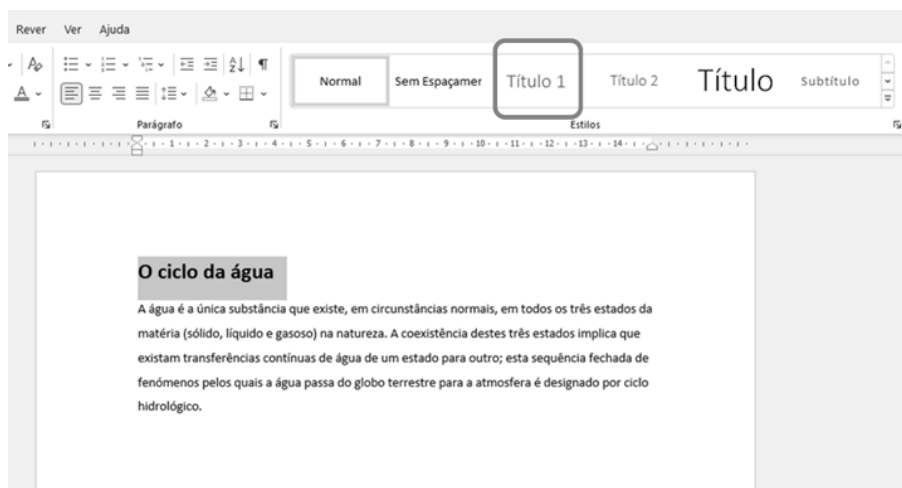
## **Produção de documentos acessíveis**

No que diz respeito à acessibilidade dos conteúdos, os produtos de apoio só funcionam eficazmente se forem considerados os princípios de

desenho acessível, que tomam em conta a forma como os utilizadores acedem a um documento digital ou página *web* e interagem com ele (Khurt, 2019). A título de exemplo, considere-se o recurso pedagógico da Figura 2, relativo ao tópico ‘O ciclo da água’. Para utilizadores normovisuais é fácil distinguir os vários elementos do documento através da perceção visual do seu tamanho e a sua distribuição relativa nesse documento. Desta forma, facilmente se identifica que o documento em causa é composto por um título e um parágrafo.

As pessoas com deficiência visual dependem dos leitores de ecrã para interpretar os elementos semânticos do documento. Desta forma, é necessário que o autor prepare o seu documento para ser interpretado corretamente pelo leitor de ecrã, ‘marcando’ os elementos constituintes com a categoria apropriada. No caso de um título, a marcação é feita no próprio processador de texto a partir da funcionalidade ‘Estilos’. Para isto, o autor deve selecionar o texto a ‘marcar’ (ver Figura 2) e identificá-lo com o estilo ‘Título’. Este procedimento permite ao leitor de ecrã, ao narrar desse elemento, indicar que se está na presença de um título.

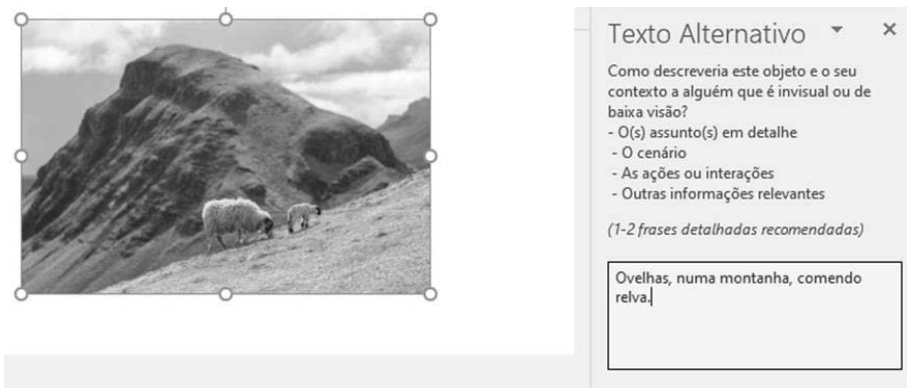
**Figura 2.** Marcação de um Título, num Documento Microsoft Word



Outro princípio de um desenho acessível, ligado às diferentes formas possíveis de representar informação, pode ser visto na Figura 3. Para uma

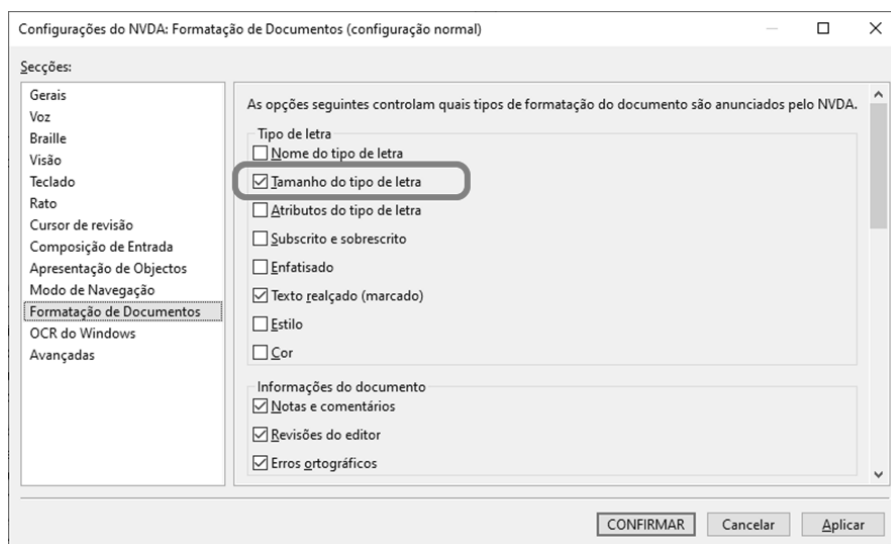
pessoa com deficiência visual uma imagem não é acessível, mas um texto que a descreve sim (pois é narrado pelo leitor de ecrã). Assim, o autor do documento deve descrever textualmente a imagem, incorporando essa descrição ‘dentro’ da imagem. Este texto – denominado de ‘texto alternativo’ – não é visível no documento, mas é narrado pelo leitor de ecrã.

**Figura 3.** Colocação de Texto Alternativo Numa Imagem de um Documento Microsoft Word



É de admitir que a maioria dos documentos digitais não foi criada com princípios de acessibilidade universal como os referidos. Nestas circunstâncias, de maiores barreiras de acesso aos conteúdos, ainda poderá ser possível encontrar soluções ‘alternativas’ de acesso ao conteúdo. Tomem-se como exemplo os títulos, que são facilmente identificados por pessoas normovisuais pelo tamanho ‘maior’ em relação aos parágrafos que os sucedem: uma solução reside em configurar o leitor de ecrã para narrar o tamanho da letra do parágrafo (Figura 4) além do texto do parágrafo em si. O tamanho do texto tem uma correlação direta com a sua função (títulos, subtítulos, etc.) e, usando esta técnica, o professor pode auxiliar os alunos com deficiência visual a serem autónomos até em situações de falta de acessibilidade documental. Porém, é fácil imaginar as dificuldades acrescidas na interpretação de um texto por parte de um aluno quando o leitor de ecrã é usado para narrar o texto e, em simultâneo, narrar todo um conjunto de ‘metadados’ que ajudam a interpretar o texto.

**Figura 4.** Pormenor da Janela de Configuração do Leitor de Écrã NVDA, Onde Está Seleccionada a Opção de Narração do ‘Tamanho do Tipo de Letra’



## Produção de imagens acessíveis – A audiodescrição

Tal como mencionado anteriormente, uma das formas de tornar um documento acessível é através da adição de um texto alternativo nas imagens, que permita ao leitor de ecrã narrar a informação expressa visualmente. Desta forma, é importante compreender quais as normas e princípios que existem e que podem auxiliar na descrição de imagens estáticas e dinâmicas, seja por meio de texto ou de áudio, para que os conteúdos sejam acessíveis, também, a pessoas com deficiência visual.

A audiodescrição surge como uma forma de tradução dos meios, passando o visual para o textual ou para o oral, de forma a auxiliar as pessoas que não têm acesso à visão (Neves, 2011; Snyder, 2014). Apesar de não existirem normas definidas universalmente, existem diretrizes que podem variar em função do estudo e da prática em cada país (Fryer, 2016), as quais, na maioria das vezes, seguem linhas comuns ou partem de princípios similares entre si e procuram responder a: o quê, quem, como, quando, onde. Em síntese, conforme nos indica Motta (2016), a audiodescrição amplia

a compreensão da imagem, contribuindo para a inclusão da pessoa com deficiência visual em diversos domínios da vida.

De forma resumida, e com base nos diferentes autores, destacam-se alguns pontos cruciais que permitem compreender os fundamentos da audiodescrição, os quais podem ser aplicados nos diferentes contextos. Assim, é importante compreender os princípios da audiodescrição no que se refere à: a) **objetividade**, que assenta na premissa de que a descrição deve ser imparcial, neutra, não deve formar juízos de valor, assim como não deve interpretar o que a pessoa crê que a imagem transmite; b) **clareza**, ao nível da utilização de um discurso simples, lógico e ordenado, que permita a compreensão da mensagem; c) **relevância**, no que se refere às escolhas relativas aos elementos a descrever, sendo importante seleccionar aquilo que, de facto, é imprescindível para a compreensão a narrativa.

Neste sentido, e com base nestes princípios, é possível dar início ao processo de audiodescrição, considerando a importância da **contextualização**, que muitas vezes toma o nome de notas introdutórias ou preliminares, outras vezes está incluída no início da própria audiodescrição. Nesta parte, deve-se enquadrar o tipo de imagem que se está a descrever, o formato, a cor, em alguns casos, qual o objetivo do autor, enfim, todas as informações que permitam contextualizar o tipo de trabalho em mãos.

A fase seguinte é a descrição da imagem, em si mesma, a qual deve respeitar os princípios básicos da audiodescrição, salvo algumas exceções que podem depender do tipo de imagem (por exemplo, uma obra de arte) ou da corrente de audiodescrição (por exemplo, *soundpainting*, que utiliza outros recursos de apoio à compreensão da imagem e formas de descrever, por vezes, mais poéticas). Nesta fase é crucial articular os elementos que se relacionam, de forma a permitir uma melhor compreensão da mensagem a transmitir.

Sempre que possível, a audiodescrição deve contemplar a descrição de pessoas, ao nível de traços físicos e vestuário, e de espaços, sejam interiores ou exteriores; esta informação é de grande importância, na medida em que permite que a pessoa com deficiência visual tenha acesso aos mesmos dados que a pessoa normovisual tem. No entanto, deve ter-se em atenção o excesso de informações desnecessárias que podem tornar a mensagem confusa, pelo que é importante identificar todos os elementos relevantes para a compreensão da imagem.

Partindo do princípio de que estamos a descrever, e não a interpretar, é essencial que o audiodescritor seja neutro. Como tal, sempre que possível deve manter a imparcialidade –conforme refere Neves (2011): “um vestido nunca é lindo ou feio, mas antes vermelho, azul, ou comprido com lantejoulas” (p. 56). Neste sentido, é importante ter em atenção o uso de adjetivos que, ao invés de caracterizarem, podem ser mais interpretativos, passando ‘opiniões’ subjetivas do audiodescritor.

Quando a cor é significativa, deve ser descrita. Por um lado, a pessoa com deficiência visual pode ter algum resíduo de visão ou pode ter adquirido cegueira numa altura tardia, pelo que pode conhecer a cor; por outro lado, mesmo que a pessoa tenha cegueira congénita, a cor, dependendo do contexto, pode estar repleta de significado, pode transmitir informação pela simbologia que representa.

O tempo verbal de eleição é o presente do indicativo, podendo ser utilizado o gerúndio, na medida em que se representa a ação que está a decorrer ou a imagem que está a ser apresentada num determinado meio. Desta forma, é de evitar o pretérito, assim como a utilização de verbos que indiquem movimento aquando da descrição de imagens estáticas.

Os termos técnicos de audiovisual devem ser, também, evitados, na medida em que se trata de linguagem muito específica que nem todas as pessoas dominam, pelo que devem ser utilizadas terminologias simples e objetivas. Assim, a título de exemplo, o enquadramento de ‘plano americano’ deve ser substituído por algo como ‘dos joelhos para cima’, de forma a permitir que todos tenham noção da imagem que é apresentada.

No presente tópico foram apresentadas linhas básicas e gerais da audiodescrição, de forma a potenciar a curiosidade pelo tema e a pesquisa de informação complementar. Esta é uma área que merece um maior aprofundamento, para incentivar as pessoas a audiodescreverem as suas imagens, de forma a tornar este tipo de conteúdos mais acessível à diversidade de públicos.

## **Conclusões**

Podemos afirmar que os sistemas educativos contemporâneos, assentes em conceitos como o da pedagogia diferenciada e o da inclusão, estão

desenhados para garantir o ‘direito à educação’ na verdadeira aceção da palavra: uma educação que é para todos, que procura respeitar as diferenças individuais, garantindo, na medida do possível, igualdade de oportunidades. Os desafios a esta forma de ver a educação ainda existem, pois, ‘inclusão’ e ‘acessibilidade’ exigem mudanças atitudinais por parte dos agentes educativos. Porém, os desafios não se colocam apenas a nível individual, existindo também desafios a nível social: como se pode promover uma sociedade assente numa ‘cultura de inclusão’? A resposta pode estar, mais uma vez, na escola, o lugar ao qual atribuímos a importante missão de educar. A escola, enquanto instituição que ensina cidadania, deve ser, ela mesma, espaço de exercício dessa cidadania. Para isso, a escola deve ser o espaço onde todos (professores, auxiliares, pais e alunos) atendem às diferenças individuais. É reconhecido que essas diferenças não devem ser vistas como uma barreira à aprendizagem e que, através do Desenho Universal para a Aprendizagem (que toma em conta essas diferenças), se pode atingir a igualdade de oportunidades, apanágio das sociedades democráticas.

### Referências bibliográficas

- Boothe, K. A., Lohmann, M. J., & Owiny, R. (2020). Enhancing student learning in the online instructional environment through the use of Universal Design for Learning. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 22(1), 1-24. <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1310>
- Center for Applied Special Technology. (2018). *Universal design for learning guidelines – Version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Center for Applied Special Technology. (n.d.). *CAST timeline*. <http://www.cast.org/about/timeline.html#.XoxUdoh5s2w>
- Center of Universal Design. (1997). *The principles of universal design – Version 2.0*. NC State University. [https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about\\_ud/udprinciplestext.htm](https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm)
- Decreto-Lei n.º 54/2018. Diário da República, I Série – N.º 129, pp. 2918-2928, 6 de julho.
- Feyfant, A. (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 113. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>

- Freire, C. (2021). Comunicação acessível: Um caminho... In M. S. G. Ashton (Org.), *Diálogos interdisciplinares: Indústria criativa, processos culturais, diversidade e inclusão* (pp. 85-99). Pimenta Cultural. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.121.85-99>
- Freire, C., Mangas, C., Costa, R., & Costa, A. L. (2021). The potential of distance education for the inclusion of students in higher education. In A. S. Moura, P. Reis, & M. N. D. S. Cordeiro (Eds.), *Handbook of research on determining the reliability of online assessment and distance learning* (pp. 379-401). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4769-4.ch016>
- Fryer, L. (2016). *An introduction to audio description: A practical guide*. Routledge.
- Gomes, M. H., & Pinto, A. P. (2013). A pedagogia diferenciada: Diferentes propostas para alunos diferentes. In A. P. Pinto & M. H. Gomes (Org.), *O plano individual de trabalho e o tempo de estudo autónomo: Estratégias para uma aprendizagem autorregulada* (pp. 51-85). ECopy. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3759.9608>
- Gonçalves, E., & Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: “Se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem”. In C. Leite, A. F. Moreira, J. A. Pacheco, J. C. Morgado, & A. Mouraz (Org.), *Debater o currículo e seus campos: Políticas, fundamentos e práticas. Actas do IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro* (pp. 2062-2073). Livpsic.
- Guimarães, I. J. B., Sousa, M. R. F., & Lima, I. F. (2019). Educação a distância como ferramenta de inclusão social e digital. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 24(56), 1-19. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2019.e58846>
- Kennette, L. N., & Wilson, N. A. (2019). Universal Design for Learning (UDL): Student and faculty perceptions. *Journal of Effective Teaching in Higher Education*, 1(2), 1-26.
- Khurt, S. (2019). Moving toward a universally accessible web: Web accessibility and education. *Assistive Technology*, 31(4), 199-208. <https://doi.org/10.1080/10400435.2017.1414086>
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. Massachusetts Institute of Technology.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing. <http://udltheorypractice.cast.org>

- Ministério da Educação. (2004). *Normas de acessibilidade na informática*. Ministério da Educação – Coleção Apoios Educativos.
- Motta, L. (2016). *Audiodescrição na escola: Abrindo caminhos para leitura de mundo*. Pontes Editores Ltda.
- Nepal, S., Walker, S., & Dillon-Wallace, J. (2021). How do Australian pre-service teachers understand differentiated instruction and associated concepts of inclusion and diversity? *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916111>
- Neves, J. (2011). *Guia de audiodescrição: Imagens que se ouvem*. Instituto Nacional para a Reabilitação e Instituto Politécnico de Leiria.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*. Hachette.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79, 52-57.
- Scherer, M. J. (1993). *Living in a state of stuck: How technology impacts the lives of people with disabilities*. Brookline.
- Snyder, J. (2014). *The visual made verbal: A comprehensive training manual and guide to the history and applications of audio description*. American Council of the Blind Arlington, VA.
- Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of instruction in the elementary grades*. ERIC Digest. EDO-PS-00-7.
- World Health Organization & United Nations Children’s Fund. (2022). *Global report on assistive Technology*. World Health Organization.

# EL PROGRAMA “*UDL PER A TOTHOM*”: UNA PROPUESTA DE INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD

*María Paz López Teulón*

(Universidad de Lleida)

**Resumen:** Los procesos de inclusión educativa suponen, actualmente, un importante reto para la Universidad. En los últimos años se ha detectado el acceso y la presencia progresiva de colectivos discriminados por situaciones de capacidades distintas, sociales, económicas, o de origen cultural; y ello ha comportado que la universidad española busque estrategias y metodologías para alcanzar la plena inclusión de estos estudiantes. En este texto, presentamos con más detalle los avances realizados en los últimos años en las universidades públicas y privadas de la región catalana, detallando el caso de la Universidad de Lleida, con su programa *UdlxTothom*. Nos felicitamos por ello, pero terminamos este texto poniendo en conocimiento del lector la dificultad de abordar en el día a día causísticas tan diversas, y cómo todo pasa por una mayor dotación económica y de profesionales para abordar la diversidad del alumnado, respondiendo a los distintos objetivos de desarrollo sostenible, especialmente el que garantiza una educación inclusiva y cualitativa de calidad.

**Palabras clave:** Inclusión; Universidad; Atención a la diversidad

## 1. La atención a la diversidad en la Universidad en España

Tal y como afirman Villoria y Fuentes (2015), uno de los derechos de nuestra sociedad es el acceso a una educación de calidad que garantiza que las personas tienen idénticas oportunidades de aprender y, por ende, de formarse como ciudadanos de pleno derecho. La educación debe considerar la atención a la diversidad, como la puesta en marcha de distintas acciones cuyo objetivo final es que las personas, sean cuales sean sus características, “puedan acceder en igualdad de oportunidades al proceso educativo” (Villoria & Fuentes, 2015, p. 89).

El ordenamiento jurídico en España ampara desde la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOU) el tratamiento educativo de alumnos que requieren determinados soportes y atenciones específicas y, en la disposición adicional n.º 24, orienta los contenidos y actuaciones que hay que tener en cuenta para la inclusión de las personas con diversidad funcional en la Universidad. Esta regulación se entiende en sentido amplio, en cuanto se refiere a la comunidad universitaria, y es aquí donde se incluyen también al Personal de Administración y Servicio (PAS) y al Personal Docente e Investigador (PDI).

Más tarde, la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU), determina que las universidades tienen que desarrollar servicios de asesoramiento psicoeducativo en el marco de los que se tienen que evaluar y atender las necesidades educativas especiales derivadas de la condición de discapacitados de los estudiantes universitarios. Finalmente, la Ley Orgánica 4/2007, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades, establece la elaboración de planes destinados a personas con necesidades especiales, tales como ayudas al transporte, exención de tasas y prioridad en la matrícula, apoyo institucional, etc.

Todas estas medidas han provocado que el colectivo de estudiantes con diversidad funcional haya aumentado progresivamente en los últimos años, pasando de los casi ocho mil estudiantes en el curso 2003-2004 (Peralta, 2007) hasta los cerca de 24.000 en el curso 20-21, según la Fundación Universia (2022). A pesar de estos datos esperanzadores, y de los mecanismos que muchas universidades han puesto en marcha para favorecer

la incorporación de la diversidad en las aulas, creemos que queda mucho por hacer teniendo en cuenta que son menos del 1,5% del total de los estudiantes universitarios españoles y que la universidad representa el ámbito de conocimiento y de formación más apropiado para el acceso al mercado de trabajo, que es lo que permite, finalmente, la plena incorporación de las personas con diversidad funcional a la sociedad (Peralta, 2007).

En este sentido, el Informe de la Fundación Universia (2022) abunda en que la permanencia en los Grados universitarios desciende sobremedida a partir de los dos primeros cursos académicos. Por otra parte, predominan los estudiantes con diversidad funcional física (55,9%) sobre el resto, seguidos de las personas con diversidad psicosocial/intelectual (26,5%) y sensoriales (17,6%). El Informe destaca el aumento de la diversidad intelectual fruto de las medidas que se han implementado en los últimos años en todo el territorio español; así, hay diferentes programas o servicios, por nombrar algunos: la Unidad de Discapacidad y Voluntariado (Universidad Española a Distancia); la Oficina para la Integración de Personas con Discapacidad (Universidad de Complutense); o la Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad (Universidad de Extremadura).

Por otro lado, los estudios cursados en Ciencias Sociales y Jurídicas están por encima de los estudios de carácter científico y tecnológico, 54% frente al 26% que desarrollan sus estudios en el área de Ciencias y Tecnología. Por todo ello, creemos que es preciso implementar acciones para hacer más accesibles los estudios donde menos personas con diversidad funcional están matriculadas en la actualidad.

## **2. La atención a la diversidad en la Universidad en Cataluña**

En el caso de Cataluña, el *Consell Interuniversitari*, que promueve la igualdad de oportunidades del estudiantado con diversidad funcional, así como del profesorado o del personal de administración, aprobó el documento UNIDISCAT (*Universitat i Discapacitat a Catalunya*), en el que se desarrolla un proyecto que parte de la necesidad de responder al reto de conseguir una universidad catalana plenamente inclusiva (Generalitat de Catalunya, 2019).

A continuación, pasamos a exponer brevemente los programas principales que se han desarrollado en los últimos años en las universidades públicas y privadas ubicadas en Cataluña (Generalitat de Catalunya, 2019).

- Universidad de Barcelona (UB) – Programa *Fem Via*, que atiende a alumnos con discapacidad; Programa *Avança*, que da soporte al alumnado con dificultades académicas derivadas de circunstancias físicas, sensoriales y/o psicológicas, pero sin certificado de discapacidad (trastorno de atención e hiperactividad, enfermedades graves, dislexia, etc.); y Programa *Studia*, para alumnos con enfermedades de larga duración.
- Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) – Cuenta con tres recursos: el Observatorio para la Igualdad, el Servicio para la Inclusión y el Programa de acto infoaccesibles y programa de arte accesible. El Observatorio ha diseñado un total de 32 medidas que recogen las acciones y compromisos adoptados por la UAB para la inclusión de las personas con diversidad.
- Universidad Politécnica de Cataluña (UPC) – Con la Oficina de Inclusión, el *alumini UPC* y la Cátedra de Accesibilidad: arquitectura, diseño y accesibilidad para todo el mundo (CATAC). Destacar el programa pionero MEETUP para la inclusión de los estudiantes con trastorno del espectro autista, ya que “s’ha demostrat que els estudiants amb TEA tenen habilitats per a l’enginyeria, tecnologia i música. I, per tant, les carreres tècniques de l’UPC són candidates i receptors d’estudiants amb TEA” (Generalitat de Catalunya, 2019, p. 13).
- Universidad Pompeu Fabra (UPF) – Destacamos el Programa UPF Inclusión y el Servicio de Asesoramiento Psicológico (SAP), que se trata de un servicio a disposición de los estudiantes que ven afectado el rendimiento en sus estudios por algún acontecimiento inesperado.
- Universidad de Girona (UdG) – Programa de soporte a las personas con discapacidad, destacando la coordinación con los centros de Secundaria para realizar una acogida más satisfactoria a los nuevos estudiantes con discapacidad.
- Universidad Rovira i Virgili de Tarragona (URV) – Cuenta con el Plan de Atención a la Discapacidad.

- Universidad Oberta de Catalunya (UOC) – Destacamos la Cátedra Fundación Randstad-UOC de Discapacidad, Ocupación e Innovación Social, que nace en 2019 con los objetivos de fomentar la integración en el mundo laboral de las personas con discapacidad en igualdad de oportunidades y de generar conocimiento en torno al tema de la discapacidad.
- Universidad Ramon Llull (URL) – Cuenta con el Observatorio de Igualdad de Oportunidades, el Servicio de Orientación Personal (SOP), y el Programa ATENES (Atención a Estudiantes con Necesidades Específicas de Soporte).
- Universidad de Vic (UVIC) – Servicio de atención al estudiantado con Diversidad Funcional y *Programa Convivència*, que es un programa de voluntariado que consiste en la convivencia de estudiantes universitarios con un joven Síndrome de Down en un piso de alquiler durante el curso académico con el fin de que esta persona pueda desarrollar habilidades para tener una vida más independiente.
- Universidad Internacional de Catalunya (UIC) – Destacamos el Servicio de universitarios solidarios y el *#UICsocialday*, que es una jornada dedicada a la sensibilización de diversas necesidades sociales; por ejemplo, en el curso 2018-19 participaron personas con deficiencias visuales, personas sin hogar y gente mayor.
- Universidad Abad Oliba (CEU) – En el caso de estudiantes con diversidad sensorial o motora, el Servicio de Estudiantes y el Servicio de Atención Psicológica gestionan la aportación de soporte material, así como la ayuda asistencial personal, tecnológica y económica que fuera necesaria.
- Universidad de Lleida (UdL) – Dispone de un Plan de Inclusión de las personas con diversidad funcional para sistematizar el trabajo que se hace en beneficio de este colectivo. Concretamente desde 2007 se puso en funcionamiento el Programa *UdLxTothom*<sup>1</sup>, que desarrollaremos en el siguiente apartado, puesto que es el eje central de este capítulo.

---

<sup>1</sup> UdL para todo el mundo. <https://www.udl.cat/ca/serveis/seu/UdLxtothom/>

### 3. El Plan de Inclusión de las personas con Diversidad Funcional de la Universidad de Lleida (UdL)

Los principios que fundamentan el Plan de Inclusión de las personas con diversidad funcional física, psíquica y sensorial son básicamente tres:

- ✓ El principio de igualdad de oportunidades, que supone eliminar aquellos obstáculos que dificultan el acceso a la enseñanza superior universitaria y demostrar las propias capacidades en el aprendizaje de una disciplina. Este principio hace posible el de universalidad (que se extienda a toda la comunidad universitaria) y el de normalización (que es el que permite la actividad normal de toda la comunidad universitaria).
- ✓ El principio de inclusión, que no es sólo la integración en el grupo, sino la igualdad efectiva en la vida del sistema universitario, incluyendo determinadas medidas de flexibilización cuando sea preciso. De este modo se materializan los valores de diversidad de actividades y pluralidad social (tanto de orígenes culturales, como de perspectivas vitales), y de la participación máxima en todas las propuestas de la comunidad universitaria.
- ✓ Por último, el principio de responsabilidad social, entendiendo que la UdL asume el compromiso de facilitar la accesibilidad y permanencia de los alumnos, personal de administración y personal docente e investigador como signo de solidaridad y de fomento de la autonomía personal.

Como se desprende de estos tres principios, la finalidad del Plan es garantizar la inclusión de toda la comunidad universitaria de Lleida que padezca cualquier tipo de diversidad funcional. Y se ha estructurado en torno a tres ejes: la accesibilidad física a todos los espacios de la UdL; la accesibilidad a la actividad académica y de investigación; y la adecuación de los servicios y de la política universitaria.

### **a) Accesibilidad física a todos los espacios de la Universidad**

El objetivo fundamental es garantizar que los espacios docentes que utilizan las personas con diversidad funcional se adapten a las necesidades y, finalmente, que se llegue a la eliminación de las barreras arquitectónicas de los distintos edificios de todos los *Campus* de la UdL. Asimismo, el plan incluye, entre otras acciones: señalar recorridos y espacios accesibles, adaptar tarimas y salidas de emergencias, la incorporación de tecnología para personas con deficiencia auditiva, adaptar elementos de contenido informativo y de comunicación institucional en cualquier formato de la universidad, etc.

### **b) Accesibilidad a la actividad docente e investigadora**

En este ámbito, los dos objetivos principales son convertir el tema de la accesibilidad (en todas sus vertientes) en objeto de formación e investigación<sup>2</sup>; y garantizar la atención necesaria, en el ámbito formativo, a aquellos alumnos con diversidad funcional o determinadas dificultades de aprendizaje específicas. Respecto al primer objetivo, y en relación al contenido que nos ocupa en este artículo, hay que destacar la acción de organizar cursos de formación para el profesorado docente de la UdL – por parte de la Unidad de Formación del Profesorado Universitario (FPU) – para conocer mejor las necesidades de los alumnos con diversidad funcional y poder adaptar su docencia. Valga como ejemplo el que se desarrollará en el mes de julio de 2022 desde la FPU y que lleva por título “*La atención al estudiantado con problemáticas de salud mental en el ámbito universitario: barreras, reco-*

---

<sup>2</sup> En mayo de 2022, la *Coordinadora de Compromís Social, Igualtat i Cooperació* y el *Programa UdlxTothom* ponen en conocimiento de la comunidad universitaria proyectos tan interesantes como el que el Instituto Guttmann lidera, que es un proyecto de investigación social que busca “identificar les barreres i facilitadors amb què es troben cada dia les persones amb una discapacitat i desenvolupar una mirada comunitària” con el objetivo de comprender que no son las personas las que tienen que cambiar, sino el entorno. El objetivo es generar conocimiento, una base científica a partir de la que reclamar cambios basados en las necesidades reales de las personas con diversidad, y no en la teoría, así como visibilizar situaciones que no son justas pero que están interiorizadas como normales. <https://www.youtube.com/watch?v=kOVacWmJDxc>

*mendaciones y abordaje/resolución de casos*<sup>3</sup>. Otras acciones son introducir en la formación de los becarios conocimientos relacionados con la diversidad funcional y la salud mental, incentivar en los grupos de investigación conocimientos de autonomía, etc.

En referencia al segundo objetivo, es importante dar una buena acogida al alumnado con necesidades específicas cuando ingresan en cada Grado académico, y para ello es importante la existencia de personas que sean referentes de acogida en el ámbito pedagógico, arquitectónico, domótico y sanitario. Asimismo, es fundamental que al inicio de cada curso desde el Servicio se informe a las profesoras y los profesores que van a tener en sus clases a personas con diversidad, para ponerles en antecedentes de sus características y de las demandas que requieren. Por otro lado, hay que velar por la adaptación del espacio docente, la adaptación de los contenidos académicos, de las evaluaciones, etc.

### **c) Adecuación de los servicios y de la política universitaria**

En este ámbito, los fines principales son planificar y coordinar los recursos (ayudas económicas, catálogo de recursos, protocolos necesarios, etc.) para garantizar la autonomía personal y dar un soporte integral a las personas con diversidad funcional; y hacer una difusión adecuada del Plan de Inclusión entre la comunidad universitaria.

## **4. El programa UdL para todo el mundo: *UdLxThotom***

El 28 de mayo de 2014, el Consejo de Gobierno de la Universidad de Lleida (UdL) oficializó el Programa *UdLxThotom*, que se puso en funcio-

---

<sup>3</sup> El objetivo principal de este curso es adquirir, por parte del profesorado, una mirada no estigmatizadora de la salud mental y dotarlos de instrumentos para el manejo de síntomas de salud mental que los alumnos puedan presentar. La metodología parte de una parte expositiva de contenido teóricos y un diálogo con los alumnos de este curso a partir de la experiencia vivida de casos, siempre partiendo del respeto a la ley de protección de datos. El curso tiene en cuenta como mínimo los siguientes Objetivos de Desarrollo Sostenible: Salud y Bienestar (3), Educación de calidad (4) e Igualdad de género (5) – <http://www.cursosfpu.udl.cat/programes/programes2021-2022/U1308.pdf>

namiento tres años más tarde. Este Programa representa una apuesta por la incorporación de personas vinculadas al mundo universitario con diversidad funcional<sup>4</sup> en base a los principios de igualdad de oportunidades, de inclusión y de responsabilidad social. Los destinatarios de dicha Unidad son los estudiantes<sup>5</sup>, el personal de administración y servicios<sup>6</sup> (PAS) y el personal docente e investigador (PDI) con necesidades singulares que requieren, para el desarrollo de sus actividades, algún tipo de soporte o adaptación. Y está adscrito a la Coordinación de Compromiso Social, Igualdad y Cooperación, gestionándose desde la Unidad de Información y Orientación Universitaria.

El Programa aglutina y gestiona los recursos, recibe las demandas de atención, detecta las nuevas necesidades y diseña y desarrolla las acciones en colaboración con los Centros, Servicios y distintas Unidades de la Universidad.

La Universidad de Lleida ha sido testigo del incremento de la incorporación de personas con diversidad, inclusive en los últimos años se ha acogido a personas de otras partes de Europa que han querido cursar parte de sus estudios en Lérida. La voluntad de adaptar métodos e infraestructuras consta en los estatutos de la propia Universidad, no solo para personas con diversidad funcional<sup>7</sup>, sino también para aquellas en situación de riesgo de exclusión social.

<sup>4</sup> “La Universitat no podia quedar al marge d’aquesta dinàmica per mirar de ser accessible a les persones que demostren, tot i els seus handicaps, tenir prou capacitat per assolir un títol d’aquest nivell” (Universitat de Lleida, 2020, p. 3).

<sup>5</sup> En el caso de Eva, con una diversidad funcional física y que se muestra en el reportaje, la UdL ha adaptado el sistema de evaluación – por ejemplo, sus exámenes son orales y la profesora escribe todo lo que la alumna le dicta. Todo esto queda registrado, como medida de seguridad, por si hubiera posteriores reclamaciones (*UdL per a tothom. Universitat i discapacitat*, 2012: <https://www.youtube.com/watch?v=CKAfr1NHMhE>).

<sup>6</sup> Una persona con Síndrome de Down que trabaja como personal de administración y Servicios llevando los periódicos a los distintos edificios del *Campus*, repartiendo trípticos, dejando el material en las aulas y clasificando el correo ordinario (*UdL per a tothom. Universitat i discapacitat*, 2012: <https://www.youtube.com/watch?v=CKAfr1NHMhE>).

<sup>7</sup> Por ejemplo, la asociación de paraplégicos y discapacitados de Lleida ASPID concedió, en el año 2008, el premio a la normalización social de las personas con discapacidad en la UdL y en reconocimiento a la labor continua que ha realizado en este ámbito. Según ASPID, las actuaciones realizadas por la Universidad deben ser consideradas como ejemplo de buena práctica para la integración de las personas con diversidad funcional dentro de la comunidad universitaria, visualizándolo como un gran paso hacia la plena integración social de toda la ciudadanía.

Este Programa incluye:

- Becas y ayudas económicas para sufragar los estudios;
- Adaptaciones y préstamo de recursos de soporte;
- Adaptaciones de aprendizaje en los estudios;
- Ayudas y orientaciones para la mejora de la ocupabilidad;
- Seguimiento y acompañamiento durante todo el proceso académico del estudiante en el Grado Universitario que curse;
- Servicio de atención psicológica.

Figura 1. Programa UdLxTothom (2020)



**UdLxTothom**  
Per a l'estudiantat amb necessitats educatives especials

- Beques i ajuts per a l'estudi
- Adaptacions i préstec de recursos de suport
- Adaptacions d'aprenentatge en els estudis
- Ajuts i orientació per a la millora de l'ocupabilitat
- Seguiment i acompanyament durant tot el procés acadèmic a la UdL

**Informa't:**  
[udlxtothom@udl.cat](mailto:udlxtothom@udl.cat)

Universitat de Lleida

## 5. El programa *UdLxThotom* en el Grado de Educación Social

En el apartado que cierra este artículo queremos presentar nuestra experiencia particular como docentes del Grado de Educación Social en la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida, respecto al reto de la inclusión de los alumnos/as que se dirigen a la Unidad *UdLxTothom*.

Los alumnos del Grado de Educación Social que se dirigen a esta Unidad buscan que se diseñen para ellos medidas de acción positiva que aseguren su participación plena y efectiva en los estudios de este Grado, garantizando su derecho a la educación plena y el principio de igualdad de oportunidades.

Una vez iniciado el curso académico – a principios de septiembre –, los/as alumnos/as pueden dirigirse a los responsables de la Unidad donde son atendidos/as y, tras evaluar sus características y contrastar los certificados que presentan (sanidad, de grado de discapacidad, diagnósticos previos, etc.), se elabora toda una serie de medidas adecuadas a sus circunstancias. La persona responsable de la atención inclusiva remite las pautas al propio alumnado y al Coordinador del Grado. Y es éste el que, más tarde, envía, a través del correo electrónico, un documento-informe donde se especifica el tipo de diversidad del estudiante (física, sensorial o psíquica) y todas las medidas a seguir para la atención inclusiva.

A continuación, presentamos brevemente toda una serie de adaptaciones en el proceso de aprendizaje que hemos seguido en los estudios del Grado de Educación Social. Las pautas se han clasificado en pautas generales y pautas para las evidencias de evaluación.

Pautas generales:

- En el caso de sordera ligera, se pide a todos los profesores que lleven micrófono;
- En el caso que haya imposibilidad de asistir de manera continua y presencial a la Facultad, pueden seguir la modalidad de evaluación alternativa;
- Quedan justificadas las faltas de asistencia por motivos médicos y lo mismo sucede con los trastornos de falta de atención y concentración;
- Al inicio de las clases se debe indicar al alumnado cómo se organiza la sesión del día y, al finalizar la clase, se presenta un resumen de las ideas principales;
- Se pide avanzar los materiales de clase con un mínimo de dos semanas de antelación;
- En el supuesto que haya un ingreso hospitalario del alumno/alumna, se le pide a los docentes que faciliten el acceso a los contenidos que se imparten en ese período de tiempo y que las clases presenciales se puedan retransmitir por videoconferencia y, en el caso que no se pueda conectar debido al estado de salud, se recomienda registrar las sesiones. También se pide a los/las docentes hacer tutorías virtuales o presenciales, una vez termine el ingreso hospitalario/sanitario, para aclarar contenidos y tareas;

- En el caso de alumnado con crisis de ansiedad o crisis epilépticas hay que evitar situaciones de estrés y proponer otro ritmo en la entrega de las actividades, así como aumentar 30 minutos el tiempo de los exámenes, etc.

Pautas para las evidencias de evaluación:

- Hay que comunicar las fechas de los exámenes, trabajos, exposiciones, etc., con la máxima antelación;
- En ocasiones, se recomienda evitar exámenes orales;
- En el caso de pruebas escritas, el profesorado debe asegurarse que el alumno ha entendido el enunciado de las preguntas planteadas;
- Hay que marcar en negrita las palabras e ideas claves de las preguntas de los exámenes escritos, con un tamaño de letra 14 (se recomienda Arial e interlineado 1.5) y preguntas secuenciadas, así como que dichas preguntas sean claras y concisas;
- Hay que proporcionar un tiempo adicional en las pruebas de evaluación escrita – lo recomendable son 30 minutos;
- Se debe procurar no realizar diferentes exámenes en un mismo día;
- Si fuera necesario, hay que hacer una revisión de las evidencias junto con el alumno para comprobar los errores ortográficos. En determinados casos, se debe considerar que los errores ortográficos en los exámenes, trabajos y prácticas no sean causa de suspenso; o no evaluar los errores de ortografía de interferencia de las lenguas (catalán-castellano);
- En el caso del alumnado diagnosticado con dislexia, se recomienda un sistema de puntuación de las faltas similar a las pruebas de acceso a la Universidad (PAU);
- En el supuesto de los exámenes tipo test, se debe negociar las condiciones sobre el tiempo, la lectura del examen (individual o en grupo), etc.
- En el caso de alumnado con temas de salud mental, se insiste en la necesidad y la importancia de garantizar la protección de datos y el anonimato ante el resto de la clase.

La UdL, para poder implementar las adaptaciones de aprendizaje, dispone de toda una serie de recursos disponibles tanto para los/las estudiantes con diversidad funcional como para el personal docente. Presentamos algunos de ellos:

- Para el alumnado con hipoacusia, hay que proporcionar los bucles magnéticos que permiten que el sistema de sonido transforme la señal de audio en un campo magnético que es captado por los audífonos;
- Hay que aumentar la instalación de cámaras de vídeo en las aulas;
- Hay que aumentar el número de lupas TV, que permiten la lectura de textos en soporte tradicional al amplificar la imagen;
- Instalación de Programas ZoomTextxtra, para personas con diversidad visual;
- Instalación de Virtual Keyboard V3.1, teclado virtual en pantalla optimizado para facilitar la escritura de texto de una forma rápida;
- Instalación de HeadMouse V 4.1, que es un ratón virtual que permite tener el control del ratón convencional del ordenador a través de pequeños movimientos de cabeza del alumno y la realización de acciones de *click* mediante acciones faciales.

## **A modo de conclusiones**

Llegados a este punto, y después de valorar positivamente todo el trabajo realizado en estos últimos años desde la perspectiva de nuestra experiencia como docentes, nos queda presentar o sugerir algunas propuestas de mejora en la atención a la educación inclusiva del alumnado del Grado de Educación Social.

Creemos que sería oportuno remitir las pautas generales y de evidencias de evaluación con un máximo de un mes y medio desde el inicio del curso de modo que, a finales del mes octubre, el profesorado pueda tener ya el informe de los alumnos y las alumnas de todas las materias que imparte. Asimismo, valoramos la necesidad de que la persona responsable de este Programa en la FEPTS y el Coordinador convocasen una reunión presencial para comentar dichas pautas y contrastar informaciones y dudas. Seguramente,

ello redundaría en un menor abandono de los estudiantes con diversidad durante su primer año universitario.

También estimamos oportuno el apostar por un procedimiento de acogida y por la tutorización continua como práctica pedagógica que facilita realmente el proceso de inclusión – esto lo consideramos aún más en el caso de los alumnos con diversidad psicosocial o seguimiento psicológico, sobre todo teniendo en cuenta el carácter de los estudios de Educación Social. El contenido académico de este Grado y las prácticas están enfocados a colectivos que padecen situaciones de riesgo y de exclusión social. Por ello, es vital un proceso de acompañamiento real y una orientación más personalizada de su trayectoria académica para la adaptación, la integración y la permanencia en la Facultad. Se propone una evaluación conjunta de las acciones realizadas de tutorización al finalizar cada cuatrimestre.

Quizás sería idóneo crear un sistema de registro del alumnado de primer curso con diversidad funcional a partir de los datos de matrícula y completarlo con entrevistas personales, pero de una manera más continua que el actual Programa *Néstor*, de la UdL. Al mismo tiempo, este seguimiento se llevará a cabo desde la Coordinación del Plan de Inclusión, con la referente de la Facultad y el Coordinador de Grado.

Por fin, apostar por un plan de formación para los profesores, con jornadas y seminarios orientados a la diversidad, para que la comunidad de docentes conozca las modificaciones metodológicas y curriculares necesarias para garantizar la igualdad de todo el alumnado.

## Referencias bibliográficas

- Fundación Universia. (2022). *Guía de atención a las personas con discapacidad en la universidad 2020/21*. [https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/GUIA4\\_Atencion%20a%20la%20discapacidad%202020-21%20-%20ACCESIBLE%20-.pdf](https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/GUIA4_Atencion%20a%20la%20discapacidad%202020-21%20-%20ACCESIBLE%20-.pdf)
- Generalitat de Catalunya. (2019). *Universitat i discapacitat. Programes i serveis de les universitats catalanes. Consell interuniversitari de Catalunya*. [https://recercaiuniversitats.gencat.cat/web/.content/16\\_integracio\\_dels\\_estudiants\\_discapacitats/accions\\_d\\_integracio\\_dels\\_estudiants\\_discapacitats\\_a\\_la\\_universitat/document/Programes-i-Serveis-de-les-universitats-catalanes-2019.pdf](https://recercaiuniversitats.gencat.cat/web/.content/16_integracio_dels_estudiants_discapacitats/accions_d_integracio_dels_estudiants_discapacitats_a_la_universitat/document/Programes-i-Serveis-de-les-universitats-catalanes-2019.pdf)

- Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación, accesibilidad universal de las personas con discapacidad personal.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre universidad y discapacidad*. Real Patronato sobre discapacidad, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Universitat de Lleida. (2012). *Udl per a Tothom. Universitat i discapacitat* [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=CKAfR1NHMhE>
- Universitat de Lleida. (2014). *Pla d'inclusió de les persones amb diversitat funcional física, psíquica i sensorial de la UdL (2014-2019)*. <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/48623>
- Universitat de Lleida. (2022). *Programa UdLxTothom per la participació i inclusió de les persones amb diversitat funcional a la Universitat de Lleida* [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=4o9T8Pmdwrw>
- Villoria, E., & Fuentes, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta*, 43(2), 87-93.



# ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA: PROPOSTA DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DA LGP A ALUNOS OUVINTES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

*Isabel Correia; Joana Conde e Sousa; Pedro Custódio*

(Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação)

**Resumo:** A Língua Gestual Portuguesa (LGP) está reconhecida desde 1997 na Constituição da República, no capítulo dedicado ao ensino, como língua que importa proteger e valorizar. Recentemente, em 2018, foi criado o grupo de recrutamento para docentes de LGP através do Decreto-Lei n.º 16/2018. Estes grandes passos significam que a LGP está cada vez mais na esfera pública, nomeadamente no ensino, ocupando um lugar digno e por direito. Gostaríamos que, pelo menos a médio prazo, esta língua fosse ensinada a todos, independentemente da condição auditiva. Por isso, enquanto docentes no Mestrado em Ensino da LGP, partindo do trabalho colaborativo entre professores e alunos, trazemos algumas sugestões de atividades para o ensino da LGP a ouvintes que frequentem o 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A nossa proposta centra-se em parte do primeiro trimestre do calendário escolar português e assenta nas competências de compreensão, produção e conhecimento explícito da língua, porém, seguindo estratégias que privilegiam a dinâmica da aprendizagem colaborativa e lúdica.

**Palavras-chave:** Didática da LGP para ouvintes; Ensino de línguas de sinais

## 1. A didática das Línguas de Sinais<sup>1</sup> a alunos ouvintes: conceito, margens, latitudes

O ensino de uma língua requer obrigatoriamente um enfoque teórico, quer se trate de uma perspectiva mais interna, e centrada na língua enquanto construção nativa e, portanto, materna, ou de outras perspectivas mais externas e não cêntricas. A conceptualização em torno do ensino das línguas advém, em grande parte, do seu próprio estatuto de *per se*, e, portanto, gera designações teóricas mais amplas e/ou circunscritas, conforme o ponto de vista, a abordagem prática e, sobretudo, o posicionamento e localização do aluno e/ou do professor face a uma língua, num plano mais letivo.

Esta referênciação é, não só espacial, como, sobretudo, cognitiva, cultural, e determina o ponto de contacto entre um aluno e a língua que aprende. Como sublinha Custódio (2016),

Hoje, do ponto de vista teórico, fazemos claramente a distinção entre Português Língua Não Materna (PLNM) e Língua Materna (LM). Ellis (1994, p. 3) usa ainda a designação “Língua Segunda” para identificar aquela que é, posterior e naturalmente, aprendida num território onde é falada ou, ainda, usada em contexto de sala de aula. (p. 182)

Numa perspectiva mais genérica, Galisson e Coste (1983) adotam a designação “línguas não maternas” (p. 442), incluindo nesse âmbito a segunda língua (L2) e a língua estrangeira (LE). Hoje é, pois, assaz relevante do ponto de vista teórico, mas sobretudo didático, distinguir os espaços e os conceitos de LM, L2 ou LE, leque a que se veio juntar, também, o conceito emergente de “língua de herança” (LH) ou, ainda, “língua de acolhimento” (LA), conforme se comprova em Albuquerque et al. (2016), Lopez (2016), Bizon et al. (2018), Cabete (2010), Grosso (2010), entre tantos autores.

Ora, no contexto específico do ensino do Português, aceitamos de modo consensual e genérico a designação de Português Língua não materna (PLNM), quando o público discente não domina a língua com a proficiência mais elevada. Flores (2013) acentua a abrangência deste termo, quer do ponto de vista linguístico, quer didático, uma vez que engloba diferentes

---

<sup>1</sup> Usamos neste artigo os termos ‘sinais’, ‘gestual’ e ‘gestuar’ como equivalentes lexicais.

populações falantes, de entre as quais se destacam as de famílias nativas de Português, ou as de língua aprendida por estudantes estrangeiros, de qualquer ascendência.

E, no caso de uma língua de sinais?

Como podemos estabelecer as margens e as fronteiras deste conceito, identificar com precisão as latitudes que traçam as linhas da didática desta língua a alunos ouvintes, dentro do mesmo território nacional?

Ora, no âmbito desta proposta, relativa ao ensino da língua de sinais portuguesa a alunos ouvintes, a definição em torno do correto emolduramento teórico revela-se complexo e não isento de distintas interpretações. Apesar de, para um público de estudantes ouvintes, a língua de sinais ser absolutamente nova, não podemos considerar de ânimo leve que ela seja uma *língua estrangeira*, tanto mais que a Língua Gestual Portuguesa (LGP) tem um estatuto político de língua oficial no nosso país, e, portanto, encontra-se num patamar em que, apesar das suas especificidades, coexiste no mesmo espaço geopolítico. Mas é, claramente, uma língua *nova e desconhecida* para este público. Não sendo uma língua materna para estes estudantes, as designações e, em simultâneo, os campos concetuais que melhor parecem enquadrá-la seriam os de segunda língua (L2) ou de língua não materna (LNM).

Em Portugal, por alargados e distintos motivos, esta discussão teórica não se realizou até à data com suficiente clareza e, sobretudo, carece de aprofundamento investigativo. Reconhecemos que, para além desta indefinição das latitudes e da imprecisão das fronteiras concetuais, esta incerteza taxonómica tende a gerar maiores dúvidas no campo letivo. Será certo que, felizmente, não constituirá uma oclusão completa no plano didático; não obstante, a verdade é que o ensino de uma língua de sinais no contexto geolinguístico português merece uma atenção mais particular e, eventualmente, uma categorização mais consistente. Não tanto pela necessidade de inventariação, mas sobretudo por razões de natureza didática e pedagógica, uma vez que, no plano das práticas de ensino em contexto letivo, convém sabermos as extremas que nos delimitam e ainda os modos como estes saberes transitam e são filtrados para a comunidade docente.

Se tomarmos como analogia breve o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e, em específico, o caso brasileiro, a investigação pro-

duzida neste âmbito tende a considerar este contexto específico como um trabalho na esfera da didática de uma segunda língua (L2).

Como acentua Gesser (2010):

Neste material, portanto, entende-se como L1 (ou LM) a língua materna e natural do indivíduo que funciona como meio de socialização familiar; L2 como aquela utilizada pelo falante em função também de contatos lingüísticos na família, comunidade ou em escolas bilíngües (papel social e/ou institucional), podendo a L2 ser ou não de uso oficial da sociedade envolvente (Ellis, 1994), e língua estrangeira (LE) próxima à definição de Almeida Filho (1998: 11): “língua dos outros ou de outros, de antepassados, de estranhos, de dominadores, ou língua exótica”. Gostaria de extrapolar, entretanto, um pouco mais no conceito de LE, pensando este nos contextos de línguas de sinais. (p. 9)

O mesmo investigador, em trabalho concebido em data anterior (Gesser, 2006) refere que

uma “**língua estrangeira**” em seu sentido mais amplo, pois sabemos que a comunidade majoritária ouvinte pertence a uma tradição oral – e aqui não me refiro em oposição à modalidade escrita – que concebe a língua no sentido vocal-auditivo e não espaço-visual. Ao tratar a relação dos ouvintes com a LS como “estrangeira” não estou levando em consideração somente questões de modalidades distintas, bem como o fato de a LS pertencer a uma minoria lingüística “invisível”, e que não é falada e entendida na sociedade brasileira (cf. Cavalcanti, 1999a). Afinal, seria um paradoxo chamar de “estrangeira” uma língua Brasileira de sinais, língua esta que está contemplada – juntamente com mais de 200 línguas – no Livro de Registros das Línguas. Enfim, o uso (sempre entre aspas) da palavra “estrangeira” para fazer reflexões em torno da LS é – no sentido de Certeau (1994) – uma “tática/estratégia” que lanço mão para sensibilizar e pontuar o quão **alheia** é a língua de sinais para a maioria dos ouvintes... (p. 67)

Como mencionamos, e é nossa convicção, a pertinência desta questão assume foros de maior importância pela necessidade imperiosa e de carácter prático de proceder a um enquadramento teórico, mas, sobretudo, porque conviria adotar uma designação que oriente os professores que trabalham diretamente com os alunos neste contexto didático específico.

Obviamente que o ensino de uma língua diverge consoante o ponto de vista, o foco, os objetivos, os pontos de partida e de chegada e, sobretudo, o posicionamento didático necessário para que o docente desenvolva atividades de ensino, promova estratégias de aprendizagem e use os materiais e recursos mais adequados.

Por outras palavras, encontramos-nos no terreno teórico-prático da metodologia de ensino das línguas, da adaptabilidade e opções didáticas dos docentes, dos contextos de aprendizagem, e claro, da natureza dos destinatários: os alunos.

## **2. Proposta de atividades para o ensino da LGP a alunos ouvintes**

Como abordado no ponto anterior, o ensino da língua de sinais portuguesa, comumente designada nos documentos curriculares atuais por LGP, carece de um programa que se centre nos alunos ouvintes. Esta língua não é parte do currículo dos alunos, nem é oferecida de forma sistemática em território luso. É certo que algumas escolas, nomeadamente as que têm alunos surdos, a disponibilizam como unidade extracurricular a alunos ouvintes, porém, esta prática circunscreve-se, sobretudo, a estas escolas. Noutros estabelecimentos de ensino, a LGP não marca presença, ou é lecionada de forma esparsa e não sistemática. Urge, a nosso ver, uma reflexão política, da comunidade surda e educativa sobre a necessidade de se ensinar uma língua reconhecida na Constituição da República e que é a primeira língua de muitos cidadãos portugueses.

Não havendo ainda a efetividade organizacional em torno de uma disciplina de Língua Gestual Portuguesa para alunos ouvintes, modestamente apresentamos apenas algumas atividades que pretendem guiar os docentes que, por projeto de escola, ministram este idioma. É nosso desiderato contribuir para a reflexão futura consistente, nomeadamente o lugar que a LGP deve ocupar nos *curricula*, nas faixas etárias, nos percursos, entre outros aspetos de organização do ensino. Pretendemos, pois, e apenas, lançar pistas que conduzam ao lugar digno que qualquer língua merece nos bancos da escola. A nossa proposta parte de uma filosofia de aprendizagem colaborativa e exploratória, incitando ao saber que se cimenta construindo-se através do

lúdico, mas, também, procurando uma compreensão e produção gestuais coerentes e niveladas de acordo com a progressão dos estudantes.

Pensando nos alunos, foi com eles que idealizamos as atividades que abaixo descreveremos. Assim, as nossas sugestões assentam em trabalhos realizados por estudantes do Mestrado em Ensino da Língua Gestual Portuguesa, da Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra, na Unidade Curricular de Didática da Língua Gestual Portuguesa para Ouvintes, do 1.º ano deste curso. Agradecemos a todos os docentes e estudantes, em particular aos autores das atividades que nomeamos em nota, a sua prestímosa e fundamental colaboração<sup>2</sup>.

A sequência temática e as atividades que sugerimos enquadram-se no 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A escolha deste ano curricular assenta em alguns fatores que nos parecem pertinentes na aprendizagem de uma língua visual. Neste nível escolar, os alunos já aprenderam a decifrar; a competência ortográfica e as atividades de relação fonema/grafema são, igualmente, manejadas com destreza. A compreensão leitora, oral, e a expressão escrita da língua materna, a par com a educação literária, convergem para o ampliar de conhecimentos lexicais, literários, de criatividade e organização escritas. Assim, cremos ser o momento para a introdução de uma outra língua, tal como já acontece com o Inglês, que integra o currículo deste ano de escolaridade. Todavia, como adiante se verá pelos documentos normativos de referência para o ensino das línguas que usamos, esta nossa proposta pode ser usada em outro ano de escolaridade. Pela natureza dos materiais e das atividades, a nossa sugestão direciona-se para um público infantil (3.º ano), mais concretamente no primeiro trimestre do ano escolar. Desta forma, procurámos que o ensino-aprendizagem de uma língua nova, com uma modalidade distinta, se enquadrasse no percurso letivo dos alunos. A periodicidade prevista seria de duas vezes por semana, dois tempos, cada um com 45 minutos. O referencial para os objetivos esperados é o que o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) aponta como o Nível A1. Assim, no

---

<sup>2</sup> Agradecemos os trabalhos dos alunos Paulo Gouveia e Susete Ornelas, alunos do 1.º ano no ano letivo de 2020/2021; e das alunas Catarina Paiva e Vânia Ferreira, estudantes do 1.º ano no ano letivo de 2021/2022. Estes trabalhos foram orientados pelas autoras deste artigo e pela colega Neuza Santana.

que diz respeito à Língua de Sinais Portuguesa, o aluno do 3.º ano será um Utilizador Elementar (A1):

capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante. (Conselho da Europa, 2001, p. 49)

A proposta que apresentamos tem como unidades temáticas algumas das que podemos encontrar no documento norteador das Aprendizagens Essenciais para o 3.º ano de escolaridade – língua estrangeira Inglês. Do conhecimento empírico que possuímos, acreditamos que haverá a necessidade de ser repetida a mesma unidade temática várias vezes, uma vez que nos estamos a centrar no ensino de uma língua visual com a qual os alunos ouvintes não estão familiarizados. Embora pese a necessidade de introdução de conteúdos lexicais, e porque nos estamos a referir a uma língua desconhecida pela grande maioria das crianças ouvintes, importa referir que algumas das características da cultura e comunidade surda serão também contempladas na proposta que aqui aduzimos. Consideramos ainda que este conhecimento quer da língua, quer da comunidade surda será uma mais-valia para a relação com o outro, pelos contributos que a língua e a cultura transportam em si e que serão aprendidos e assimilados pelas crianças ouvintes (Silva et al., 2021). Estamos em crer que esta oportunidade de dar a conhecer a língua de sinais portuguesa trará inúmeros benefícios aos alunos ouvintes, não apenas em termos de conhecimento explícito da língua de sinais portuguesa, mas pela oportunidade de poder conviver com crianças surdas. Estes benefícios serão, certamente, profícuos não apenas para as crianças ouvintes, mas igualmente para os pares surdos. O espaço escolar aproximará distâncias que serão colmatadas por via da comunicação (Silva et al., 2021).

Seguidamente, apresentamos a proposta de atividades para uma unidade didática.

Organizador Domínio	Compreensão	Produção	Conhecimento explícito da língua	Proposta de ações a desenvolver	Recursos para desenvolver as propostas apresentadas
<p>Unidade temática Saudações e apresentações elementares</p>	<p>Compreender expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada; Identificar os sinais das saudações e cortesia.</p>	<p>Produzir os signos gestuais aprendidos em contexto e com recurso a linguagem gestual complementar.</p>	<p>Aprendizagem de léxico: saudações: OLÁ; BOM DIA; BOA TARDE; BOA NOITE; TUDO BEM? SIM; NÃO; MAIS OU MENOS; ADEUS;</p>	<p>Apresentação em <i>Powerpoint</i> (PPT) de imagens alusivas ao “dia”, “tarde” e “noite”. Partindo daí, ensinar os sinais das saudações e alguns de cortesia, através de situações simuladas e um pouco dramatizadas;</p> <p>Os alunos, a pares, retiram de um saco um cartão. Conforme a imagem que lhes couber, terão de dramatizar um pequeno diálogo em que usem as saudações e o vocabulário ensinado. A turma observa e corrige ou dá indicações de vocabulário.</p>	<p>Computador; Projetor; <i>Powerpoint</i>;</p> <p>Saco com cartões com imagens que representem dia/noite/tarde/manhã.</p>
<p><b>Unidade temática</b> Identificação pessoal</p>	<p>Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada.</p>	<p>Saber fazer a sua apresentação pessoal; Perguntar pela identidade de alguém.</p>	<p>Aprender o alfabeto manual; reconhecer o alfabeto em L.G.P.</p>	<p><b>Adivinha quem é?</b> Um aluno vem à frente e soletra o nome de um colega. Quem identificar, continua o jogo;</p> <p><b>O que é isto?</b> O aluno soletra uma palavra qualquer. O colega que adivinhar substitui-o. Todos devem participar;</p> <p><b>Vamos ler?</b> A professora escreve palavras no quadro e os alunos terão de as soletrar.</p>	<p>Imagem projetada do alfabeto gestual português.</p>
<p><b>Unidade temática</b> Família</p>	<p>Aprender os gestos que identificam relações de parentesco; Perceber o contraste gramatical de género.</p>	<p>Falar sobre a família; Trocar informações sobre as respetivas famílias; Perguntar e responder sobre a sua família e a dos colegas.</p>	<p>Nomear os sinais básicos da família (MÃE/PAI; IRMÃ/IRMÃO; AVÓ/AVÓ; TIO/TIA/PRIMO/PRIMA); Sinais básicos de animais domésticos; Sensibilização implícita à marcação de género natural.</p>	<p><b>Na minha casa...</b> Cada aluno vem à frente nomeando quem vive com ele em casa e quem não vive usando o vocabulário aprendido;</p> <p>Cada aluno, ou pares, faz(em) o desenho da sua família, ou de uma família, e apresenta(m) à turma identificando cada elemento com o respetivo gesto.</p>	<p>Imagens com os sinais da família.</p>
<p><b>Unidade temática</b> Escola</p>	<p>Compreender os gestos que representam o material escolar na sala de aula.</p>	<p>Pergunta-resposta em L.G.P.; Compreender e cumprir instruções.</p>	<p>Léxico: gestos que representam o material escolar e a escola; Mecanismos de formulação de perguntas em L.G.P.</p>	<p>Descobrir qual o material que está dentro do saco preto através do tato e fazer o gesto para os colegas; (jogo: descobre através do tato); Os colegas registam a resposta do colega e depois corrigem.</p>	<p>Saco com material escolar.</p>

<p><b>Unidade temática</b> Estações do ano</p>	<p>Compreender e cumprir instruções.</p>	<p>Formular frases simples através de outra frase indutiva; Produzir vocabulário.</p>	<p>Vocabulário: nomes próprios e comuns: estações do ano; Vocabulário envolvente: frio; calor; chuva; sol; flores, fruta, etc.; Vocabulário implícito: cores; Sintaxe: frases simples.</p>	<p>O docente desenha uma árvore numa cartolina<sup>3</sup>. Cada aluno irá pintar a sua mão com as cores de outono (castanho, vermelho, amarelo, laranja) e coloca a mão nos ramos da árvore, como se fossem folhas, de forma a preenchê-la na sua totalidade. Através da componente visual, de mímica e algum vocabulário básico que pode escrever no quadro, o docente explica algumas características do outono, como o frio, as folhas a cair da árvore, entre outras; É ensinado o sinal de Outono; Através de cartões com imagens das diferentes estações do ano, será realizada a mesma atividade; São ensinados os sinais das restantes estações do ano; Com a utilização dos cartões, os alunos irão gestuar a estação representada; Depois poderão gestuar uma característica (ou mais) que se associe a cada estação (ex.: frio/ chuva/ calor). O docente terá ensinado estes gestos previamente; Após esta atividade os alunos devem dizer “A minha estação favorita é...”; os alunos responderão à pergunta e seguidamente repetirão a pergunta aos colegas.</p>	<p>Canetas; Tintas; Cartolina; Toalhetes; Tesoura; Cartões com imagens das estações do ano.</p>
<p><b>Unidade temática</b> Cores</p> <p>Compreender e cumprir instruções.</p>	<p>Compreender vocabulário básico; Compreender e cumprir instruções.</p>	<p>Produzir vocabulário básico.</p>	<p>Vocabulário: adjetivos (cores).</p>	<p>O docente mostra lápis de cores diferentes aos alunos, gestuando cada uma das cores em LGP; O professor pede aos alunos para reproduzirem por gestos cada uma das cores demonstradas anteriormente; O professor distribui as folhas de cada aluno e explica a nova tarefa a executar; Antes da tarefa, o professor pergunta aos alunos que cores representam os sinais refletidos na ficha para que os mesmos levantem o respetivo lápis da cor correta; Os alunos pintam as imagens com as cores representadas pelos sinais (Anexo 1).</p>	<p>Lápis de cor; Ficha de trabalho (encontra-se no Anexo 1).</p>

<sup>3</sup> Atividade desenvolvida pela mestranda Catarina Paiva.

<sup>4</sup> Atividade desenvolvida pela mestranda Susete Ornelas.

<p><b>Unidade temática</b> Festividades: “A lenda de São Martinho”</p>	<p>Compreender histórias; Identificar intervenientes, personagens e ações (em contos, etc.); Conhecer a estrutura de histórias simples; Brincar com a LGP.</p>	<p>Responder a perguntas simples com orientação do professor; Praticar o relato e a sequencialização; Aplicar vocabulário.</p>	<p>Vocabulário em contexto: lendas; castanhas; São Martinho; Sensibilização ao relato.</p>	<p>Será<sup>5</sup> apresentada da lenda de “São Martinho” em <i>Powerpoint</i> (PPT), sendo a mesma gestuada; Seguidamente, será feita a interpretação da história através do jogo (o jogo encontra-se no Anexo 2).</p>	<p>Computador; Projetor; Jogo de cartões (encontra-se no Anexo 2).</p>
<p><b>Unidade temática</b> Festividades: “Halloween”</p>	<p>Acompanhar a sequência de histórias conhecidas, muito simples e curtas, com apoio visual/auditivo; Conhecer a estrutura de histórias simples; Perceber o que é o nome gestual.</p>	<p>Praticar o relato; Criar uma história simples a partir de léxico aprendido.</p>	<p>Vocabulário: gestos da esfera do Halloween; Praticar frases simples em LGP Base icónica e/ou interpretativa/cultural do nome gestual.</p>	<p>História do Halloween criada pela Associação Portuguesa de Surdos; Apresentação da história em LGP; Jogo da memória: o jogo terá imagens e os sinais correspondentes; Os alunos serão convidados a encontrar a imagem e o sinal correspondente fazendo alusão ao jogo da memória; A partir desses sinais, criam uma pequena história que pode ser captada em vídeo.</p>	<p>Computador; Projetor; História: <a href="https://fb.watch/cXTNbnQd8y/">https://fb.watch/cXTNbnQd8y/</a></p>
<p>Unidade temática Bingo gestual: Avaliação formativa e lúdica; Revisão dos temas abordados</p>	<p>Conseguir identificar o vocabulário aprendido; Compreender e cumprir instruções.</p>	<p>Produzir frases simples.</p>	<p>Vocabulário; Estrutura sintática básica.</p>	<p>Será feita uma revisão de vocabulário previamente adquirido através de uma atividade<sup>6</sup>. Conforme vão saindo os cartões com as imagens, deve ser realizado o sinal e os alunos deverão verificar se saiu nos seus cartões de bingo. Para fazerem uma linha, os alunos devem produzir uma frase em LGP com os verbos aprendidos e que estarão também nos cartões do bingo.</p>	<p>Cartões bingo; Cartões com imagens; Saco para misturar os cartões.</p>

<sup>5</sup> Atividade desenvolvida pelo mestrando Paulo Gouveia.

<sup>6</sup> Atividade desenvolvida pela mestranda Vânia Oliveira.

### 3. Considerações finais

A tabela que acima apresentámos não pretende ser um qualquer documento norteador, mas apenas um modesto contributo para que se possa refletir e delinear um documento estruturado para o efetivo ensino da LGP a alunos ouvintes. Partimos do nosso contexto de ensino numa unidade curricular do mestrado que visa preparar futuros docentes de LGP.

A nossa proposta deve-se ao empenho dos nossos estudantes. Por questões de espaço, tivemos que selecionar algumas propostas que aqui apresentamos, mas todas elas têm o inestimável mérito de serem pioneiras e de pretenderem o ensino digno de um dos idiomas lusos. Como dissemos, ainda estamos longe de documentos normativos e reflexões teóricas ou metodológicas sobre o enquadramento didático da LGP como língua de aprendizagem formal por ouvintes. Todavia, é nosso entender que é na sala de aula que começa o trabalho e são as crianças os principais beneficiários e agentes deste processo. O que aqui propomos é um ensaio, um conjunto de ideias que espera vir a efetivar-se em escolas do nosso país, aguardando o valioso juízo dos alunos.

As nossas sugestões pretendem ser simples e não exaustivas. De modo algum queremos que sejam roteiros de aula, mas apenas atividades que podem complementar o exercício do professor.

Procurámos apresentar atividades que dessem a conhecer sobretudo vocabulário básico, considerando que elas se situam temporalmente em parte do primeiro trimestre letivo, e permitissem a aplicação dos sinais aprendidos de forma lúdica e contextualizada. A jusante destas propostas está a indelével e preciosa figura do professor de LGP que transmitirá os saberes, organizará o espaço de aprendizagem e avaliará o mais importante, o crescimento e enriquecimento linguístico dos alunos. Tal como qualquer domínio do saber, a aprendizagem de uma língua deve, em primeiro lugar, ser objeto de fruição e desenvolvimento intelectual. Tendo em conta que se trata de uma língua nacional, pertença de uma comunidade minoritária que ainda enfrenta duros obstáculos de acessibilidade, aprender LGP é, também, um exercício de cidadania e de globalização, na medida em que possibilita a comunicação intercultural e a integração da diferença num espaço comum. É nosso maior desiderato que, entre risos e estupefação, as crianças possam aprender a comunicar com todos.

## Referências bibliográficas

- Albuquerque, J., Gabriel, M., & Anunciação, R. F. M. (2016). O papel do entorno no acolhimento e na integração de populações migrantes para o exercício pleno da cidadania. In J. A. P. Gediél & G. G. Godoy (Orgs.), *Refúgio e hospitalidade* (pp. 359-380). Kairós Edições.
- Bizon, A. C. C., & Camargo, H. R. E. (2018). Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: Por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In R. Baeninger, L. M. Bógus, J. B. Moreira, L. R. Vedovato, D. M. Fernandes, M. R. Souza, C. S. Baltar, R. G. Peres, T. C. Waldman, & L. F. Aires Magalhães (Orgs.), *Migrações Sul-Sul* (pp. 712-726). Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp.
- Cabete, M. A. (2010). *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento* [Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/4090>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino e avaliação*. ASA. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)
- Custódio, P. B. (2016). Alguns percursos didáticos para o ensino do português língua não materna. In J. A. B. Carvalho, M. L. Dionísio, E. C. Mesquita, J. Cunha, & A. Arqueiro (Orgs.), *Atas do V SIELP – Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa / V FIAL – Fórum Ibero-Americano de Literacias* (pp. 182-192). CIED/Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/44992>
- Flores, C. (2013). Português língua não materna: Discutindo conceitos de uma perspectiva linguística. In R. Bizarro, M. A. Moreira, & C. Flores (Orgs.), *Português língua não materna: Investigação e ensino* (pp. 35-42). Lidel.
- Galissou, R., & Coste, D. (1983). *Dicionário de didáctica das línguas*. Livraria Almedina.
- Gesser, A. (2006). *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. Parábola Editorial.
- Gesser, A. (2010). *Metodologia de ensino em LIBRAS como L2*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Grosso M. J. (2010). Língua de acolhimento, língua de integração. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, 9(2), 61-77. <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i2.886>

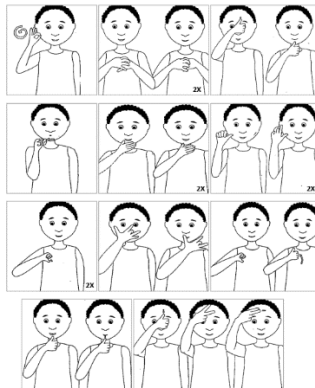
- Lopez, A. P. A. (2016). *Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil* [Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório Institucional da UFMG. <http://hdl.handle.net/1843/RMSA-AJTNHQ>
- Silva, G., Correia, I., & Custódio, P. (2021). *Guia didático de língua gestual portuguesa. Uma proposta para o 2.º ciclo do ensino básico*. Edições Ex-Libris.

## ANEXOS

### Anexo 1 | Ficha de trabalho | Cores

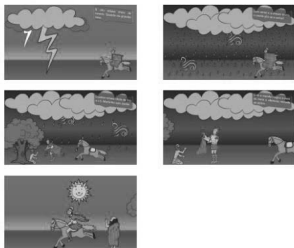
Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

5) Pinta as camisolas com as cores representadas nas imagens.



### Anexo 2 | Ficha de trabalho e jogo | Lenda de São Martinho

- 1) A história "A lenda de São Martinho" em animação com efeitos de alguns fenômenos naturais em PowerPoint.



- 2) Jogo: Eu conto!

- 3) Material:

20 cartões e 4 de reserva. Uso de imagens da história "A Lenda de S. Martinho" retirados do PowerPoint.

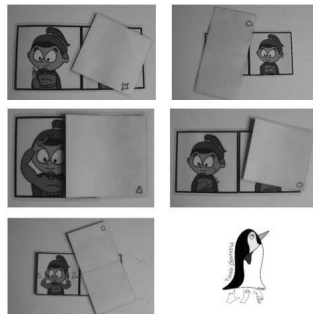
- 4) Regras do Jogo:

5 grupos com um número variável de alunos. Os grupos são constituídos considerando o símbolo no verso dos cartões, porém, de forma aleatória. Cada grupo terá de associar os gestos dos cartões à imagem da história que lhe corresponde. Posteriormente, ordenam-se as imagens de forma sequencial. Cada grupo narra a imagem ou imagens que lhes couber.

- 5) Objetivo do Jogo:

Cada grupo terá de associar os gestos à imagem correspondente, para tal terá de identificar os gestos dos cartões, existirão gestos repetidos e só será válido se todos dum grupo correspondem a uma imagem, depois pela ordem das imagens, cada grupo decide quem irá narrar sendo que os que tiverem na posse do cartão auxiliam o colega com os gestos que tem de mencionar.

Conteúdos dos gestos em cada grupo de imagens				
Imagem 1	Imagem 2	Imagem 3	Imagem 4	Imagem 5
Romano	Conseja	Pobre	Romano	Sol
Cavalo	Chuva	Triste	Cortar	Romano
Nuvem	Vento	Frio	Capa	Embora
Trovoada	Rapido	*Romano	Dir	*Pobre
	*Cavalo	Ajudar	*Pobre	Feliz



# LA DESCONEXIÓN EDUCATIVA, UN RETO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y DE CALIDAD. JÓVENES “CONECTADOS” COMO OBJETIVO

*Patricia Olmos Rueda; Joaquín Gairín Sallán*

(Universitat Autònoma de Barcelona – Departament de Pedagogia Aplicada – CRiEDO)

**Resumen:** El abandono temprano de la educación y la formación (ATEF) continúa siendo uno de los desafíos a los que se enfrenta la sociedad en todo su conjunto. Reducir el porcentaje de ATEF y fomentar la permanencia y continuidad en itinerarios educativo-formativos, así como el logro de resultados educativos deseados, es una necesidad imperiosa y fundamental en el trabajo por y para la inclusión educativa, social y laboral de las personas. El reto de hacer frente al ATEF desde la educación inclusiva exige entender que sus consecuencias no son sólo individuales, sino también a nivel colectivo y social. Una respuesta inadecuada se traduce, a medio y largo plazo, en sociedades menos equitativas y justas. El riesgo más evidente es la desconexión educativa-formativa del colectivo de jóvenes y, en consecuencia, su desvinculación de la realidad donde se tratan de insertar. En la medida en que la desconexión está estrechamente vinculada al riesgo de abandono temprano de la educación y de la formación, se convierte en un verdadero reto para la educación inclusiva y de calidad. Conectar de nuevo al colectivo de jóvenes desconectados requiere pensar o repensar actuaciones bajo parámetros de educación inclusiva que, necesariamente, den respuesta a sus necesidades.

**Palabras clave:** Inclusión educativa; Abandono; Desconexión educativa; Jóvenes; Orientación

## Introducción

Afirmar que el abandono temprano de la educación y la formación (ATEF) continúa siendo uno de los desafíos a los que se enfrenta la sociedad en todo su conjunto no es algo nuevo. Sin embargo, adquiere actualmente más importancia porque el bagaje cultural y formativo es cada vez más determinante en la inserción laboral y porque los últimos acontecimientos (crisis económicas, pandemia, guerras, ...) están afectando, más que en otras épocas, a determinados colectivos de jóvenes.

El ATEF y, más concretamente, el apoyo a políticas que fomenten la permanencia y continuidad en itinerarios educativo-formativos – más allá de la etapa educativa obligatoria – se establece como un indicador prioritario de desarrollo sostenible de las políticas educativas a nivel europeo. Específicamente, deviene un indicador del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS) que busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2022).

De acuerdo con este ODS 4, la educación hace posible lo que se denomina movilidad social y económica ascendente y, por consiguiente, la posibilidad de salir del círculo de la pobreza y la exclusión. La educación y la formación contribuyen así a reducir las desigualdades, a incrementar las oportunidades de participación en todos los niveles de desarrollo – personal, social, cultural, laboral, económico, etc. –, a crear sociedades más tolerantes, inclusivas y pacíficas. En definitiva, a disfrutar de una vida mejor en sociedades más sostenibles, equilibradas en las oportunidades para todos y respetuosas con los derechos de la ciudadanía; en definitiva, más democráticas y más justas socialmente.

Considerando que el ATEF está altamente asociado al riesgo de exclusión social y laboral, desempleo, pobreza, desigualdad, etc. (todas ellas consecuencias directas a medio y largo plazo de este fenómeno) (European Commission, 2019), reducir el porcentaje de ATEF y fomentar la permanencia y continuidad en itinerarios educativo-formativos, así como el logro de resultados educativos positivos, es una necesidad imperiosa y fundamental en el trabajo por y para la inclusión educativa, social y laboral de las personas; especialmente del colectivo de jóvenes, por ser un colectivo en especial situación de vulnerabilidad (Olmos & Gairín, 2021; Psifidou et al., 2021).

El marco de referencia comentado ubica la presente aportación. Partiendo de la necesaria reflexión del ATEF en el marco de la educación inclusiva, se analizan las causas que llevan al colectivo de jóvenes a desconectar de los itinerarios educativo-formativos. Si mantenemos el objetivo de visibilizar la importancia de que vuelvan a conectarse, podremos identificar a través de las causas de desconexión los factores y elementos que pueden despertar su interés en reengancharse a la educación y formación.

### **El abandono temprano de la educación y la formación: Una cuestión de educación inclusiva**

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad es un ODS cuyo logro va a seguir marcando muchas de las políticas y acciones educativas a desarrollar y, en esa perspectiva, el reto de hacer frente al ATEF aparece como una de las líneas prioritarias de acción. Tomando como punto de partida esta premisa, y en línea con autores como Álvarez et al. (2021), el ATEF debe entenderse como un principio propio de educación inclusiva y su reducción es un indicador de logro de la misma.

Todavía en la actualidad, la educación inclusiva sigue siendo una línea estratégica y necesaria de acción educativa en la que focalizar la atención: hemos avanzado en los principios y declaraciones políticas, pero menos en las prácticas y en la sostenibilidad de los avances inclusivos. Es interesante entender cómo, en la perspectiva de la educación inclusiva, ha irrumpido con fuerza la necesidad de entenderla como una praxis para todos, basada en la construcción permanente de equidad y justicia social, que entiende las diferencias como oportunidades para avanzar y mejorar y no como factores de riesgo, discriminación o exclusión social, educativa o laboral (Ocampo, 2019; Sapon-Shevin, 2013; Simón et al., 2019; Soler et al., 2018).

Desde esta perspectiva resulta, pues, evidente la necesidad de entender la educación inclusiva como una herramienta de lucha contra la exclusión desde parámetros de justicia social vinculados a la calidad educativa, la equidad, la redistribución, el reconocimiento, la participación, la igualdad, la accesibilidad, o la cooperación (Álvarez et al., 2021; Simón et al., 2019).

Hablar de educación inclusiva es también hablar de indicadores de logro tales como trabajo conjunto y colaborativo entre agentes educativos y, por

parte de toda la comunidad educativa, atención individualizada y personalizada del alumnado respetando sus capacidades, ritmos y de acuerdo con sus necesidades, adaptaciones necesarias y razonables, formación en valores, democracia, justicia social y paz, derecho a la educación-formación a lo largo de toda la vida, etc. (Álvarez et al., 2021). Asimismo, es considerar los efectos que determinadas políticas están teniendo en la mejora de la atención a los cambiantes colectivos vulnerables y el impacto positivo o negativo que los programas de intervención están generando.

Todos estos indicadores de logro, para una educación inclusiva, son también indicadores de referencia en y para el abordaje del ATEF. El abandono temprano de la educación y la formación deviene un reto al que hacer frente y dar respuesta desde la educación inclusiva, que se concreta en acciones eficientes con relación a los indicadores de logro citados y un seguimiento de otros efectos derivados.

Son algunas las voces que parten del reconocimiento del fracaso de las políticas de equidad e inclusión porque su formulación se realiza sin la implicación y la participación directa de las personas que son sujetos directos de la educación inclusiva, obedeciendo más a intereses externos y de organismos que poco o nada conocen las realidades y necesidades de esas personas (Soler et al., 2018, p. 28), al tiempo que emergen posiciones que se plantean cuestiones radicales como *¿En qué medida la educación Inclusiva es para todo el mundo?* (Ocampo, 2019, p. 43) u otras operativas como las referidas a: ¿los recursos para la inclusión se utilizan de manera eficiente?, ¿qué impide un mayor desarrollo de la educación inclusiva?, ¿cómo completar los esfuerzos de una formación más inclusiva con medidas sociales y laborales?, etc.

La respuesta a la primera cuestión no es sencilla y debe abordarse desde diferentes frentes. Uno de esos frentes es el ATEF y, más concretamente, reflexionar y posicionarse ante cómo hacer frente al ATEF desde la educación inclusiva. Las respuestas a las demás cuestiones exigen análisis de impacto contextuales, continuados y con efecto sobre las sucesivas propuestas de intervención educativa.

La respuesta a la primera cuestión la podemos vincular con la necesidad de entender que la educación inclusiva, así como el abordaje del ATEF desde la misma, debe realizarse desde una visión ecológica que permita identi-

ficar qué factores de riesgo intervienen en los procesos de exclusión y de abandono, así como considerar que su impacto no sólo es a nivel personal, sino también a nivel social e institucional. Es decir, el reto de hacer frente al ATEF desde la educación inclusiva pasa por entender que las consecuencias del ATEF no son sólo individuales, sino que también afectan a la actividad colectiva, institucional y social. El no dar una respuesta adecuada se traduce, a medio y largo plazo, en sociedades menos equitativas y justas (Mirete et al., 2015; Olmos & Gairín, 2021).

En esta línea de reflexión, la respuesta al ATEF desde la educación inclusiva debe plantearse en el marco de un enfoque colaborativo – lo que autores como Ainscow y otros (2012) definen como “ecología de la equidad” – donde todos los agentes educativo-formativos están implicados. Es decir, resulta necesario dar una respuesta adecuada integral e integrada desde dentro y fuera de las instituciones educativo-formativas.

Es preciso entender que las barreras para la educación inclusiva van más allá de la dimensión institucional. Las barreras para una educación inclusiva, equitativa y de calidad son también estructurales que afectan tanto al sistema educativo como a la realidad social y laboral. No sólo hemos de preparar a la persona para el contexto educativo-formativo, sino también el contexto educativo-formativo para la persona y construir puentes entre los diferentes contextos de desarrollo personal, educativo, social y laboral. En línea con Sapon-Shevin (2013): “La inclusión no es simplemente una estructura organizativa, sino más bien el compromiso de hacer de las aulas, los centros escolares y el mundo lugares en los que todos los seres humanos sean valorados y bien acogidos” (p. 84).

De acuerdo con esto, resulta evidente, bajo los parámetros de la educación inclusiva, la necesidad de identificar qué factores de riesgo a nivel personal, familiar, social, laboral e institucional llevan a la persona – más concretamente al colectivo de jóvenes – a tomar la decisión de abandonar sus itinerarios educativo-formativos, con el objetivo de dar una respuesta estratégica adecuada y adaptada a sus necesidades.

La desconexión educativa resulta un elemento clave en este entramado para hacer frente al ATEF desde la educación inclusiva. Sobre esto se reflexiona en la siguiente sección, entendiendo que la desconexión es el paso previo al ATEF y, por tanto, evitarla constituye un reto para una educación inclusiva y de calidad.

## La desconexión educativa. ¿Cómo volver a conectarse?

Como se comentaba en el apartado anterior, uno de los factores de riesgo más evidentes del ATEF es la desconexión educativa-formativa del colectivo de jóvenes. De hecho, puede afirmarse que la desconexión es el prelude del abandono y, en este sentido, se convierte en un verdadero reto para la educación inclusiva y de calidad.

¿Qué es lo que lleva a los jóvenes a desconectarse del contexto formativo? Una primera aproximación a la repuesta, en línea con la reflexión realizada sobre las consecuencias del ATEF a nivel personal, social, educativo y laboral, nos lleva a considerar que esas mismas consecuencias se establecen, al mismo tiempo, como causas directas de la desconexión educativa-formativa (Olmos et al., 2020).

La desconexión, analizada en el marco del proyecto Orienta4YEL<sup>1</sup> (<https://www.orienta4yel.eu/>), adopta muchas formas posibles y se manifiesta en actitudes diversas como la falta de motivación, de interés y de esfuerzo, la baja autopercepción, la falta de compromiso y participación, las posibles conductas disruptivas, la desafección, desapego y fracaso académico, la falta de expectativas, entre otras. Todas estas manifestaciones, fruto de la desconexión educativa-formativa, llevan a corto y medio plazo al ATEF y, a largo plazo, al riesgo de marginación y exclusión que ya se ha venido comentando (Fredricks, 2014; Fredricks et al., 2019b; Nieto et al., 2018).

También observamos cómo la desconexión se acrecienta conforme se avanza en el sistema educativo, siendo las etapas de educación secundaria las que identifican una mayor manifestación de estas actitudes de “desconexión” que se tornan factores de riesgo de ATEF.

Algunas de las causas que se identifican como vinculantes a los procesos de desconexión en esta etapa educativa se relacionan con:

- el currículum, muy específico, especializado en asignaturas y muy focalizado en la transmisión de conocimientos;

---

<sup>1</sup> Orienta4YEL es un Proyecto Erasmus+ – Acción clave 3 –, número 604501-EPP-1-2018-1-ES-EPPKA3-IPI-SOC-IN.

- la organización de la etapa educativa secundaria, que responde a patrones organizativos más rígidos y burocráticos que los de otras etapas educativas y que no siempre son necesarios;
- procesos de aprendizaje menos personalizados y/o individualizados;
- la falta de una figura docente referente (figura tutor/a), pues la diversificación y especialización de las asignaturas implica un mayor número de figuras docentes implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los profesores interactúan con más estudiantes y estos tienen muchos interlocutores que no conocen sus problemas e inquietudes;
- la evaluación, de carácter sumativo y focalizada en los resultados, más que en los procesos;
- mayor desvinculación de las familias con el centro educativo-formativo. La relación con las familias se distancia y se torna más difícil la implicación y apoyo familiar en el proceso de aprendizaje de los jóvenes;
- incremento de las dificultades intra e inter relacionales entre alumnado, figuras docentes u otros agentes educativo-formativos;
- orientación y acción tutorial no integrada en la propia cultura educativo-formativa.

Este listado de causas pudiera resultar un buen punto de partida para tratar de entender cómo prevenir la desconexión de la educación y la formación y conectar de nuevo al colectivo de jóvenes a itinerarios educativo-formativos. El situarnos ante posibles elementos que motivan al colectivo de jóvenes a desconectar nos puede ayudar a plantear o hipotetizar elementos que les motivarían a volver a conectar.

En este sentido, se puede apuntar elementos a considerar y aplicar en los centros educativos de acuerdo al análisis causal presentado: organizar el currículum de una manera más globalizada (en base a problemas, retos sociales, núcleos interdisciplinarios, situaciones prácticas, etc.); posibilitar currículos diferenciados según contexto y destinatarios; potenciar la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje con una tutoría más centrada en la persona y de carácter más académico; reducir el número de profesores por grupo clase y potenciar la figura del tutor/a como referente;

potenciar modelos evaluativos más procesuales y formativos; más información a las familias y un mayor requerimiento de implicación en tareas concretas; desarrollo de programas que fomenten mayor conocimiento y colaboración entre los estudiantes; y mayor desarrollo de los planes y programas de orientación y tutoría.

Otra aproximación al análisis de la desconexión de la educación y la formación se realiza desde la perspectiva del compromiso del alumnado – más divulgado como *student engagement* –, un constructo multidimensional que permite aproximarnos a los factores de riesgo interconectados que conducen a la desconexión y entre los que se identifican, principalmente, factores personales, familiares, sociales e institucionales (Olmos & Gairín, 2021).

En la perspectiva del *student engagement* se identifican, por una parte, las causas que se vinculan con las tres dimensiones prioritarias en las que se dan las principales razones que llevan a una persona a desconectar – véase, *dimensión comportamental*, focalizada en la participación del alumnado en la educación; *dimensión emocional*, focalizada en las reacciones emocionales del alumnado hacia profesorado, grupo de iguales y escuela; *dimensión cognitiva*, focalizada en las expectativas educativas y académicas del alumnado – y por otra, de acuerdo a estas dimensiones, perfiles de desconexión de jóvenes en riesgo de ATEF – véase, jóvenes desconectados emocionalmente; jóvenes desconectados conductualmente; jóvenes desconectados cognitivamente y emocionalmente – (Fredricks et al., 2019a, 2019b; Olmos et al., 2020).

La atención a las causas anteriormente mencionadas nos llevaría a pensar en incorporar (o mejorar su presencia) a los programas de intervención: procesos participativos dirigidos tanto a detectar necesidades formativas y personales como a la gestión de los propios programas; inclusión de contenidos, materias y actividades relacionadas con el desarrollo emocional y social de los jóvenes, con procesos de seguimiento individualizados; y desarrollo de competencias instrumentales y de técnicas para el estudio y éxito académico. De todas formas, las acciones deben de programarse y desarrollarse de manera contextualizada, garantizar su sostenibilidad en el tiempo y reforzar la presencia de un referente adulto para cada uno de los jóvenes participantes.

Aunque hay una relación directa entre algunas causas y los medios para disminuir su efecto, no podemos pensar de una manera tan simple, pues, a

menudo, son varias las causas que se dan en el ATEF, no siempre las mismas en cada caso y con interrelaciones cambiantes, lo que justifica profundizar en planes y programas de intervención integrales, indicativos y sujetos a las necesarias adaptaciones que su puesta en marcha aconseja.

En este sentido, cabe recordar algunos estudios sobre los perfiles de desconexión (Olmos et al., 2020), que identifican a jóvenes que han desconectado por causas vinculadas a las dificultades que encuentran en relación con la motivación, el interés, las expectativas, las relaciones intra e interpersonales en los contextos educativo-formativos, sociales y laborales, las dificultades de adaptación y de participación en estos mismos contextos, así como la identificación con la cultura de estos contextos de acción y desarrollo, entre otros.

Todas estas dificultades convierten los contextos de participación – personal, social, educativo-formativo, laboral, etc. – del colectivo de jóvenes desconectados en espacios que predisponen al fracaso, al conflicto interpersonal, al distanciamiento, al abandono, a la marginación y a la exclusión (Martins et al., 2020). En definitiva, espacios no seguros de los que el colectivo de jóvenes desconectados y en riesgo de ATEF consideran que hay que salir y difícilmente volver a entrar. Véase, en este sentido, que las causas argüidas en la desconexión son factores que han sido identificados como críticos en los contextos de educación secundaria, lo que nos lleva a entender mejor porqué son estos contextos los más críticos en relación con la desconexión y el riesgo de ATEF.

No obstante, y a pesar de ser bastantes y evidentes las razones que llevan al colectivo de jóvenes a desengancharse, son conscientes de que la permanencia en itinerarios educativo-formativos es algo imprescindible y, consecuentemente, el reenganche y conexión algo necesario, especialmente en contextos que son cada vez más competitivos, pues las consecuencias de la desconexión son realmente críticas – véase, baja cualificación y acceso a puestos de trabajo menos cualificados y remunerados, precariedad laboral, falta de promoción, etc. – (Mirete et al., 2015).

Conectar de nuevo al colectivo de jóvenes desconectados requiere también pensar o repensar actuaciones bajo parámetros de educación inclusiva que, necesariamente, den respuesta a sus necesidades. En este contexto, autores como Simón et al. (2019) proponen acciones de educación inclu-

siva y justicia social fundamentadas en valores inclusivos, distributivos y de responsabilidad, que:

- atiendan a todo el colectivo de jóvenes pero que, especialmente, den respuesta a las necesidades de aquellos y aquellas que han desconectado por estar en situación de mayor vulnerabilidad;
- trabajen por la participación de estos y estas jóvenes en los contextos educativo-formativos y les permitan ser parte, tomar parte y sentirse parte de estos;
- trabajen por la mejora e innovación de los contextos de enseñanza-aprendizaje tornando las barreras en facilitadores y nuevas oportunidades.

En este marco de acción integral para volver a conectar educativa y formativamente al colectivo de jóvenes que han abandonado, las estrategias y recursos socioeducativos que han demostrado ser los más eficaces para reenganchar e incrementar su compromiso (*engagement*) con la educación-formación están en línea con: estrategias de orientación personal, educativa, social y laboral y de acción tutorial; programas de segunda oportunidad; estrategias educativas basadas en la comunidad; entornos de aprendizaje prácticos y participativos; inversión emocional de los agentes educativos – especialmente profesorado –; acciones de apoyo para la mejora de las habilidades relacionales (establecimiento de amistados); acciones de mejora de las aspiraciones futuras y la confianza en las propias capacidades y posibilidades (ligado al propio proyecto de vida); trabajo de la resiliencia (vinculado directamente a la gestión de la frustración); trabajo colaborativo y en red de todos los agentes educativos; etc. (Martins et al., 2020; Olmos & Mas, 2013).

Todas estas líneas estratégicas de acción orientadas a la reconexión del colectivo de jóvenes “desconectados” de los itinerarios educativo-formativos responden a los principios y logros de la educación inclusiva – a los que se ha hecho referencia en el apartado anterior – y no pueden pensarse, ni implementarse, ni evaluarse al margen de una perspectiva inclusiva.

En este sentido, todas las acciones de reenganche dirigidas a y pensadas para los jóvenes que han decidido desconectar de la educación y la formación (consecuentemente, también abandonar) tienen, al final, un objetivo claro:

- conectar de nuevo a estos jóvenes con los procesos formativos, reincorporándolos a la educación y formación a través de actuaciones personalizadas que den respuesta a sus necesidades e intereses reales,
- que deben implementarse de manera colaborativa por parte de la participación e implicación activa de todos los agentes educativos,
- para que puedan incorporarse con éxito y garantías a otros contextos de desarrollo personal, social y laboral, entendiendo que son contextos conectados e interrelacionados.

No es baladí, por tanto, afirmar que la desconexión educativa, entendida como el prelude al abandono de la educación y formación, se establece también como un reto real para la educación inclusiva y de calidad.

## Conclusiones

El presente capítulo ha reflexionado en torno al reto de abordar el abandono temprano de la educación y la formación desde la educación inclusiva, entendiendo que hacerle frente se establece como principio y logro propios de la misma. La desconexión que muchos jóvenes manifiestan respecto a los itinerarios educativo-formativos – el prelude al abandono y consecuencia de la interacción de toda una serie de factores de riesgo vinculados al ATEF – también se establece como reto propio de la educación inclusiva, así como un principio básico de justicia social.

En este marco de reflexión apuntado, se torna evidente la necesidad de identificar qué factores de riesgo a nivel personal, familiar, social, laboral e institucional llevan a la persona – más concretamente al colectivo de jóvenes – a tomar la decisión de desconectar de sus itinerarios educativo-formativos y abandonarlos, con el objetivo de dar una respuesta estratégica adecuada y adaptada a sus necesidades.

Se establece la necesidad de pensar en acciones estratégicas que den respuesta a las necesidades del colectivo de jóvenes en riesgo de desconexión y ATEF entendiendo que, de no ser así, se incrementa el riesgo de prácticas de discriminación sistemática (Anti-Defamation League, 2021) continuadas como respuesta social al ATEF, así como las consecuencias derivadas de esas prácticas: la exclusión social, educativa y laboral.

El objetivo clave y común es pensar en acciones que persigan: conectar de nuevo a este colectivo de jóvenes a los itinerarios educativo-formativos. Las seleccionadas deben de considerar los diferentes círculos que intervienen: circunstancias personales (autoestima, nivel de desarrollo de competencias básicas, motivación, ...), familiares (concepciones y prácticas culturales, modelos familiares, soporte a las problemáticas adolescentes, ...), institucionales (existencia y efectividad de los programas de orientación y tutoría, organización favorecedora de la inclusión, políticas institucionales explícitas y de apoyo diferenciado según las necesidades de colectivos y personas, ...) y sociales (compromiso social con la inclusión, recursos complementarios según contextos, políticas inclusivas, ...). Asimismo, las relaciones e interferencias entre ambos.

Las estrategias de orientación personal, educativa, social y laboral son claves en este contexto sistémico, el punto de partida y eje sobre el que deben pivotar todas las acciones dirigidas a fomentar la permanencia en itinerarios educativo-formativos – a lo largo de la vida y con diferentes intensidades y necesidades. Estas acciones deben estar principalmente orientadas a los factores centrales más relevantes y citados como la motivación, despertar el interés, mejorar las expectativas, la autopercepción, la capacidad de adaptación, ayudar al establecimiento de relaciones en los diferentes contextos de desarrollo, etc. En definitiva, acciones que garanticen el principio de inclusión educativa, de calidad y de justicia social, sin olvidar que, en este proceso, es preciso ese enfoque colaborativo, ese modelo de “ecología de la equidad” donde todos los agentes educativo-formativos estén implicados e intervengan de manera activa y coordinada.

Particularmente, llamamos la atención sobre la implicación de los centros educativos y de las familias, por ser los referentes institucionales cercanos y de apoyo a los jóvenes. No sólo deben de estar atentos a los intereses y necesidades de los jóvenes, sino que deben de buscar proporcionarles espacios de seguridad afectiva y soporte ante sus dificultades, sueños y compromisos, siempre de una manera coordinada y mantenida en el tiempo.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203818077>
- Álvarez, J. M., Díaz, Y., & Molina, J. (2021). *El código Cuomo. Las fábulas de María: Una niña a la que no le gustaba la escuela*. Ed. Dickinson.
- Anti-Defamation League. (2021). *Pirámide del odio*. <https://www.adl.org/education/resources/tools-and-strategies/piramide-del-odio>
- European Commission. (2019). *Assessment of the implementation of the 2011 Council recommendation on policies to reduce early school leaving*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/72f0303e-cf8e-11e9-b4bf-01aa75ed71a1>
- Fredricks, J. A. (2014). *Eight myths of student disengagement: Creating classrooms of deep learning*. Corwin.
- Fredricks, J. A., Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2019a). Interventions for student engagement: Overview and state of the field. In J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson (Ed.), *Handbook of student engagement interventions. Working with disengaged students* (pp. 1-11). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00001-2>
- Fredricks, J. A., Ye, F., Wang, M., & Brauer, S. (2019b). Profiles of school disengagement: Not all disengaged students are alike. In J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson (Ed.), *Handbook of student engagement interventions. Working with disengaged students* (pp. 31-43). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00003-6>
- Martins, F., Carneiro, A., Campos, L., Ribeiro, L. M., Negrão, M., Baptista, I., & Matos, R. (2020). Direito a uma segunda oportunidade: Lições aprendidas da experiência de quem abandonou e regressou à escola. *Pedagogia Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 139-153. [https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2020.36.09](https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.09)
- Mirete, A. B., Soro, M., & Maquilón, J. J. (2015). El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: Medidas para la inclusión educativa. *REIFOP – Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 183-196. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.239021>
- Naciones Unidas. (2022). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

- Nieto, J. M., Portela, A., Torres, A., & Rodríguez, M. J. (2018). Del abandono educativo temprano al reenganche formativo: Un estudio narrativo con biogramas. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 93-114. <https://doi.org/10.6018/j/333041>
- Ocampo, A. (2019). Educación inclusiva: Una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de saberes diaspóricos para una epistemología pluritópica. *Redipe*, 8(9), 42-88. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i9.814>
- Olmos, P., & Gairín, J. (2021). Understanding and intervening in the personal challenges and social relationships risk categories to early leaving. *Journal of Education and Work*, 34(7-8), 855-871. <https://doi.org/10.1080/13639080.2021.1997016>
- Olmos, P., & Mas, O. (2013). Jóvenes, fracaso escolar y programas de segunda oportunidad. *REOP – Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 78-93. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11272>
- Olmos, P., Mas, O., & Salvà, F. (2020). Perfiles de desconexión educativa: Una aproximación multidimensional en la formación profesional básica. *Revista de Educación*, 389, 69-94. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-455>
- Psifidou, I., Mouratoglou, N., & Farazouli, A. (2021). The role of guidance and counselling in minimising risk factors to early leaving from education and training. *Journal of Education and Work*, 34(7-8), 810-825. <https://dx.doi.org/10.1080/13639080.2021.1996545>
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85. <https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/286>
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H., & Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Soler, C., Martínez, M. C., & Peña, F. (2018). Ni inclusión, ni equidad. Otras miradas para la formulación de políticas educativas con justicia social. *FOLIOS*, 48, 27-14. <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n48/0123-4870-folios-48-00027.pdf>

# TECNOLOGIAS DE APOIO E DIVERSIDADE FUNCIONAL: CONTRIBUTOS PARA UMA EDUCAÇÃO ACESSÍVEL E INCLUSIVA

*Jaime Ribeiro*

(aTOPlab, CitechCare, Escola Superior de Saúde, Politécnico de Leiria)

*Lúcia Bento*

(Associação de Paralisia Cerebral do Porto)

*Graça Faria; Sílvia Silva; Tiago Abreu*

(Direção Regional de Educação da R. A. Madeira)

*Sara Rodrigues*

(Anditec, aTOPlab, Escola Superior de Saúde, Politécnico de Leiria)

*Luís Azevedo*

(Anditec, Universidade Católica)

**Resumo:** A educação do(a)s aluno(a)s que apresentam diversidade funcional é um desafio frequente. As limitações funcionais emergem e devem ser colmatadas com maior brevidade para não constituírem impedimento à aprendizagem. As Tecnologias de Apoio, com serviços especializados na avaliação e aconselhamento de Produtos de Apoio, assumem-se como cruciais para aquele(a)s com padrões atípicos de funcionamento. Todavia, a própria escola, enquanto instituição, deve estar capacitada de recursos competentes, ambientes acessíveis, currículos e atividades universalmente desenhados para se acomodarem às competências diversas

do(a)s aluno(a)s em situação de vulnerabilidade. Este capítulo tenta sumariar um conjunto de tecnologias disponíveis como resposta à diversidade funcional. Almeja apresentar um conjunto de linhas orientadoras, prático e de fácil consulta, para quem procura as opções possíveis para o seu/sua aluno(a) e que necessita destas acomodações para tornar possível a participação na sua aprendizagem.

**Palavras-chave:** Tecnologias de apoio; Diversidade funcional; Educação inclusiva; Acessibilidade

## Introdução

O mundo contemporâneo está em contínua transformação que se evidencia no avanço da ciência e da tecnologia. Na sociedade, as rotinas das pessoas são influenciadas por estas mudanças com forte impacto a nível socioeconómico e, conseqüentemente, na qualidade de vida (Mesquita et al., 2020). A evolução tecnológica e contextual tem vindo a transformar a sociedade e, inevitavelmente, a educação, trazendo novas oportunidades e desafios na área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). É, portanto, fundamental, a constante atualização de conhecimentos nesta área, mormente quando a vida de uma pessoa depende da tecnologia para atuar e existir.

É sabido que as tecnologias, atualmente, são ferramentas usuais do(a)s aluno(a)s no seu processo de aprendizagem, comunicação e/ou participação em atividades. Além de beneficiarem, em geral, todo(a)s o(a)s aluno(a)s, auxiliam de sobremaneira aquele(a)s com diversidade funcional, facilitando ou mesmo possibilitando o seu percurso académico (Ribeiro, 2014). Assume primordial importância nos contextos educativos, atendendo a que da sua disponibilidade e proatividade depende a capacitação do(a)s aluno(a)s para uma vida independente em sociedade.

A escola caracteriza-se pela diversidade de aluno(a)s que acomoda, pelo que as ferramentas tecnológicas atuais, que cada vez mais resultam da aplicação de conceitos como os de desenho universal e acessibilidade, associadas àquelas consideradas Tecnologias de Apoio (TA), são essenciais para facilitar um ensino equitativo.

Este capítulo tem como objetivo divulgar formas de promover a educação acessível e inclusiva, com especial ênfase em ferramentas tecnológicas de apoio à aprendizagem. Baseado na experiência do(a)s autore(a)s, suportado em evidência científica e técnica, principia com a apresentação dos diferentes conceitos e culmina com um quadro-síntese, que pretende compilar soluções de alta tecnologia face à diversidade funcional do(a)s aluno(a)s.

## **Diversidade funcional**

O conceito ‘diversidade funcional’, proposto no Fórum da Vida Independente, em janeiro de 2005, tem vindo gradualmente a substituir a expressão ‘pessoa com deficiência’ (Romañach & Lobato, 2005). Assumidamente, o ser humano é diverso nas suas características, capacidades e necessidades, que devem ser consideradas, inclusivamente, no processo de ensino e aprendizagem.

Mais do que um eufemismo, a palavra ‘diversidade’ reflete a diferença, dissemelhança, dos humanos, e a palavra ‘funcional’ deriva de ‘função’, ou seja, da ação ou atividade própria de uma pessoa, das atividades que os seres humanos costumam realizar como criaturas vivas.

Desta forma, elimina-se a carga pejorativa das palavras que aludem às características de um ser humano. E, por esta razão, conceito ‘diversidade funcional’ corresponde a uma realidade em que uma pessoa funciona de forma diferente ou diversa da maioria da sociedade. Explicitamente, alude aos conceitos de equidade, funcionalidade e incapacidade preconizados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) desde 2001 (World Health Organization [WHO] & World Bank, 2011). Possuir ou adquirir uma deficiência não é sinónimo de incapacidade, uma vez que a funcionalidade depende da relação do indivíduo com o ambiente, pelo que pode funcionar de forma diferente, garantindo-se a acessibilidade dos diferentes contextos, as diferentes acessibilidades, incluindo a atitudinal, o respeito pelas suas capacidades e o seu funcionamento com ou sem auxílio de TA.

## Tecnologias de apoio

A tecnologia é omnipresente em quase tudo o que fazemos. O desenvolvimento tecnológico ocorre a um ritmo acelerado, sendo difícil manter-se atualizado(a) com os mais recentes dispositivos e *softwares*. O campo da TA, geralmente considerada como tecnologia concebida para indivíduos com algum comprometimento, está a evoluir a um ritmo igualmente veloz (Cook et al., 2020).

TA e produtos de apoio (PA) surgem, comumente, como sinónimos, e na maioria das situações são, mas existem diferenças. Para a OMS (2018), TA é um termo geral que abrange os sistemas e serviços relacionados com a provisão de PA e serviços relacionados (avaliação, prescrição, entre outros) (WHO, 2018). A TA é a aplicação de conhecimentos e competências relacionadas com PA, incluindo sistemas e serviços. Os PA mantêm e melhoram o funcionamento individual, incluem dispositivos externos, equipamento, instrumentos ou *softwares* que são utilizados para apoiar a mobilidade, visão, audição, cognição e comunicação. No contexto português, no Decreto-Lei n.º 93/2009, de 16 de abril<sup>1</sup>, decorrente da ISO 9999:2007, pode ler-se que PA:

são qualquer produto, instrumento, equipamento ou sistema técnico usado por uma pessoa com deficiência, especialmente produzido ou disponível que previne, compensa, atenua ou neutraliza a limitação funcional ou de participação. (p. 2276)

Assumimos aqui a utilização de TA em detrimento de PA, pois as TA englobam recursos e estratégias que permitem às pessoas viverem vidas saudáveis, produtivas, independentes e dignas, e participar na educação, no mercado de trabalho e na vida cívica. As TA reduzem a necessidade de serviços formais de saúde e apoio, cuidados de longa duração e o trabalho dos prestadores de cuidados. Sem TA, as pessoas são frequentemente excluídas, isoladas e impedidas de participar, aumentando assim o impacto da doença e deficiência na pessoa, na família e na sociedade (WHO, 2018).

---

<sup>1</sup> Na Região Autónoma da Madeira consultar o Decreto Legislativo Regional n.º 24/2018/M, de 28 de dezembro; na Região Autónoma dos Açores consultar o Decreto Regulamentar Regional n.º 13/2015/A, de 12 de agosto.

Globalmente, as TA visam proporcionar mais funcionalidade e efetiva participação aos seus utilizadores (Encarnação et al., 2015), na medida em que potenciam as suas capacidades funcionais e ajudam a enfrentar um meio físico e social eventualmente “hostil”, anulando ou diminuindo o “fosso” existente entre as capacidades do utilizador e as solicitações do contexto (Ribeiro & Fuentes, 2013).

Assim, no contexto educativo, as TA são qualquer produto, dispositivo ou equipamento que vise melhorar a capacidade funcional do(a) aluno(a) (Akpan & Beard, 2014), permitindo a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, bem como o desenvolvimento pessoal, social e educacional (Alnahdi, 2014). Neste contexto, destacam-se por aproximar a participação do(a) aluno(a) ao seu potencial latente e, em particular, por reduzir as assimetrias existentes em sala de aula.

Tecnicamente, as TA podem ser divididas em baixa e alta tecnologia, de acordo com o seu grau de desenvolvimento. Assim, designa-se de baixa tecnologia aquela que apresenta reduzido desenvolvimento (*lowtech*), como é o caso das lupas. Por sua vez, a alta tecnologia é aquela que apresenta elevado grau de desenvolvimento (*hightech*), como soluções baseadas em computadores, entre as quais se encontram as TIC convencionais (Cook et al., 2020).

As TIC podem ser consideradas TA, se a avaliação dos alunos considerar que são determinantes para o desenvolvimento das suas capacidades e competências, sobretudo no acesso à atividade e participação (Cranmer, 2021; Faria, 2008, 2010).

A evidência dos benefícios da utilização das TA junto de estudantes com problemas de acesso e participação são aceites, observando-se nas últimas décadas uma coletânea de estudos que sintetizam a imprescindibilidade das TA para assegurar a equidade na aprendizagem. Questões motoras, sensoriais, cognitivas e emocionais podem ser minimizadas ou ultrapassadas com recurso às TA (McNicholl et al., 2021). Diversos estudos revelam o impacto positivo das TA na aquisição de competências e sucesso escolar, por exemplo em aluno(a)s com dificuldades de visão (Isaila, 2014), dificuldades auditivas (Bell & Foiret, 2020) ou dificuldade na leitura e escrita (Svensson et al., 2021). Alguns destes estudos referem, ainda, o contributo das TA para a motivação do(a)s aluno(a)s pelos trabalhos escolares, assim como para aumentar o tempo de interação com os colegas (Zilz & Pang, 2021).

As TA, como referido por Ribeiro et al. (2021), para alunos com diversidade funcional amplificam as oportunidades de acesso a ferramentas educativas e ambientais, possibilitando o desenvolvimento de competências e propiciando ações como estudar, brincar, interagir e comunicar, contribuindo para a autonomia, inclusão e participação.

McNicholl et al. (2021) realizaram um estudo no qual referem o impacto positivo das TA nas áreas de competência, adaptabilidade e autoestima, assim como a importância de aproveitar o potencial das TA para todos os alunos de forma a facilitar a inclusão e reduzir o estigma.

A utilização de TA na educação não deve ser vista como um mero “apoio” aos meios da escola, mas como um passo em direção à otimização de capacidades (Faria, 2010) e preparação do(a)s aluno(a)s, nomeadamente aqueles que apresentam diversidade funcional, para a transição para a vida pós-escolar (Burgstahler, 2003).

Atendendo à conjuntura atual, ainda não totalmente sanada, observou-se uma extemporânea passagem para modelos de aprendizagem *online* ou mista. Em alguns casos poderá considerar-se um salto evolucionar; todavia, durante a pandemia do COVID-19, presenciemos uma crescente dependência do uso da tecnologia, nomeadamente na utilização de plataformas digitais, por exemplo para o ensino a distância. Segundo Vegas (2020), cerca de 90% do(a)s aluno(a)s, a nível global, assistiram a aulas remotamente, o que originou diversas preocupações, sobretudo com alunos com diversidade funcional. Como referido por Bennett Gayle et al. (2021), a maioria das plataformas confrontaram-se com barreiras que urgem a uma muito necessária evolução.

Petretto et al. (2021) sintetizam vários estudos em que, na maioria dos casos, a aproximação do(a)s aluno(a)s com os estabelecimentos de ensino foi bem-sucedida, mas com reservas. Muitos referem constrangimentos no ensino a distância e a preferência pelo *Blended* e ensino presencial. Destaca-se a preocupação com o(a)s aluno(a)s com problemas de aprendizagem e a necessidade de investigação e desenvolvimento de acessibilidade, versatilidade e compatibilidade das plataformas de ensino com TA e, sobretudo, com a formação dos agentes educativos. No entanto, não se pode negar o salto evolucionar que permitiu a continuidade do processo de aprendizagem e a ampliação do número de aprendentes que se viram mais próximos da escola.

## **Desenho Universal para a Aprendizagem e tecnologias de apoio: como se relacionam?**

É incontornável falar-se de educação acessível e inclusiva sem se falar no Desenho Universal para a Aprendizagem ou DUA. As recentes alterações legislativas em todo o território português aludem e promovem a implementação do DUA no apoio à diversidade de aprendentes. Implicitamente, ou mesmo explicitamente, é importante considerar a diferença como uma mais-valia na sala de aula, beneficiando todos. Assiste-se, portanto, a uma mudança de paradigma que passa a considerar a diversidade, assumindo-se como mais que mero eufemismo. Ainda existe um caminho a percorrer, mas algo emerge que deve ser cimentado.

O DUA tem um grande potencial para estabelecer ambientes de aprendizagem verdadeiramente acessíveis para todo(a)s o(a)s estudantes. Pode ser alcançado através de outros meios, não tecnológicos, para apoiar os seus três princípios; contudo, as amplas capacidades oferecidas pela tecnologia digital, para transformar a informação em formatos variados, oferecem ferramentas únicas e poderosas para abordar a variabilidade do aprendente (Dalton, 2017).

Nos últimos anos, como já mencionado, a educação embrenhou-se na era digital, exacerbada pelos confinamentos impostos, que obrigaram à utilização da tecnologia para superar barreiras. Assistiu-se à mudança de paradigmas, uns beneficiaram, outros nem tanto.

Como constatado, a utilização de tecnologias convencionais e, em particular, as TA podem ajudar pessoas com funcionamento atípico a melhorar a sua independência académica e profissional, a participação em sala de aula e na realização de diferentes atividades significativas (Alnahdi, 2014).

Mas como é que o DUA e as TA se relacionam?

Ambos foram concebidos para promover o acesso, a participação e o progresso do(a)s estudantes com constrangimentos na aprendizagem. Tanto as TA como o DUA acreditam na tecnologia para melhorar a educação dos estudantes com limitações funcionais. No entanto, as TA são específicas a cada indivíduo, enquanto o DUA se concentra numa abordagem holística do desenvolvimento curricular (Messinger-Willman & Marino, 2010).

As tecnologias não são imprescindíveis para o DUA, mas surgem frequentemente associadas pelo seu potencial, nomeadamente pelo carácter

motivacional e de envolvimento, por proporcionar múltiplos formatos de apresentação da informação e oferecer diferentes formas de manipulação e expressão dos conteúdos (Alves et al., 2018). O Quadro 1 sistematiza a articulação entre os princípios do DUA com a utilização das Tecnologias/TA (Alves et al., 2013).

**Quadro 1.** *Princípios do DUA<sup>2</sup> Alinhados às Redes de Aprendizagem e Exemplos Tecnológicos*

Rede Neuronal	Princípio DUA	Uso da Tecnologia
<b>Redes afetivas</b>	<b>Múltiplos meios de envolvimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes contextos digitais, conteúdos interativos com <i>feedback</i></li> <li>• Trabalho colaborativo <i>online</i></li> <li>• Plataforma de aprendizagem baseada em jogos</li> <li>• Ferramentas de mapas mentais/conceituais</li> </ul>
<b>Redes de reconhecimento</b>	<b>Múltiplos meios de apresentação da informação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TA para acesso a informação</li> <li>• Periféricos de entrada alternativos</li> <li>• Leitor de texto (OCR)</li> <li>• Livros digitais (com opções de acessibilidade)</li> <li>• Ampliador de mesa (perto e distância)</li> <li>• Acessibilidade dos sistemas operativos (SO)</li> <li>• Comunicação aumentativa</li> <li>• Redundância de informação em multiformato (vídeos, diaporamas)</li> </ul>
<b>Redes estratégicas</b>	<b>Múltiplos meios de ação e expressão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TA para manipulação de informação (alternativas a rato, teclado, acesso indireto, interface cérebro computador, etc.)</li> <li>• Periféricos de saída alternativos</li> <li>• Criar apresentações multimédia</li> <li>• Alternativas para dispositivo apontador</li> </ul>

Fontes: Alves et al., 2013; EN-Abilities, 2020.

De uma forma simplificada, tomemos por exemplo um aluno com alterações neuromotoras. Se for utilizador de TA, terá acesso a informação, envolver-se-á nas atividades e demonstrará os conhecimentos adquiridos e, num último aspeto, sentir-se-á capaz junto dos seus pares. De forma concreta, todos estes objetivos podem ser atingidos por exemplo com a substituição do dispositivo apontador pelo controlo com o movimento dos olhos

<sup>2</sup> O original em português do Brasil pode ser consultado nesta ligação: [https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/diretrizesdua\\_v2-2\\_pt-br\\_organizadorgrafico\\_semnumero.pdf](https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/diretrizesdua_v2-2_pt-br_organizadorgrafico_semnumero.pdf)

associado a um *software* dedicado de comunicação aumentativa (Ribeiro et al., 2021).

Na atualidade, é utilizada uma variedade de TA para potenciar a aprendizagem, reduzir a desvantagem, fornecer oportunidades de comunicação, bem como capacitar os alunos a participar ativamente no seu processo educacional (Alves et al., 2008; Ribeiro & Moreira, 2010).

Na literatura, surgem diversas formas de categorizar as TA no âmbito educativo (Erdem, 2017). No Quadro 2, adiante, categorizam-se as TA com base nas diversidades funcionais, propondo soluções de alta tecnologia. A sua implementação só pode ser considerada após avaliação das necessidades do(a) aluno(a) e com base na atuação de equipas interdisciplinares experientes, no conhecimento científico e na evolução tecnológica (Encarnação et al., 2015; WHO & United Nations Children's Fund [UNICEF], 2022). De acordo com as diversidades funcionais, é descrita a aplicabilidade das soluções de forma a orientar e elucidar os intervenientes na utilização das TA, contribuindo para a potencialização das mesmas e para a consequente eficiência em contextos educativos.

Da leitura do quadro, podemos constatar a variedade de soluções/TA e a sua versatilidade, que demonstra a transversalidade da sua aplicação. São possíveis múltiplas utilizações das TA, que poderiam ser abordadas com mais especificidade, não o sendo aqui quer pela condicionante de extensão do trabalho, quer pelas múltiplas variâncias que surgem diariamente. Efetivamente, as TA encontram-se em constante evolução e surgem cada vez mais soluções, tornando-se numa área que deverá ser sistematicamente atualizada e revista com base na satisfação do(a)s utilizadore(a)s, na investigação experimental, bem como na experiência das equipas especializadas em acessibilidades e TA.

**Quadro 2. Tecnologias para a Aprendizagem**

Funcional	Solução	Aplicabilidade
	Computador	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alterar o tamanho dos textos ou ampliar áreas do ecrã, alterar a resolução do ecrã, o contraste, inverter cores e alterar a luminosidade recorrendo às opções do SO ou aplicações específicas</li> <li>Teclas de atalho ou controlo por voz substituem o acesso através de um dispositivo apontador</li> <li>Leitura do ecrã através de sintetizadores de voz</li> </ul>
	Linha <i>Braille</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produção/leitura de texto, graças a periféricos que convertem texto para braille e vice-versa (Nota: Os dispositivos móveis estão preparados para utilizar estes dispositivos)</li> </ul>
	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teclados ampliados e com alto contraste aumentam a velocidade e precisão na digitação</li> <li>Máquinas (manuais ou eletrónicas) produzem textos em braille ou vice-versa (Nota: Nas máquinas eletrónicas é possível ligar um visor que reproduz a digitação no teclado usual)</li> </ul>
<p><b>Visão</b> Dificuldade ou impedimento da receção de estímulos visuais, que devem, sempre que possível, ser compensados com informação auditiva e/ou tátil</p>	Impressora <i>Braille</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Impressão em <i>braille</i> de textos e imagens (Nota: Todas as impressoras incluem <i>software</i> de conversão para <i>braille</i>)</li> </ul>
	Leitor de Ecrã	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conversão da informação em discurso sintetizado</li> </ul>
	Leitor multipropósito	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler e descrever objetos, ambientes e documentos, recorrendo a uma aplicação e à câmara de um dispositivo móvel</li> </ul>
	OCR (reconhecimento óptico de caracteres)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Transforma imagem ou texto impresso em formato digital, permitindo a edição em processadores de texto e o acesso através de leitores de ecrã ou linha <i>braille</i></li> </ul>
	Manuais/Livros digitais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se respeitarem as diretrizes de acessibilidade W3C possibilitam o acesso à informação através de sintetizadores de voz, linhas <i>braille</i>, ferramentas de ampliação ou outros <i>softwares</i> dedicados</li> </ul>
	Lupas; Teletelas, Lupas Eletrónicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ampliação de materiais escritos</li> </ul>
	Processador de Texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alterar a largura de coluna, a cor da página, o espaçamento de texto e a concentração em linha</li> <li>Digitação por voz</li> </ul>
	Leitor, Gravador, Conversor de Audio	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gravação de som ou voz permite o acesso à informação</li> <li>Conversão de texto para voz através de aplicações ou extensões para páginas <i>web</i></li> </ul>

Funcional	Solução	Aplicabilidade
	Sistema de Videoconferência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visualização dos interlocutores</li> <li>• Disponibilizam ferramentas de transcrição síncrona</li> </ul>
	Computador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibiliza informação visual (textos, imagens e vídeos)</li> <li>• Ferramentas dos SO convertem áudio em texto e a substituição de avisos sonoros por alertas visuais</li> </ul>
<b>Audição</b>	Multimédia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnologias multiplataforma permitem o acesso à informação de forma visual e imediata, a informação auditiva pode ser substituída ou complementada com legendagem ou Língua Gestual Portuguesa (LGP)</li> </ul>
Dificuldade ou impedimento da receção de estímulos sonoros, que devem, sempre que possível, ser compensados com informação visual	Processador de Texto Legendagem em direto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibiliza a informação em formato visual e dispõe de corretor ortográfico e gramatical</li> <li>• Transcrição do discurso oral para texto que é apresentado no ecrã em simultâneo</li> </ul>
	Dispositivo Móvel ( <i>tablet/smartphone</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispõe de funções de acessibilidade que ajustam o áudio ou utilizam alternativas, como áudio para texto</li> </ul>
	Amplificação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas de amplificação <i>FM, USB</i> ou <i>Bluetooth</i>, através do seu redutor de ruído de ambiente, permitem a melhoria da qualidade de som</li> </ul> <p>(Nota: Existem aplicações, para dispositivos móveis, que amplificam o som ambiente)</p>
<b>Cognição</b>	Dispositivo Móvel	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acesso a jogos didáticos, <i>softwares</i> e aplicações educativas para a literacia, escrita, numeração e cálculo, com multimédia apelativa, atividades com <i>feedback</i> imediato, possibilidade de experimentação e correção</li> <li>• Interatividade gráfica que pode estimular a participação</li> <li>• Configuração de lembretes, antecipação de atividades, planeamento de trajetos, entre outras possibilidades</li> </ul>
Dificuldades na aquisição e utilização de informações para se adaptar a exigências ambientais, aprender e generalizar. Engloba competências de processamento de informações, capacidade de entender, organizar, assimilar e integrar novas informações com experiências prévias (atenção/concentração, perceção, memória, organização e compreensão)	Processador de Texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corretor ortográfico e gramatical, predição de palavras, digitação por voz, leitura com sintetizador de voz, formatações de texto, divisão silábica, concentração em linha, fórmulas e funções para cálculo, desenho e pictogramas</li> </ul>
	Manuais/Livros digitais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manuais digitais adaptados para a escrita</li> <li>• Produção de livros adaptados para os formatos: Leitura Fácil, símbolos pictográficos e/ou áudio, seguindo as diretrizes W3C, para acesso à informação de forma interativa</li> </ul>
	Navegadores de Internet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ferramentas que permitem a leitura em voz alta e apoiam na resolução de problemas matemáticos ou na simplificação e organização da informação de acordo com as diretrizes “Leitura Fácil” ou W3C</li> </ul>
	Plataformas <i>Online</i> Educativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversas atividades que potenciam a aquisição de competências e o trabalho colaborativo</li> </ul>

Funcional	Solução	Aplicabilidade
<p><b>Comunicação</b> Dificuldade ou impedimento na comunicação que pode afetar a voz, a linguagem, a fala e os padrões auditivos de uma pessoa, resultando em problemas de articulação ou de socialização</p>	<p>Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)</p> <p>Digitalizador de fala</p> <p>Computador</p> <p>Dispositivo Móvel</p> <p>Processador de Texto</p> <p>Sistema Operativo</p> <p>Manipulo (<i>switch</i>)</p> <p>Dispositivo tipo rato</p> <p>Controlo com movimentos do rosto/cabeça/olhar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas de CAA tecnológicos permitem a comunicação através de símbolos pictográficos e/ou texto, associados a sintetizadores de voz. Podem ser personalizados, de acordo com os contextos e necessidades do(a) utilizadore(s), a nível de vocabulário e acesso (Nota: Podem incluir funcionalidades para controlo do ambiente)</li> <li>• Reproduz mensagens, gravadas previamente ou geradas com voz sintetizada, que podem ser associadas a um símbolo pictográfico e/ou mensagem escrita (Nota: Podem ter diferentes capacidades de armazenamento)</li> <li>• Inclui sintetizadores de fala</li> <li>• Compatível com aplicações de CAA que permitem criar/editar e utilizar tabelas de comunicação por acesso direto ou indireto</li> <li>• Compatível com aplicações de CAA, que podem ser acedidas por acesso direto ou indireto (Nota: Algumas aplicações permitem o acesso a tabelas criadas no computador)</li> <li>• Existem processadores de texto que inserem, automaticamente, o símbolo correspondente à palavra digitada. E têm a funcionalidade de leitura através dos sintetizadores de voz</li> <li>• Teclado no ecrã, opção de teclas de atalho, teclas presas, teclas lentas e teclas sonoras</li> <li>• Opções para configurar o acesso pelo rato (velocidade, cliques) e outros periféricos</li> <li>• Utilização do reconhecimento de voz para escrever ou controlar o dispositivo</li> <li>• Pode ser de pressão (acionável por diferentes partes do corpo), sopro-sucção, por proximidade, som ou vibração; pode ser associado ou não ao método de acesso indireto, nomeadamente o varrimento</li> </ul>
<p><b>Motora</b> Funcionamento motor com implicações no planeamento, coordenação, precisão e rapidez de movimentos afetam a utilização dos periféricos comuns</p>	<p>Manipulo (<i>switch</i>)</p> <p>Dispositivo tipo rato</p> <p>Controlo com movimentos do rosto/cabeça/olhar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Joystick</i>, <i>TrackBall</i> ou <i>Trackpad</i> são indicados quando a amplitude e a coordenação de movimentos dos membros estão afetadas</li> <li>• (Nota: Podem ser utilizados juntamente com manipuladores e adaptadores que filtram o tremor)</li> <li>• O acesso através do controlo com movimentos do rosto e/ou com a cabeça pode ser efetuado através da câmara do dispositivo (computador, <i>tablet</i>) ou a partir de um dispositivo colocado na cabeça que permite controlar o ponteiro do rato. O controlo pelo olhar necessita de uma câmara de alta resolução que permite seguir o movimento dos olhos. A forma de seleção pode ser configurada de acordo com as capacidades do(a) utilizador(a)</li> </ul>

Funcional	Solução		Aplicabilidade
	Teclado Alternativo		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teclado com teclas contrastantes, expandido, compacto, ergonómico ou virtual (com ou sem predição) são soluções personalizáveis (Nota: Podem ser usados em conjunto com facilitadores, como grelha de acrílico, suportes de inclinação e dispositivos apontadores)</li> </ul>
<b>Motora</b>	Ecrã Tátil	Processador de Texto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permite a seleção direta imediata</li> <li>• O quadro interativo permite um acesso mais amplo às várias zonas do ecrã, podendo também ser accedido por um dispositivo apontador (caneta)</li> </ul>
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de formulários e posterior navegação, pelos campos editáveis, com a tecla “TAB”</li> <li>• Ferramenta de digitação por voz</li> </ul>
<b>Física</b> Por isolamento, doença, distância ou dificuldade de acesso à escola	Videoconferência		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acesso a toda a dinâmica de sala de aula, forma síncrona, através de plataformas específicas e tecnologia (computador, câmaras de alta resolução com controlo remoto, microfone com redução de ruído, <i>chat</i>, transcrição simultânea, sintetizador de voz e ligação de internet de alta velocidade)</li> </ul>
<b>Emocional</b> Problemas de funcionamento interpessoal ou intrapessoal estão relacionados com desregulação emocional, descontrolo comportamental e dificuldades na cognição social	Realidade Virtual		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recurso a ambientes simulados permitem uma maior interação direta e possibilitam a criação de uma realidade paralela que permite antecipar e treinar com a finalidade de colmatar as dificuldades na interação</li> </ul>
	Robótica		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poderá ser utilizada para trabalhar diversas áreas, pois, sendo diferenciada e personalizável, será uma tecnologia que poderá facilitar a moderação de comportamentos e o controlo de emoções e aumentar o interesse pelos conteúdos curriculares ou outros</li> </ul>
	Computador e dispositivos móveis		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalização de ferramentas de apoio à organização, como agendas, mapas mentais e sistemas de notificações eletrónicas, entre outras, que possibilitam uma melhor organização de ideias, rotinas e tarefas</li> </ul>

## Conclusão

Hodiernamente, a tecnologia tornou-se imersiva. Compete-nos selecionar a adequada às necessidades e contextos, partindo da premissa de que educar com tecnologia é educar para a tecnologia e que esta é multidimensional e polivalente.

Na atual sociedade da informação e do conhecimento, o(a)s aluno(a) s com diversidade educativa, com incidência em grupos em situações de vulnerabilidade, estão entre os grupos mais vulneráveis de enfrentarem barreiras no acesso e na utilização das TIC e, conseqüentemente, dos diferentes ambientes digitais.

Este é um argumento-chave da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas, 2006) que obriga os signatários a “promover o acesso das pessoas com incapacidade aos novos sistemas de tecnologias de informação e comunicação, incluindo a Internet” (Artigo 9.º).

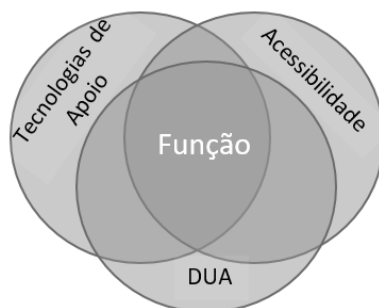
Contudo, por mais avanços tecnológicos que surjam, a aplicação das TA por si só não irá colmatar as barreiras de atitude, as baixas expectativas, o tempo de espera para a efetiva disponibilização das TA. Ainda que seja determinante e fundamental a avaliação de necessidades baseada num modelo interdisciplinar, é decisivo que estas equipas possam incluir profissionais de diferentes áreas complementares: engenharia informática, de reabilitação ou biomédica, professores, terapeutas ocupacionais, de fala, psicomotricistas, fisioterapeutas, ortoprotésicos, psicólogos, assistentes sociais, entre outros técnicos. Equipas que possibilitem a efetiva utilização das TA, nomeadamente facultar o treino inicial das TA, assim como a formação para o uso dos programas de produção dos conteúdos, de acordo com as acomodações ou adequações curriculares, para que a participação do(a)s aluno(a)s se torne autónoma e equitativa e se traduza em sucesso escolar (Hunt, 2021; WHO & UNICEF, 2022).

Podemos concluir que a avaliação das necessidades de alta tecnologia na educação é indissociável de um modelo de atuação interdisciplinar que permita ao aluno, à família, às equipas de apoio definir um plano de acordo com: prioridades, necessidades e recursos (WHO & UNICEF, 2022; Wissick & Gardner, 2008).

Para os recursos não invalidarem este processo e, pelo contrário, o otimizarem, os estabelecimentos de ensino devem selecionar plataformas, manuais, equipamentos informáticos, programas, aplicações e redes que permitam o acesso da diversidade de aluno(a)s e da comunidade educativa. De referir, ainda, que é fundamental os educadores estarem equipados com as competências tecnológicas necessárias e os desenvolvedores de tecnologia terem em consideração as diretrizes de acessibilidade e desenho universal (Bennett Gayle et al., 2021).

As TA são, indubitavelmente, ferramentas de acesso do indivíduo ao ambiente e à atividade; porém, recordemos a necessidade de acessibilidade e dos princípios de *design* universal. A conjugação destes três elementos (Figura 1) pode contribuir verdadeiramente para uma educação inclusiva e que otimiza a funcionalidade de qualquer pessoa.

**Figura 1.** Conjugação da Implementação de Acessibilidade, DUA e TA



## Referências bibliográficas

- Akpan, J. P., & Beard, L. A. (2014). Assistive technology and mathematics education. *Universal Journal of Educational Research*, 2(3), 219-222. <https://doi.org/10.13189/ujer.2014.020303>
- Alnahdi, G. (2014). Assistive technology in special education and the universal design for learning. *TOJET – Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(2), 18-23. <http://www.tojet.net/articles/v13i2/1322.pdf>
- Alves, F., Faria, G., Silva, I., & Mota, S. (2008). As TIC como instrumento de autonomia. *Revista Diversidades*, 23, 13-17.

- Alves, M. M., Ribeiro, J., & Simões, F. (2013). Universal Design for Learning (UDL): Contributos para uma escola de todos. *Indagatio Didactica*, 5(4), 121-146. <https://doi.org/10.34624/id.v5i4.4290>
- Alves, M. M., Ribeiro, J., & Simões, F. (2018). Criação e aplicação de recursos educativos digitais com o Universal Design for Learning na promoção da inclusão: Investigação-ação na aprendizagem da ferramenta Book Builder. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 7(2), 225-251. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2018v7i2.p225-251>
- Bell, D., & Foiret, J. (2020). A rapid review of the effect of assistive technology on the educational performance of students with impaired hearing. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 15(7), 838-843. <https://doi.org/10.1080/17483107.2020.1775317>
- Bennett Gayle, D., Yuan, X., & Knight, T. (2021). The coronavirus pandemic: Accessible technology for education, employment, and livelihoods. *Assistive Technology*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/10400435.2021.1980836>
- Burgstahler, S. (2003). The role of technology in preparing youth with disabilities for postsecondary education and employment. *Journal of Special Education Technology*, 18(4), 7-19. <https://doi.org/10.1177/016264340301800401>
- Cook, A. M., Polgar, J. M., & Encarnação, P. (2020). *Assistive technologies: Principles & Practice* (5.ª ed.). Elsevier.
- Cranmer, S. (2021). *Disabled children and digital technologies. Learning in the context of inclusive education*. Bloomsbury Academic.
- Dalton, E. M. (2017). Beyond universal design for learning: Guiding principles to reduce barriers to digital & media literacy competence. *Journal of Media Literacy Education*, 9(2), 17-29. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-09-02-02>
- Decreto-Lei n.º 93/2009, de 16 de abril. Diário da República n.º 74/2009, Série I, 2275-2277. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/93/2009/04/16/p/dre/pt/html>
- Encarnação, P., Azevedo, L., & Londral, A. R. (2015). *Tecnologias de apoio para pessoas com deficiência*. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Erdem, R. (2017). Students with special educational needs and assistive technologies: A literature review. *TOJET – Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 128-146. <http://www.tojet.net/articles/v16i1/16112.pdf>
- Faria, G. (2008). “Aprender sem barreiras”. Uma retrospectiva sobre o projecto de teleaula. *Revista Diversidades*, 23, 26-27.
- Faria, G. (2010). As TIC e os alunos com deficiência motora. *Revista Diversidades*, 30, 15-17.

- Hunt, P. F. (2021). Inclusive education: The case for early identification and early intervention in assistive technology. *Assistive Technology*, 33, S94-S101. <https://doi.org/10.1080/10400435.2021.1974122>
- Isaila, N. (2014). The assistive software, useful and necessary tool for blind student's abilities development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 2189-2192. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.541>
- McNicholl, A., Casey, H., Desmond, D., & Gallagher, P. (2021). The impact of assistive technology use for students with disabilities in higher education: A systematic review. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 16(2), 130-143. <https://doi.org/10.1080/17483107.2019.1642395>
- Mesquita, H., Serrano, J., Honório, S., Batista, M., & Ribeiro, J. (2020). The daily life's routines of children with disabilities. In S. Honório, M. Batista, H. Mesquita, & J. Ribeiro (Eds.), *Multidisciplinary interventions for people with diverse needs. A training guide for teachers, students, and professionals* (pp. 64-80). Bentham Science Publishers.
- Messinger-Willman, J., & Marino, M. T. (2010). Universal design for learning and assistive technology: Leadership considerations for promoting inclusive education in today's secondary schools. *NASSP Bulletin*, 94(1), 5-16. <https://doi.org/10.1177/0192636510371977>
- Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Organização das Nações Unidas
- Petretto, D. R., Carta, S. M., Cataudella, S., Masala, I., Mascia, M. L., Penna, M. P., Piras, P., Pistis, I., & Masala, C. (2021). The use of distance learning and e-learning in students with learning disabilities: A review on the effects and some hint of analysis on the use during COVID-19 outbreak. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 17, 92-102. <https://doi.org/10.2174/1745017902117010092>
- Ribeiro, J. (2014). As TIC e os produtos de apoio na educação de alunos com necessidades educativas especiais. In R. Linhares, S. Ferreira, & F. Borges (Eds.), *Infoinclusão e as possibilidades de ensinar e aprender* (pp. 15-46). Editora UFBA. <http://www.edufba.ufba.br/2014/11/infoinclusao-e-as-possibilidades-de-ensinar-e-aprender/>
- Ribeiro, J., & Fuentes, S. S. (2013). Inclusión educativa a través de las TIC. *Indagatio Didactica*, 5(4), 147-160. <https://doi.org/10.34624/id.v5i4.4292>
- Ribeiro, J., & Moreira, A. (2010). ICT training for special education frontline professionals: A perspective from students of a master's degree on special

- education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 5. <https://www.learntechlib.org/p/44930/>
- Ribeiro, J., Ramos, D., Taveira, C., Martins, R., & Ribeiro, A. (2021). As tecnologias de apoio e a inclusão escolar: Um estudo de caso da terapia ocupacional na implementação do controlo pelo olhar com uma criança com síndrome de Leigh. *Indagatio Didactica*, 13(2), 101-122. <https://doi.org/10.34624/id.v13i2.25101>
- Romañach, J., & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de Vida Independiente*, 5, 1-8.
- Svensson, I., Nordström, T., Lindeblad, E., Gustafson, S., Björn, M., Sand, C., Almgren/Bäck, G., & Nilsson, S. (2021). Effects of assistive technology for students with reading and writing disabilities. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 16(2), 196-208. <https://doi.org/10.1080/17483107.2019.1646821>
- Vegas, E. (2020). *School closures, government responses, and learning inequality around the world during COVID-19*. The Brookings Institution.
- Wissick, C. A., & Gardner, J. E. (2008). Conducting assessments in technology needs: From assessment to implementation. *Assessment for Effective Intervention*, 33(2), 78-93. <https://doi.org/10.1177/1534508407311427>
- World Health Organization. (2018). *Assistive technology*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/assistive-technology>
- World Health Organization & World Bank. (2011). *World report on disability 2011*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44575>
- World Health Organization & United Nations Children’s Fund. (2022). *Global report on assistive technology*. <https://www.unicef.org/reports/global-report-assistive-technology>
- Zilz, W., & Pang, Y. (2021). Application of assistive technology in inclusive classrooms. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 16(7), 684-686. <https://doi.org/10.1080/17483107.2019.1695963>

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERGERACIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DE PRÁTICAS COMUNITÁRIAS

*Jenny Sousa*

(ESECS, CICS.NOVA, CI&DEI, Politécnico de Leiria)

*Miguel Mesquita*

(AMITEI, ESECS, Politécnico de Leiria)

**Resumo:** A educação intergeracional tem demonstrado que o encontro entre gerações e a construção de relações intergeracionais saudáveis detêm uma grande relevância social. Com efeito, quando os projetos e as atividades intergeracionais permitem às pessoas envolvidas a sua transformação na relação com o outro, são perceptíveis os benefícios, não são só para os participantes, mas também para a comunidade no geral. Ao cooperar ativamente, as experiências propiciadas pela educação intergeracional permitem responder a diversos tipos de necessidades e ajudar as pessoas envolvidas a descobrir e a potencializar um vasto conjunto de competências, nomeadamente ao nível do respeito e da coesão social. No trabalho que aqui se apresenta, iniciamos com uma breve reflexão teórica sobre a pertinência da educação intergeracional nas sociedades contemporâneas, avançando depois para a discussão do papel da animação sociocultural na operacionalização de atividades desta natureza. De seguida, apresentamos um conjunto de práticas e projetos de experiência e aprendizagem intergeracional desenvolvidas pela AMITEI (Associação de Solidariedade Social dos Marrazes – Leiria) enquanto entidade promotora ou parceira. São exemplos práticos onde foram privilegiados elemen-

tos como a experiência, a aprendizagem e a socialização entre gerações. Por fim, discutimos os projetos à luz das reflexões teóricas desenvolvidas anteriormente e apresentamos as conclusões.

**Palavras-chave:** Educação intergeracional; Inclusão social; Desenvolvimento comunitário

## **A educação numa lógica de construção de cidadãos**

Em pleno século XXI, a construção da cidadania faz-se de mãos dadas com a educação. Na verdade, parece ser cada vez mais incontestável a ideia de que a educação é um dos principais pilares na resposta aos desafios que se colocam à Europa de hoje. E a Europa que se quer hoje, mais do que nunca, é uma Europa inclusiva, que seja capaz de enfrentar o futuro de forma positiva, com todas as capacidades, competências e conhecimentos necessários; uma Europa educadora, que se preocupa com o bem comum e com os cidadãos de todas as idades. Uma Europa onde as sociedades e os modos de vida são mais sustentáveis e os indivíduos querem manter-se saudáveis e ativos o máximo de tempo possível, conforme é preconizado no Manifesto para aprendizagem de adultos no século XXI, da responsabilidade da European Association for the Education of Adults (EAEA, 2019).

Vivemos num mundo que se tem vindo a transformar rapidamente nas últimas décadas, numa modernidade desvinculada das sociedades tradicionais, o que exige novas configurações de construção da cidadania (Bauman, 2001). Para Anthony Giddens (2000), a sociedade contemporânea provoca no indivíduo vertigens emocionais e inseguranças sociais, originados na falta de continuidade dos ambientes de ação social e material circundantes, mas também no desencaixe das “referências locais e tempo-espaciais” (p. 67). Neste quadro, salienta-se a importância da construção de uma relação saudável consigo mesmo e com o outro, na formação de trajetórias de vida positivas para o futuro, operacionalizadas na tríade cultura, educação e cidadania.

Falamos de uma cidadania ativa, de participação e de democracia, que só é possível se assentar no pressuposto da educação inclusiva. Este tipo

de educação, ao mesmo tempo que atende a todos os cidadãos, reivindica práticas sociopedagógicas críticas (Caride, 2012), pois tem como missão o desenvolvimento de uma sociedade civil mais viva e, acima de tudo, promotora do pensamento crítico e do “*empowerment*” dos seus cidadãos.

A educação inclusiva – tomada aqui no sentido mais lato de garantir o direito de todos à educação e onde todos detêm um papel importante – remete-nos para um conceito de educação que assenta no pressuposto da igualdade de oportunidades e da valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades etárias, étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de género dos indivíduos. Colocamo-nos na linha do que é defendido na própria Agenda 2030, através dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, designadamente no 4.º objetivo – Educação de Qualidade –, que preconiza sociedades capazes de garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, que contribuam, com o seu poder de inovação, para um futuro mais sustentável e inclusivo (Organização das Nações Unidas, 2015).

Tomando, então, como cenário de fundo os pressupostos inerentes a este objetivo, pretendemos com este trabalho apresentar projetos e práticas que permitam que todos os cidadãos possam adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para promover o seu desenvolvimento pessoal e social, através de uma educação para o desenvolvimento sustentável, para os direitos humanos e para a cidadania global.

### **Educação intergeracional e animação sociocultural em prol do desenvolvimento pessoal, social e grupal**

Estamos conscientes de que, face à complexidade das sociedades atuais, as teorias críticas são mais importantes do que nunca, apesar das dificuldades de articular racionalmente a sua construção entre a realidade e a aspiração utópica (Caride, 2012).

A educação, quer no sentido mais ligado ao ensino formal, quer ao não-formal e informal, vê-se, hoje, a braços com desafios sem precedentes, tal como conseguimos perceber no ponto anterior deste artigo. Para além disso,

emerge com tal importância que, no próprio Manifesto para a Aprendizagem de Adultos no século XXI (EAEA, 2019), é compreendida enquanto pedra angular de uma Europa inovadora, mais igualitária e sustentável, com amplas responsabilidades na participação democrática e ativa de todos os cidadãos.

Neste cenário, trazemos à liça a animação sociocultural, enquanto metodologia privilegiada no fomento de processos e práticas socioeducativas de caráter autorreflexivo, dialético e dialógico, potenciadoras do pensamento sociocrítico, na linha do defendido por José Antonio Caride (2012). Assim, e ao reduzir as distâncias entre a educação e a animação, estamos perante uma visão multi-interdisciplinar e transversal, que envolve ativamente as pessoas (Sousa, 2021), uma vez que a prática da animação sociocultural se materializa enquanto modelo de intervenção socioeducativa, que estimula as relações grupais e interpessoais e manifesta as suas virtudes ao nível microsocial, crescendo ao nível de eficácia à medida que a sua área de atuação se vai ampliando (Ventosa, 2014).

Neste processo, salienta-se o sentido e o compromisso crítico através de um processo de tomada de consciência, que aposta na mobilização das competências e dos conhecimentos de todas as gerações, que permita aos cidadãos viver e trabalhar de forma saudável e participar em atividades culturais e cívicas desde a mais tenra idade até à idade mais propecta, numa lógica de educação-animação pedagógica e socialmente libertadora (Caride, 2012; Ventosa, 2014).

Embora tenhamos consciência de que pode ser limitativo definir ‘geração’ enquanto grupo social que se distingue dos outros grupos pela idade, e também sabemos que outros fatores têm um peso relevante, como é o caso dos valores, das atitudes, dos comportamentos e até de códigos linguísticos, a verdade é que é fundamental criar práticas intergeracionais, que proporcionem oportunidades de trocas de experiências e aprendizagens entre as diferentes faixas etárias, servindo como um meio determinante para fomentar a coesão social e a solidariedade e para fortalecer a interdependência positiva das gerações (Villas-Boas, 2015).

Tendo estes pressupostos teóricos como moldura enquadradora, a educação intergeracional emerge enquanto estratégia privilegiada no desenvolvimento da sociedade do século XXI. Portanto, numa sociedade em que a educação ao longo da vida reconhece como contactos de aprendizagem

os contextos formais e não formais, a criação de programas e iniciativas que fomentem uma verdadeira interação e aprendizagem intergeracional parecem-nos de maior relevância (Salgado & Leal, 2015), designadamente no desenvolvimento daquilo a que se pode chamar de perspectiva horizontal de socialização (Ferreira, 2015).

Na verdade, este contexto, o convívio intergeracional, reveste-se de uma importância crucial nos processos de socialização e aprendizagem, que sabemos hoje que se desenvolvem ao longo de toda a vida, com a experiência a ter um papel de destaque; socialização e aprendizagem que sempre ocorreram no curso da vida e no relacionamento intergeracional, “nomeadamente nos contextos e situações de trabalho, da família, da comunidade e do espaço público” (Ferreira, 2015, p. 212). Sabemos que a aprendizagem intergeracional deveria ser um ato espontâneo, contudo, fruto das características da sociedade atual, os espaços de aprendizagem passaram a acontecer em contextos institucionais, sendo a escola o lugar privilegiado para a infância, e para os mais velhos os lares e os centros de dia, tornando-se necessária a mediação de profissionais para incentivar e organizar esse contacto (Pinto, 2009).

Estamos conscientes de que vivemos numa sociedade em que escasseiam os tempos e os espaços de contacto intergeracional e de que os modelos que vigoram são predominantemente de cariz individualista (Martins, 2018, p. 71). Contudo, também é amplamente reconhecido que os contactos e as trocas intergeracionais trazem benefícios para todos os grupos geracionais envolvidos (Villas-Boas, 2015), e é precisamente “neste contexto da inter/transgeracionalidade que a educação/cultura têm uma função importante especificamente através da animação, de modo a promover interações, intercâmbios e cooperação entre gerações” (Martins, 2018, p. 72).

Portanto, localizamo-nos perante o desafio de, atendendo às especificidades de cada um e de cada grupo, promover a construção conjunta de uma consciência mais crítica, de cidadãos mais ativos e com maior consciência cidadã, mais capazes ao nível de aptidões e competências – em suma, de promover a educação ao longo da vida (Villas-Boas, 2015). Por isso, a educação intergeracional, “sendo um desafio deste milénio, integra processos e procedimentos que enfatizam a cooperação e a interação entre duas ou mais gerações, procurando a partilha de conhecimentos, experiências, valores

e atitudes no seio das respetivas autoestimas e autorrealizações pessoais” (Martins, 2018, p. 73). Com efeito, o trabalho intergeracional, mais do que responder a necessidades, procura ajudar as pessoas a descobrir e a desenvolver as suas forças e competências e, como tal, estamos plenamente de acordo com Lucília Salgado e António Leal (2015) quando defendem:

a relação intergeracional (...) caracteriza-se por ser uma interação de grande impacto, uma vez que é contínua e por isso um facto real e não pontual e meramente simbólico, como acontece na maioria das atividades supostamente intergeracionais, em que a pequenada vai, por um par de horas, ao lar mais próximo cantar para os idosos ou vice-versa, ou em conjunto, jogarem alguns jogos tradicionais. (p. 104)

É neste posicionamento teórico que situamos o trabalho que passamos a apresentar no ponto seguinte. São experiências que consideramos significativas no que se refere à participação e à cooperação, assentes na ligação às suas comunidades de pertença e à sociedade em geral, bem como ao crescimento e desenvolvimento de cada sujeito individualmente e em conjunto.

### **Práticas e projetos de experiência e aprendizagem intergeracional**

As iniciativas que apresentamos são exemplos práticos de projetos desenvolvidos no âmbito da educação intergeracional, onde foram privilegiados elementos como a experiência, a aprendizagem e a socialização entre gerações. Todos estes projetos tiveram a AMITEI (Associação de Solidariedade Social dos Marrazes – Leiria) como entidade promotora e/ou parceira, designadamente com instituições da comunidade local. A AMITEI é uma Instituição Particular de Solidariedade Social, situada na freguesia de Marrazes, e tem como missão prestar serviços que promovam a qualidade de vida dos clientes, associados e suas famílias. É uma entidade que oferece várias respostas sociais, mas para este artigo focar-nos-emos apenas nas respostas sociais Estrutura Residencial para Pessoas Idosas (ERPI) e Centro de Dia. Primeiramente, serão apresentados os projetos que ainda estão a decorrer: *Idanças*, *Pulmão*, *ProAlfa* e o *Projeto tecnologias de apoio: ponte entre gerações*. De seguida, passamos aos projetos que já terminaram,

mas que tiveram um impacto bastante significativo nos participantes e na comunidade local e que, como tal, consideramos pertinente trazê-los aqui: *Manta, Rostos com história, Mãos que falam e Guardiões da memória*.

### ***Idanças***

O projeto *Idanças* nasce da vontade de contrariar a realização de atividades entre crianças e idosos somente nas efemérides, dando ênfase à criação de relações reais e efetivas entre seres humanos de gerações distintas. O nome *Idanças* é a conexão entre duas palavras, ‘idosos’ e ‘crianças’, e deu o mote para que a dança fosse a linguagem utilizada nas atividades desenvolvidas de aproximação destas duas gerações.

Recuando um pouco no tempo, desde que a AMITEI abriu, em 2013, que um dos seus grandes objetivos se prendia com o estabelecimento de relações com o meio envolvente e a comunidade, criando e/ou mantendo redes sociais entre os idosos e as pessoas da freguesia de Marrazes. Um dos parceiros institucionais a que recorremos foi o Agrupamento de Escolas de Marrazes, quer pela sua proximidade física, quer pela comunidade educativa que representa.

No início da atividade da instituição foram realizadas, com as crianças do 1.º ciclo de Marrazes, várias atividades multigeracionais relacionadas com efemérides e sempre com diferentes turmas, criando nas pessoas idosas da AMITEI uma sensação de “fornecedor de serviços”, de artistas que vão apresentar algo e outros ver, sobrando pouco espaço para uma partilha de visões, de experiências e de construção de algo comum. O impacto destas ações era verificado quando questionávamos os idosos sobre determinada criança ou grupo de crianças e/ou sobre determinada atividade com as crianças. Nessa altura, percebeu-se que os idosos não tinham referência de nenhuma criança, apenas uma sensação boa de terem estado ao pé delas, um sentimento de alegria, mas onde faltava a verdadeira ligação emocional. Foi, assim, crescendo uma vontade de fazer algo diferente, tanto da parte dos professores como da parte do animador da AMITEI, e que passasse pela construção de experiências promotoras de memórias, sedimentadas em relações socioemocionais.

Nasce em 2014 o projeto *Idanças*, com duas turmas do 1.º ciclo, uma do 1.º e outra do 2.º ano, com um total de 33 idosos e 36 crianças, repartidos por dois grupos. Estas turmas visitavam quinzenalmente os idosos da AMITEI, durante todo o ano letivo, e desenvolviam as sessões numa sala de atividades da instituição, apenas com o grupo de idosos pertencente ao projeto, durante 60 minutos. As crianças vinham da escola a pé acompanhadas pelas suas professoras.

As atividades eram planificadas e dinamizadas pelo animador da AMITEI, com o parecer das professoras de cada turma. Nas sessões, cada criança era acompanhada por um idoso, formando um par, e a partir daí as ações eram desenvolvidas em pares, mas, também, em grande grupo. Estes pares eram constituídos no início do projeto e mantinham-se até ao final do mesmo. Todas as sessões estavam estruturadas do seguinte modo: fase inicial da saudação e do contacto físico (cumprimentar com abraço/beijinho), relembrar os nomes e atualizar com novidades que tivessem acontecido durante aquela quinzena; a seguir, era feito um pequeno aquecimento (quebra-gelo, disponibilidade corporal, contacto físico), disponibilizando o corpo para a ação; passava-se, de seguida, para o desenvolvimento da temática da sessão; e, no final, era realizada a despedida, através do contacto físico (um abraço/beijinho).

Percebemos que a linguagem da dança, que inevitavelmente utiliza a linguagem da música, seria a melhor forma para criar elos comuns e de partilha, numa lógica de aproximação dos idosos e das crianças, porque ambas fazem parte do seu património cultural.

O projeto teve tanto impacto que, ao perguntar às crianças do que mais gostaram, elas responderam que foi dançar com os idosos, ajudá-los e conhecê-los melhor. Os idosos realçavam a importância do diálogo e do convívio que tinham desenvolvido com as crianças, das emoções de alegria e de afeto que elas lhes proporcionavam, de uma nova perceção do envelhecimento e de utilidade social que sentiam ao longo das sessões.

Depois deste primeiro ano experimental, o projeto *Idanças* continuou e já conta com a sua 7.ª edição. Ao longo dos anos foram várias as técnicas de animação artística utilizadas para aproximar as gerações: dança (dança de roda, dança sénior, coreografias); música (tradicional portuguesa, melodia inventada); Teatro (criação de peça de teatro, fantoches, bonecos de jornal);

literatura (leitura de livros, lengalengas, provérbios, criação de poemas, construção de histórias); património oral (ditos e dizeres, quadras...); histórias de vida e vivências associadas às efemérides (recolha e partilha); diálogos e partilhas de emoções, entre muitas outras atividades. A cada ano, são propostos novos objetivos ao projeto e novos desafios aos participantes. Mas o eixo estruturador mantém-se sempre o mesmo: promover a comunicação e a ligação intergeracional a partir da construção de relações efetivas entre crianças e idosos, onde a animação sociocultural tem um papel de destaque.

### *Pulmão*

O projeto *Pulmão*, que conta com a sua 2.<sup>a</sup> edição, tem como pano de fundo a educação ambiental e é desenvolvido por 17 alunos do 1.<sup>o</sup> ano do 1.<sup>o</sup> ciclo do Agrupamento de Escolas de Marrazes e 17 idosos da AMITEI. Decorre ao longo de todo o ano letivo, sendo que as sessões, de cerca de 90 minutos, acontecem uma vez por semana. As questões ambientais e de proteção da natureza são trabalhadas através de atividades de animação artística, muito assente em práticas de linguagens artísticas integradas.

No que se refere às temáticas, são trabalhadas questões como a prática da cidadania ativa, do respeito pela diferença, da solidariedade, e as três dimensões do desenvolvimento sustentável (económico, social e ambiental). As estratégias de implementação, que privilegiam as experiências intergeracionais com base nas artes e na cidadania, são variadas e partem sempre do pressuposto da criação de ligações afetivas entre os participantes e da estimulação da curiosidade intergeracional. Atividades como “a política dos porquês”, o olhar o outro “olhos nos olhos”, a estimulação do tocar e do sentir são fundamentais para a criação de vivências comuns, do fazer comum, na (re)construção de experiências que marquem e que promovam referências relacionais.

Relativamente à concretização do projeto, para além das oficinas semanais de 90 minutos, em que os utentes da AMITEI são visitados pelos alunos, e onde, como já se disse, se discute e reflete sobre temáticas afetas ao ambiente e à sustentabilidade, também são realizadas saídas ao meio, visitas a museus e exposições, participação em atividades de partilha de saberes

(costura, manualidades, ...). Neste projeto, as questões de cidadania ambiental são trabalhadas juntamente com as tradições, com as memórias, com os saberes “antigos” e “novos”, tendo muitas das vezes como referência a literatura, o cinema, a música e as artes, de um modo transversal. O *Pulmão* faz parte do projeto eco-escolas da EB1 Marrazes e do AE Marrazes, do Plano Cultural do Agrupamento (no âmbito do Plano Nacional das Artes) e do Plano Nacional de Leitura. Em suma, com este projeto pretende-se que as questões ambientais sirvam de mote para reforçar relações, numa lógica de comunicação entre gerações, colocando velhos e novos a pensar num futuro comum.

### *ProAlfa*

A iniciativa surgiu da vontade expressa por alguns idosos da AMITEI de desenvolver oficinas de alfabetização para aprender a ler e a escrever e para a manutenção destas mesmas competências. Para assegurar a dinamização das oficinas foi necessário recorrer a uma parceria com o Politécnico de Leiria, uma instituição de ensino superior pública portuguesa, através da participação voluntária de estudantes seniores, reformados com mais de 60 anos, que frequentavam o Programa 60+ (iniciativa de formação ao longo da vida da responsabilidade do Politécnico de Leiria). Em 2017, manteve esse carácter informal e de experiência para, em 2018, avançar de modo firmado e com o apoio de docentes e investigadores dessa instituição de ensino.

O *ProAlfa* teve como propósito desenvolver oficinas de alfabetização a partir da aprendizagem da leitura e da escrita, dirigidas a pessoas idosas institucionalizadas na AMITEI e dinamizadas por estudantes seniores do Programa 60+. Pretendeu-se que as oficinas fossem espaços para a promoção da interação social, para partilha de saberes e experiências, valorizando as competências adquiridas ao longo da vida.

Tenciona-se, através destas oficinas, prestar um serviço à comunidade e dar sentido aos princípios do envelhecimento ativo, sendo as mesmas dinamizadas com seniores e para seniores. As sessões têm a duração de 90 minutos e periodicidade semanal. São precedidas de um trabalho de planificação, desenvolvido através de um processo de triangulação entre docentes/

investigadores do Politécnico de Leiria, Técnicos da AMITEI e estudantes do Programa 60+. Essa planificação prévia tem em consideração as áreas de maior fragilidade e interesse por parte das pessoas idosas, mas também as suas experiências de vida e motivações pessoais. As oficinas são carregadas de momentos de afeto, que dão azo à partilha de histórias de vida e à troca de experiências e expectativas entre todos. O projeto *ProAlfa* continua a ser desenvolvido e procurado por cada vez mais participantes.

### ***Projeto tecnologias de apoio: ponte entre gerações***

Este projeto decorre de uma parceria entre a AMITEI e o CRID (Centro de Recursos e Inclusão Digital da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria) e pretende integrar as tecnologias de apoio no dia a dia dos idosos, por forma a combater algumas incapacidades e promover um envelhecimento mais ativo. Com efeito, tem como pano de fundo a vontade de capacitar os idosos para participarem ativamente numa sociedade cada vez mais aliada à utilização das novas tecnologias. O projeto materializou-se através de sessões semanais com a duração de 60 minutos, sendo dinamizado pelos técnicos do CRID e no seu espaço, que dispõe de tecnologia adaptada às limitações dos idosos. Nestas sessões foram explorados conteúdos relacionados com a aprendizagem e manipulação do equipamento, aproximando o idoso à tecnologia, mas também ao mundo que o rodeia.

### ***Manta***

O projeto teve como ponto de partida o livro “*A Manta*”, de Isabel Minhós e Yara Kono, e como principal objetivo debater a temática da família através da criação de histórias e da sua transposição para um retalho construído com a técnica da tecelagem. Este projeto envolveu cerca de 28 participantes, com idades compreendidas entre os sete e os 94 anos, e decorreu durante dois meses com sessões semanais de 90 minutos.

Tudo começou com o desafio de se “tecer uma manta contadora de histórias”. Os participantes foram convidados a escutar a história e a refletir

sobre o significado do livro. Foram divididos em grupos intergeracionais e criaram pequenas histórias que retratavam vivências, memórias, momentos passados em família, recordações e tradições. Cada história foi lida e partilhada em grande grupo e debateu-se o tema da família. E os fios começaram a entrelaçar-se na criação de pequenos retalhos através da técnica de tecelagem. Numa última fase, os grupos uniram todos os retalhos numa só manta, especial e intergeracional, e apresentaram as suas histórias ao grande grupo como quem fala de si ao mundo inteiro.

### *Rostos com história*

Foi um projeto que durou quatro meses e teve como principal objetivo a troca de conhecimentos e a partilha de histórias de vida entre crianças e jovens do Programa de Ocupação de Férias do Agrupamento de Escolas dos Marrazes e os utentes da AMITEI, através da escrita e da fotografia. Foram dinamizadas sessões semanais de 90 minutos entre os dois grupos, que seguiam uma estrutura específica, assente em técnicas de grupo: quebra-gelo, apresentação e exploração da temática, com recurso à escrita e à fotografia. O projeto culminou com uma exposição fotográfica na rua principal da União de Freguesias de Marrazes e Barosa e num café muito frequentado.

### *Mãos que falam*

Foi um projeto desenvolvido no âmbito da promoção da comunicação acessível e teve como principal objetivo a aprendizagem de Língua Gestual Portuguesa pelos clientes da AMITEI. Contou com a parceria da Escola Secundária Afonso Lopes Vieira, através da cedência de uma docente de Língua Gestual, e foi desenvolvido durante cerca de um ano e meio.

Em termos de implementação, eram desenvolvidas sessões com a duração de 60 minutos, com uma periodicidade semanal. A maior parte das sessões eram realizadas com os idosos sentados em semicírculo e a docente explicava o gesto e a palavra associada e depois auxiliava cada idoso na concretização do gesto. Ao longo do projeto foram criados vários produtos

de aprendizagem, nomeadamente: fichário de realização de correspondência entre imagem/gesto/palavra, *puzzles*, entre outros. A metodologia utilizada era ativa e os idosos eram chamados a participar dinamicamente foram realizados vídeos pelos participantes com os gestos aprendidos, foram tiradas fotografias aos clientes a fazer o gesto e a palavra associada. Estes produtos foram sendo expostos na instituição, para outros idosos poderem ter igualmente acesso à informação.

O projeto permitiu criar um conjunto de ferramentas úteis não só para os clientes, mas também para os funcionários, numa lógica de produção de códigos comuns para comunicar, de utilização não só imediata, mas também de médio/longo prazo, pois verificou-se que uma grande maioria dos clientes da instituição estava a perder a audição.

### ***Guardiões da memória***

O projeto *Guardiões da memória* foi desenvolvido em colaboração com o Agrupamento de Escolas de Marrazes, no âmbito da iniciativa “Fábrica de Ideias”, da Fundação Calouste Gulbenkian. Este projeto, de natureza transdisciplinar e intergeracional, apoiou-se na música, na dança e nas artes plásticas como principais estratégias de trabalho, tendo como campo de intervenção parte das obras de arte e das coleções do Museu Calouste Gulbenkian. Assim, através das linguagens artísticas atrás mencionadas, as obras de arte e as coleções do museu serviram de mote para trabalhar temas como a multiculturalidade e a inclusão, usando a memória de pessoas, das famílias e de toda uma comunidade dos Marrazes, guardando-a e preservando-a, ao mesmo tempo que foi transformada através das linguagens artísticas, sendo restituída aos participantes e apresentada de novo à comunidade.

No que se refere especificamente ao trabalho desenvolvido com as pessoas idosas da AMITEI, durante quatro meses foram realizadas várias sessões de 90 minutos em interação direta com jovens entre os 11 e os 16 anos e em que, juntos, apresentaram objetos e dialogaram acerca da memória que lhes estava associada (conhecendo-se), criaram silhuetas conjuntas e deram-lhe cor, copiaram os seus rostos em barro e prepararam, em residência artística, uma apresentação à comunidade dos seus objetos, memórias e aprendizagens.

## Conclusões

Num contexto de profundas transformações, a sociedade atual reconhece que as políticas de aprendizagem e de educação intergeracional promovem muito mais do que a construção de uma sociedade de aprendizagem, constituindo-se, em boa verdade, como uma parte essencial de uma política social mais lata. Com efeito, o ensino e a aprendizagem intergeracional encontram-se intimamente aliados a outras agendas políticas, muito associadas ao desenvolvimento de competências de saber-ser, de saber-estar e de desenvolvimento e inclusão social (Pinto, 2009).

Assim, tomando por base a reflexão teórica realizada na primeira parte do trabalho e os projetos apresentados, reconhecemos, antes de mais, que trabalhar no âmbito da educação intergeracional implica admitir que a aprendizagem é, acima de tudo, o ato humano de dar significado à experiência. Por isso, pretendeu-se muito mais do que juntar gerações diferentes no mesmo espaço a realizar atividades; em bom rigor, privilegiou-se a construção de experiências e relações intergeracionais saudáveis, que permitissem às pessoas envolvidas transformar-se na relação com o outro. Esta visão requer, da parte de quem concebe os programas e os projetos, capacidade de previsão, de conhecimentos vários, de desenvolvimento de destrezas e de competências (Villas-Boas, 2015), tendo os profissionais um papel de relevo em todo o processo.

Os projetos aqui apresentados têm como pressuposto fundamental a promoção da solidariedade entre gerações, numa lógica de educação e aprendizagem em conjunto, onde todos ensinam e todos aprendem. Com efeito, estas práticas que têm vindo a ser desenvolvidas na AMITEI procuram promover a verdadeira aprendizagem intergeracional, muito assente na criação de empatia, no fomento de uma maior capacidade de compreensão e de respeito entre gerações. É nosso objetivo que as práticas de ensino- aprendizagem intergeracionais realizadas possam, fundamentalmente, ajudar a ultrapassar a segregação social e a construir um relacionamento harmonioso e regular entre indivíduos de diferentes gerações. Por isso é tão importante, a parceria constante com instituições da comunidade local (e não só) é tão importante, na tarefa de promover a inclusão e a valorização de todos os participantes, numa lógica de trabalhar em conjunto conhecimentos e valores humanos, permitindo o desenvolvimento de sociedades cada vez mais inclusivas.

As experiências trazidas a lume neste trabalho materializam projetos e práticas que permitem que todos os cidadãos possam adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para promover o seu desenvolvimento pessoal e social, através de uma educação para o desenvolvimento sustentável, para os direitos humanos e para a cidadania global. Estes contextos de educação, não formais e de lazer, representam oportunidades significativas para um envelhecimento saudável, favorecendo a continuidade de uma vida ativa, em que as pessoas envolvidas, independente da geração a que pertencem, tomam uma nova consciência do seu espaço na sociedade (Salgado & Leal, 2015). Estes espaços de convivialidade intergeracional configuram-se em contextos privilegiados de trocas de saberes, de interajuda e de bem-estar, que podem transformar tanto grupos específicos como comunidades de um território, rumo a uma mudança positiva (Martins, 2018). Por tudo isto, mobilizar a população na busca de alternativas formativas que contribuam para um desenvolvimento integrado, favorecendo uma aprendizagem rica e estimulante, tem-se revelado um dos aspetos-chave destes projetos.

Em suma, e em linha com a argumentação exposta, o interesse progressivo nas práticas intergeracionais parece ser, cada vez mais, a resposta para as mudanças demográficas e sociais da nossa sociedade, uma vez que estamos perante formas de trabalhar que se alicerçam na transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes, de modo a garantir o acesso, a participação, a aprendizagem e a inclusão de todos, sem exceção.

## Referências bibliográficas

- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Jorge Zahar Ed.
- Caride, J. A. (2012). De la educación a la animación en sociedades complejas: O la reivindicación de un quehacer pedagógico y sociocultural crítico. In *Atas do V Coloquio Internacional Animación Sociocultural – Cultura, Educación y Ciudadanía* (pp. 59-69). Universidad de Zaragoza – Instituto de Educación y Políticas Sociales de Aragón.
- European Association for the Education of Adults. (2019). *Manifiesto para a aprendizagem de adultos no século XXI*.

- Ferreira, F. I. (2015). Educação, experiência e aprendizagem intergeracional. In J. Pereira, M. S. Lopes, & T. Rodrigues (Coord.), *Animação sociocultural, gerontologia, educação intergeracional – Estratégias e métodos de intervenção para um envelhecimento ativo* (pp. 211-220). Intervenção.
- Giddens, A. (2000). *As consequências da modernidade* (4.<sup>a</sup> ed.). Celta Editora.
- Martins, E. (2018). A intergeracionalidade numa sociedade para todas as idades: Ações de animação sociocultural e desafios educativos. In A. Magalhães, J. D. Lima, & M. S. Lopes (Coord.), *A animação sociocultural e a educação intergeracional* (pp. 69-76). Intervenção.
- Organização das Nações Unidas. (2015). *17 objetivos de desenvolvimento sustentável e 169 metas: Para transformar o mundo em nome dos povos e do planeta*. <https://globalcompact.pt/index.php/pt/agenda-2030>
- Pinto, T. (Ed.). (2009). *Guia de ideias para planear e implementar projectos intergeracionais*. Associação Vida.
- Salgado, L., & Leal, A. (2015). Educação de adultos idosos: Uma mais-valia na sociedade do conhecimento. In J. Pereira, M. S. Lopes, & T. Rodrigues (Coord.), *Animação sociocultural, gerontologia, educação intergeracional – Estratégias e métodos de intervenção para um envelhecimento ativo* (pp. 97-108). Intervenção.
- Sousa, J. (2021). Pensar a animação sociocultural no século XXI, a partir do legado de Jean-Claude Gillet. In A. Leal, M. S. Lopes, & M. Montez (Coord.), *Jean-Claude Gillet – O homem e o seu legado. Um pedagogo da animação sociocultural* (pp. 33-39). Intervenção.
- Ventosa, V. (2014). Un nuevo enfoque de la ASC como didáctica de la participación orientada a desarrollar la cultura participativa a través de la participación en la cultura. In A. Fontes, J. Sousa, & M. S. P. Lopes (Org.), *Da participação na cultura à cultura da participação* (pp. 14-28). RIAP – Associação Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural.
- Villas-Boas, S. (2015). Intergeracionalidade. In A. Oliveira & S. Barradas (Org.), *Gerontologia – Recurso técnico-pedagógico*. Blossom Birds.

# MODELO INOVADOR E INCLUSIVO DE APRENDIZAGEM PARA SENIORES NO ENSINO SUPERIOR: O EXEMPLO DO PROGRAMA 60+

*Luísa Pimentel*

(ESECS-IPLeiria, CICS.NOVA.IPLeiria, CIES.IUL)

*Sara Mónico Lopes*

(ESECS-IPLeiria, CI&DEI, CICS.NOVA.IPLeiria)

*Cezarina Maurício*

(ESECS-IPLeiria)

**Resumo:** As transformações sociodemográficas têm levado a repensar as respostas socioeducativas dirigidas a seniores. Procurando colmatar uma lacuna nas ofertas dirigidas à população sénior da região de Leiria surgiu o Programa 60+. Neste texto apresenta-se esta iniciativa intergeracional, desenvolvida em contexto de ensino superior. O 60+ favorece a convivência entre jovens e seniores, permitindo o acesso a uma oferta formativa diversa (frequência de unidades curriculares dos CTeSP e de licenciatura, de qualquer uma das cinco escolas do Politécnico de Leiria), sem esquecer o envolvimento em atividades culturais, sociais e recreativas. A aquisição de conhecimento(s) e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais favorecem uma melhor adaptação às dinâmicas das sociedades atuais, ao exercício da sua cidadania e a sua inclusão social de forma crítica e participativa. O 60+ é exemplificador da dupla responsabilidade da *Academia*. Para além do seu papel na área da investigação, pode criar oportunidades promotoras de envelhe-

cimento ativo e saudável, orientado pela autodeterminação, participação social e aprendizagem ao longo da vida. A coesão social exige o reconhecimento de todos, incluindo o dos mais velhos, na vida social, o que contribui para a desconstrução de estereótipos e de preconceitos que cada geração alimenta sobre a outra.

**Palavras-chave:** Programa 60+; Educação ao longo da vida; Intergeracionalidade; Oportunidade socioeducativa

## Introdução

“No dia seguinte ninguém morreu”. Estas são as primeiras palavras do livro *Intermitências da Morte*, de José Saramago, no qual o consagrado autor reflete sobre as implicações da “ausência da morte”. Na comunidade retratada, a euforia das primeiras horas, aquando da constatação de que ninguém morria, deu lugar à apreensão perante a evidência de que as pessoas continuavam a envelhecer e do que isso implicava do ponto de vista individual e coletivo.

De facto, as sociedades humanas, cada vez mais empenhadas em prolongar a vida (e adiar a morte), parecem não estar preparadas para o efeito mais direto (e expectável) dessa demanda: o seu envelhecimento. Se, como afirma Ferreira (2015), o aumento da longevidade humana é uma conquista e um facto assumido como positivo, gera, também, um conjunto de consequências gravosas para os sujeitos e para as sociedades.

Pensar soluções implica, inevitavelmente, entender os problemas que persistem, mas, também, os novos desafios que se colocam. Um desses desafios prende-se com a multiplicidade dos processos de envelhecimento e com a diversidade de necessidades e de solicitações que daí decorrem. Sabemos que os ritmos e os processos de envelhecimento são singulares e que cada indivíduo constrói a sua trajetória de vida e vive a sua velhice em função de escolhas individuais, influenciadas pelos contextos socioculturais a que pertence ou pertenceu (Quaresma & Ribeirinho, 2016).

A transição para a reforma, quando não é acompanhada por uma redefinição de projetos de vida e por uma aposta no fortalecimento das redes relacionais e da implicação na comunidade (Ferreira, 2015), pode ser marcada

por processos de auto e hetero desvalorização. Mas esta transição também pode abrir espaço (e tempo) para abraçar novos desafios e concretizar novos projetos (Fonseca, 2011), que sejam estimulantes e evitem ruturas abruptas com os contextos profissionais e sociais onde as pessoas se enquadravam. Para tal, é essencial criar oportunidades diversas, para públicos com diferentes características e exigências.

Reivindicar a continuidade da relevância social assumida enquanto cidadão adulto e o reconhecimento dos seus contributos para a vida em sociedade pressupõe a recusa da menorização, da infantilização e da perda de poder de decisão (Guimarães, 2012). Deste modo, há uma responsabilidade individual inalienável na luta contra a perda de estatuto, mas também uma responsabilidade coletiva na criação de oportunidades para que essa luta se faça com menos obstáculos.

A educação é fundamental para consolidar este processo participativo, em qualquer idade, e deve ser pensada, à luz do que sugerem Mirabelli e Carielo da Fonseca (2016), como um processo contínuo e emancipatório, que favorece uma leitura reflexiva do mundo e, conseqüentemente, uma ação transformadora do mesmo.

Na velhice, a inserção em contextos educativos formais, ainda que sem o objetivo de certificação das competências e das aprendizagens desenvolvidas, e servindo propósitos distintos dos que motivam os mais jovens, é uma via possível para afirmar a autonomia dos sujeitos, “enquanto forma civilizada de agir” (Faleiros, 2013, p. 46), ajudando-os a adquirir ferramentas que facilitam a convivência intergeracional e o diálogo familiar e social.

As instituições de ensino superior vêm assumindo algum protagonismo na criação de programas que viabilizam o acesso dos seniores a contextos académicos e que lhes permitem realizar um vasto conjunto de atividades socioeducativas. As características e modos de funcionamento destes programas são diversos, mas os seus propósitos são comuns: facilitar o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, que permitam uma melhor adaptação às dinâmicas das sociedades atuais, para que possam exercer a sua cidadania e, conseqüentemente, a sua inclusão social de forma crítica e participativa (Aparicio, 2014; Gil, 2015; Jacob, 2015).

Em linha com o que defende Aparicio (2014) sobre a abertura das universidades espanholas aos públicos mais velhos, acreditamos que a flexi-

bilização da oferta formativa nestas instituições de ensino contribui para a igualdade de oportunidades e para a democratização da educação.

Tendo em conta o exposto, o presente texto pretende apresentar uma iniciativa dirigida a seniores – o Programa 60+ – dinamizada por uma instituição de ensino superior portuguesa, o Politécnico de Leiria.

## **1. O Programa 60+: espaço de interação e aprendizagem**

No início do séc. XXI, alguns docentes da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Politécnico de Leiria, após estudos preliminares e análise de iniciativas de cariz semelhante, em contexto nacional e internacional, criam, em março de 2008, o 60+. É um programa socioeducativo, destinado a pessoas reformadas, ou em situação de pré-reforma, com mais de 50 anos. Desenvolve-se num contexto de ensino superior, facilitando o acesso de estudantes jovens e seniores aos mesmos ambientes formativos. Este constitui o seu principal elemento diferenciador relativamente a outras iniciativas socioeducativas para públicos seniores, existentes em Portugal.

Trata-se, então, de um espaço privilegiado de interação e de aprendizagem, podendo ser valorizado, essencialmente, pelas oportunidades formativas ou, também, pelo seu potencial cultural, lúdico e relacional, dependendo das motivações e expectativas de cada sénior.

### **1.1. Construindo o presente**

Há várias formas de reorganizar o quotidiano após a reforma, ora assumindo que este é, essencialmente, um tempo de descanso e de afastamento dos papéis e das responsabilidades anteriores, ora resistindo à pressão de estereótipos que remetem as pessoas idosas para uma posição secundária na sociedade e persistindo no desenvolvimento de papéis significativos para si e, eventualmente, para os outros.

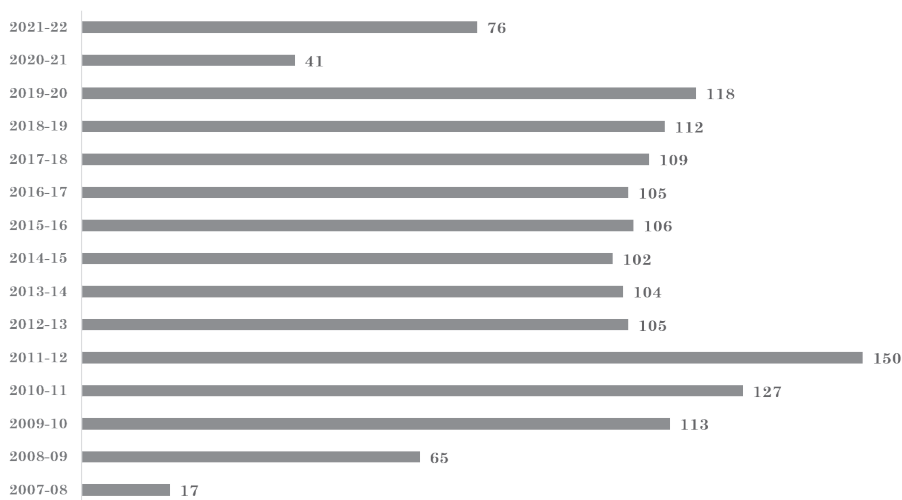
Torres (2017) fala-nos da “lazeirização” do tempo dos mais velhos, que se alimenta do estereótipo de que já não faz sentido estes assumirem papéis socialmente e economicamente relevantes, e da crença de que as pessoas

querem ocupar o tempo livre com atividades de lazer, para não ficarem sozinhas e fechadas em casa. Introduz, ainda, o conceito de “cultura BBB” para se referir a uma realidade de menorização destas pessoas, que se contentam com “bolo, baile e bingo”.

No 60+ procura-se contrariar a ideia de que estes programas, mesmo no contexto das instituições de ensino superior, visam, essencialmente, o desenvolvimento de atividades de convivência social e de lazer, de modo a evitar a solidão e a ocupar o tempo livre, sem as descuidar, sempre que isso é uma prioridade na vida dos estudantes. Procura-se que o 60+ seja um espaço de desenvolvimento de novas competências e de novas aprendizagens garantindo o respeito pelas singularidades. Os estudantes do 60+ não são uma massa homogênea, são um grupo bastante heterogêneo nas suas características, expectativas e comportamentos, constituindo-se pequenos grupos com interesses comuns.

A diversidade das escolhas estará, pelo menos em parte, relacionada com a multiplicidade de perfis sociodemográficos que se encontram entre as pessoas que se inscrevem todos os anos. Desde o início, em 2008, até ao primeiro semestre do ano letivo 2019-2020, a média de inscrições anuais situava-se na centena de participantes, como se documenta no Gráfico 1.

**Gráfico nº 1**  
**Inscrições por ano letivo**



A situação pandémica que nos atingiu em 2020 obrigou a mudanças rápidas no modelo de funcionamento do Programa, passando o mesmo para a modalidade de ensino a distância (EaD), até ao final do ano letivo de 2020-2021 (Lopes et al., 2021). Este imponderável trouxe uma redução significativa do número de inscritos, situação que retomou a quase normalidade a partir de 2022 com a inscrição de 76 pessoas.

Relativamente às características sociodemográficas (sexo, idade, habilitações académicas e residência), verifica-se uma feminização do público, ainda que a representatividade masculina tenha subido ao longo dos anos, de forma consistente. A faixa etária com mais inscritos começou por ser a dos 60-69 anos, mas, nos últimos anos, a faixa etária dos 70 aos 79 tem vindo a assumir maior relevância. Este envelhecimento dos estudantes seniores está associado ao facto de uma grande maioria estar inscrita há vários anos, alguns desde o início. Os níveis de escolaridade situam-se entre o 1.º ciclo do ensino básico e a licenciatura, com maior representatividade desta última categoria. A grande maioria dos estudantes inscritos reside no concelho de Leiria, parecendo existir uma relação entre o local de residência e a preferência no que se refere às escolas frequentadas, que se localizam nesta cidade (Comissão Científico-Pedagógica do Programa IPL60+ [CCP-IPL60+], 2019).

Os principais motivos apontados pelos seniores para a procura do 60+, até ao período pré-pandémico, eram a aquisição de conhecimentos, a valorização de competências pessoais, o estabelecimento de novas amizades e o convívio com as gerações mais jovens (CCP- IPL60+, 2019). Ocupar o tempo livre e atenuar sentimentos de solidão não eram motivos predominantes, como já foi evidenciado noutra localidade (Pimentel & Faria, 2016). No entanto, o acompanhamento efetuado durante a pandemia permitiu identificar mudanças nas vidas dos estudantes seniores, traduzidas na falta de contacto social, algumas situações de isolamento e redução na participação em atividades de diferente natureza. Esta situação não é alheia às medidas de combate à COVID-19 e aos respetivos impactos negativos que já são objeto de investigação, nomeadamente nos grupos de adultos mais velhos (Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade, 2021; Silva et al., 2021; Vázquez Blanco et al., 2021). A partir da sinalização destes problemas nasceu o AmadureSENDO, um projeto que visa a criação de espa-

ços de encontro e de desenvolvimento (inter)pessoal, destinado a todos os estudantes do 60+, com o objetivo geral de promover a proximidade e o apoio mútuo, através de conversas informais e descontraídas (<https://60mais.ipleiria.pt/amaduresendo/>).

## **1.2. Decidindo sobre o seu quotidiano**

Um dos objetivos do 60+ é garantir que os estudantes tenham espaço para fazer escolhas e para tomar decisões. Estas escolhas refletem-se nos mais diversos domínios e, apesar da existência de regras, inerentes a qualquer instituição (especialmente às instituições públicas), a margem de liberdade dos estudantes seniores é significativa. Esta prende-se, desde logo, com a escolha de um plano formativo próprio e distinto de todos os outros. Cada estudante escolhe as unidades curriculares (UC) que prefere, até um limite de cinco por semestre. Por outro lado, pode integrar os grupos de atividades socioeducativas, culturais e recreativas ou optar por frequentar exclusivamente as UC de licenciatura ou de cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP).

Os estudantes seniores são convidados, pela coordenação do 60+, a tomar parte na organização do mesmo, sempre que entendam pertinente, através da apresentação de propostas de atividades, de visitas culturais, ou de outras iniciativas relevantes. Este envolvimento passa, também, pela possibilidade de manifestarem os seus interesses e de avaliarem o funcionamento do Programa, no final de cada ano letivo, através de um inquérito por questionário.

Outra das formas de participação é a integração na Comissão Científico-Pedagógica (CCP), como representante dos estudantes. O Regulamento do Programa ([https://60mais.ipleiria.pt/files/2019/09/NormasdeFuncionamento-doPrograma60\\_-1.pdf](https://60mais.ipleiria.pt/files/2019/09/NormasdeFuncionamento-doPrograma60_-1.pdf)) indica que deverão ser eleitos três estudantes, no início de cada ano letivo, pelos seus pares. Estes participam em todas as reuniões da CCP, decidindo sobre o plano de atividades, o calendário escolar, o relatório de avaliação do ano letivo, etc. Têm, ainda, a missão de intermediar a relação entre os seus pares e a coordenação, assim como de acolher os novos estudantes e facilitar a sua integração na comunidade escolar.

A liberdade de escolha e de decisão estende-se a todas as esferas, nomeadamente à da convivência inter e intrageracional. Há pessoas que valorizam as atividades culturais, sociais e recreativas, que tendem a criar relações de proximidade, pois potenciam a interação e a convivência. É o caso do “Chá das Quintas” (lanche partilhado, organizado pelos estudantes e para o qual são convidados os colaboradores que dinamizam as várias atividades formativas) ou das festas de abertura e de encerramento do ano letivo. Contudo, outros decidem não se envolver nessas atividades, optando apenas por frequentar as UC de CTeSP ou de licenciatura. Enquanto os primeiros se encontram na escola três ou quatro vezes por semana, havendo grupos que almoçam na cantina todos os dias, os segundos assistem às aulas e interagem pouco com os seus pares. Atendendo à natureza do Programa, esta é uma situação que evidencia a diversidade de opções formativas, dos objetivos de cada estudante, bem como os níveis de envolvimento de cada um.

### **1.3. Conhecendo um mundo novo**

As pessoas que procuram o 60+ encontram uma diversidade de oferta formativa e têm um conjunto de recursos educativos à sua disposição. Podem frequentar UC dos CTeSP e de licenciatura de qualquer uma das cinco escolas do Politécnico, que se encontram em Leiria (ESECS, ESSLei, ESTG), nas Caldas da Rainha (ESAD.CR) e em Peniche (ESTM). Para além desta oferta, há um conjunto de atividades específicas só para os seniores, dinamizadas por professores especialmente contratados para o efeito. São constituídas com base nos interesses e necessidades dos mesmos, nas áreas da Atividade Física, da Língua Inglesa e da Informática, sendo sujeitas a pagamento de uma taxa semestral.

Existem, concomitantemente, outras atividades formativas e socioculturais, disponíveis gratuitamente, asseguradas voluntariamente por estudantes e docentes do Politécnico de Leiria, por professores externos e por seniores do 60+. Dança, Gerontomotricidade, Iniciação à Informática, Oficina de Artes Plásticas, Clube de Leitura e de Escrita ou SessenTuna são algumas das ofertas disponibilizadas em função do interesse e disponibilidade dos dinamizadores e dos estudantes.

O 60+ proporciona o acesso a uma formação acadêmica de nível superior, permitindo que cada estudante escolha o seu plano de estudos, ao seu ritmo, promovendo oportunidades de aprendizagem, partilha e convivência com as gerações mais jovens (Pimentel & Faria, 2016; Pimentel & Lopes, 2019).

Esta é uma realidade particularmente aliciante para os que nunca frequentaram o ensino superior, mas também para os que já o fizeram há vários anos e podem, agora, renovar ou aprofundar os seus conhecimentos, com métodos e abordagens muito distintas das que marcaram o seu percurso académico. É um campo de novas experiências, que abre espaço para a concretização do sonho que muitos adiaram e já não esperavam concretizar.

#### **1.4. Abrindo portas para o mundo digital**

Um dos fatores que propiciou o surgimento do 60+ foi a existência do projeto “Teclar – Ensinar e Aprender entre Gerações com Tecnologias” (<http://projectoteclar.blogspot.pt/>). Tratou-se de uma iniciativa intergeracional realizada entre 2005-2009, no âmbito de um estágio académico. Teve como missão aproximar diferentes gerações (crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Leiria e seniores), usando as tecnologias de informação e comunicação. A iniciativa intergeracional suscitou um grande interesse por parte dos envolvidos, incentivando alguns seniores a inscreverem-se no 60+.

O interesse e a curiosidade pelas TIC têm sido uma constante, levando ao surgimento de uma vasta oferta formativa e de projetos locais e internacionais.

Como exemplos, realçamos:

- construção de histórias digitais no âmbito do Projeto “Silver Stories” (<http://60mais.ipleiria.pt/nos-nos-media/media-2/o-que-aconselhamos/videos/>);
- dinamização do Projeto “En-RED-Versad@s”, em parceria com a Universidade Sénior da Universidade da Corunha (<https://enredversados.wordpress.com/>).

### 1.5. Vivendo a diversidade cultural e social dos contextos académicos

Quem procura o 60+ tem a oportunidade de viver experiências sociais e culturais bastante enriquecedoras, que poderão contribuir para a desconstrução de estereótipos e de preconceitos que cada geração alimenta sobre a outra. Salienta-se, sobretudo, a ligação que se tem estabelecido com estudantes chineses, que frequentam os cursos da ESECS, em diversas iniciativas de convívio, organizadas quer pelos seniores (Chá das Quintas, a festa de Natal e as festas de abertura e de encerramento do ano letivo), quer por docentes dessas licenciaturas, com o propósito de desenvolver competências de compreensão da língua e da cultura portuguesas.

Como apresentado noutra publicação (Pimentel & Lopes, 2017), estas iniciativas começaram a ser desenvolvidas de forma mais consistente com o Projeto “60+20=TI”. Este projeto surgiu em 2012, na sequência de uma proposta efetuada por um professor do curso de Tradução e Interpretação Português-Chinês, da ESECS. Procura-se promover a partilha entre culturas, o respeito pelo ‘outro’ e estimular aprendizagens mútuas.

Em 2020/2121 emergiu o Projeto “Aprendendo+”, que visa promover a inserção social e académica dos estudantes internacionais do Politécnico de Leiria, através do apoio de mentores seniores, em ambientes de aprendizagem descontraídos e não formais, que contribuam para amenizar as principais dificuldades aquando da transição para Portugal. Pretende, ainda, criar oportunidades de participação cívica dos estudantes seniores, estimulando o relacionamento com jovens de outras culturas, contribuindo, dessa forma, para a sua valorização pessoal e social (<https://60mais.ipleiria.pt/o-que-fazemos/projetos/aprendendo/>).

A possibilidade de vivenciar a diversidade sociocultural e académica acontece, também, em contexto internacional. Anualmente, os estudantes do 60+ têm a oportunidade de realizar um intercâmbio com seniores espanhóis, do Programa de Mayores da Universidade de Extremadura (UMEX), na sequência de um protocolo existente entre o Politécnico de Leiria e a UMEX. O intercâmbio consiste em duas semanas de mobilidade, uma em Badajoz e outra em Leiria, proporcionando momentos de aprendizagem, de convívio e interação social entre seniores dos dois países ibéricos.

## 1.6. Aprendendo com os jovens

Como acabámos de realçar, o 60+ aposta na partilha de saberes e de experiências em ambiente intergeracional, ao incentivar a frequência de UC e projetos com públicos mais jovens. A participação dos seniores nestas aulas permite-lhes adquirir novas aprendizagens e contribuir, simultaneamente, para o processo formativo dos mais jovens (Pimentel et al., 2019).

Estamos, desta forma, em sintonia com o que é defendido na proposta apresentada pelo Grupo de Trabalho Interministerial (2017) para a criação de uma *Estratégia Nacional para o Envelhecimento Ativo e Saudável – 2017-2025*, quando se afirma:

Num contexto de relações e solidariedades intergeracionais, a inclusão das pessoas idosas no quotidiano e na transmissão de conhecimentos e saberes, estímulos, valores e tradições é uma mais-valia para as gerações mais novas, mas também estas são enriquecedoras nesta relação. (p. 30).

Frequentemente os estudantes seniores apoiam os estudantes do Politécnico de Leiria ou de outras instituições de ensino superior na elaboração de trabalhos académicos, sendo muitas vezes o seu objeto de estudo.

A título de exemplo, destacamos os seguintes:

- a realização de curtas-metragens sobre a doença de Alzheimer e a solidão na velhice com a participação de estudantes do 60+, desenvolvidas por estudantes do curso de Comunicação e Media da ESECS, no ano letivo 2015-2016, disponíveis em: <https://youtu.be/A9ZzCyEK17s> e [https://youtu.be/NaA\\_s2\\_wXcc](https://youtu.be/NaA_s2_wXcc);
- o projeto “Eu e os meus dispositivos móveis”, desenvolvido entre 2016 e 2018, no âmbito da pesquisa para o doutoramento em Educação a Distância e *eLearning*, por uma estudante da Universidade Aberta;
- a aplicação de um plano de treino aos estudantes do 60+, com o objetivo de avaliar os efeitos da atividade física na terceira idade, por estudantes da licenciatura em Desporto e Bem-Estar, da ESECS, no ano letivo 2017-2018.

Também os jovens têm colocado os seus saberes ao serviço da formação e do crescimento pessoal dos mais velhos, designadamente na dinamização, voluntária, de espaços de aprendizagem das TIC, das línguas estrangeiras (espanhol e inglês) e da gerontomotricidade.

### **1.7. Testando as suas capacidades e descobrindo talentos**

Voltando à perspectiva de Torres (2017), estes programas socioeducativos não devem limitar-se a oferecer “bolos, baile e bingo”. São espaços privilegiados para o desenvolvimento de competências intelectuais, para a estimulação cognitiva, bem como para a construção e disseminação de conhecimento.

Apesar da inscrição em UC dos cursos do Politécnico de Leiria não pressupor que os seniores realizem avaliações, é possível fazê-lo. No entanto, os dados revelam que são poucos os que têm interesse em realizar avaliação no âmbito das unidades curriculares (CCP-IPL60+, 2018, 2019; Pimentel & Faria, 2016), apontando que esse não é o propósito da sua participação. A preguiça ou a pressão que lhe está associada são indicados como os principais motivos para a não submissão aos processos avaliativos. Ao longo dos anos, a percentagem dos que realizam avaliação tem variado entre os 5% e os 12%. Verifica-se, também, que as pessoas que se submetem a avaliação tendem a ser as mesmas em diferentes anos.

Mas não é só a possibilidade de ser avaliado formalmente que permite testar as suas capacidades e as suas potencialidades. Pôr os seus saberes à disposição dos outros, sejam eles colegas da mesma geração ou das gerações mais jovens, participar em estudos ou projetos, ajudando os jovens no desenvolvimento de trabalhos académicos, participar em manifestações culturais, mostrando os seus talentos, são formas de pôr as suas competências à prova, de fortalecer o seu desenvolvimento intelectual e de contribuir para a construção de conhecimento em diversas áreas científicas. Um dos exemplos mais recentes, concretizado em 2020/2021, foi a participação no “ContraKapa”, que consiste na realização e disponibilização de um conjunto de *podcasts* sobre livros e leituras (<https://akademicos.ipleiria.pt/contrakapa/>).

Também a apresentação de trabalhos e de talentos em iniciativas públicas se tornou uma constante. Realçamos a participação nas II Jornadas Inter-

geracionais de Educação e Cidadania, subordinadas ao tema “As Artes e os Outros”, em abril de 2022, com uma exposição de quadros e de poemas da sua autoria ([https://www.youtube.com/watch?v=j\\_CGazgK6sk](https://www.youtube.com/watch?v=j_CGazgK6sk); <https://www.youtube.com/watch?v=9TvWEnHXepM>).

Os seniores têm encontrado as mais diversas formas de expressar a sua criatividade e têm encontrado espaço para explorar novos talentos e habilidades. Falamos especificamente de iniciativas com carácter regular e duradouro, como a SessenTuna, o Grupo de Artes Cénicas, o Grupo de Jograis, a Oficina de Artes Plásticas, o Clube de Leitura e de Escrita e a Dança. Alguns destes grupos utilizam as suas aptidões e o seu gosto pelas artes para fins solidários, nomeadamente a SessenTuna ou o Grupo de Jograis, atuando para crianças, pessoas idosas ou pessoas com deficiência de instituições de cariz social.

### **1.8. Cuidando da mente e do corpo**

A literatura tem demonstrado a importância da atividade física para a saúde dos indivíduos (Spiriduso, 2005), apontando benefícios a nível físico, cognitivo e psicossocial (Comprido & Varregoso, 2016). Neste sentido, para contribuir para a promoção de estilos de vida saudáveis e ir ao encontro do definido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) sobre os pressupostos do envelhecimento ativo, o 60+ dinamiza um conjunto de atividades que, em complemento ao exercício intelectual, visam exercitar o corpo: a Atividade Física, a Gerontomotricidade e a Dança. Estas são atividades planeadas e adaptadas ao público que as frequenta, dinamizadas por profissionais com formação superior nas áreas em causa.

A Atividade Física realiza-se três vezes por semana, com a duração de uma hora por sessão. No início e no final de cada ano letivo são realizadas avaliações da condição física de cada participante, como forma de conhecer e perceber o impacto no bem-estar dos mesmos.

De modo a reforçar a oferta nesta área, os professores da UC de Gerontomotricidade, que compõe o plano curricular do curso de Desporto e Bem-Estar (ESECS), incentivam os estudantes seniores a frequentarem as suas aulas. Desta forma, não só se criam vantagens para os seniores, como tam-

bém para os estudantes da licenciatura, que têm a oportunidade de fazer a sua formação em interação direta com o público a que a mesma se destina.

Estas atividades têm contribuído para a melhoria da aptidão física e funcional, para a interação social e para o treino cognitivo e emocional (Comprido & Varregoso, 2016).

### **Considerações finais**

A aposentação está frequentemente associada à improdutividade, à inutilidade, à morte social ou à desvalorização do estatuto sociofamiliar dos indivíduos. A integração em contextos de aprendizagem intergeracional e de educação ao longo da vida permite a busca de novos conhecimentos e a participação em diversos processos e contextos académicos e socioculturais. Como enfatiza Pinto (2013), há que “transformar a velhice de ‘problema-drama’ em ‘oportunidade-recurso’” (p. 54), utilizando os recursos e capacidades dos mais velhos em seu proveito e em proveito dos que os rodeiam.

O incentivo e respeito pela autonomia das pessoas e pela sua participação na tomada de decisões, conceitos fundamentais do paradigma do envelhecimento ativo e saudável (Fonseca, 2018; OMS, 2015; Ribeiro & Paúl, 2011), são princípios basilares que orientam o 60+ e que deverão estar na base de qualquer intervenção com estes públicos. Assim, procuramos valorizar o papel e o contributo dos estudantes seniores, pela criação de oportunidades para que expressem as suas ideias e os seus projetos, para o envolvimento em iniciativas de âmbito social e cultural, que contribuem para uma valorização pessoal e para o fortalecimento dos laços intra e intergeracionais.

Podemos, ainda, destacar que há: uma desvalorização da avaliação de conhecimentos, ainda que os estudantes seniores se disponham a colaborar com os jovens na realização de trabalhos, no âmbito das UC que frequentam; uma frequência das atividades de acordo com a sua disponibilidade, sem se sujeitarem à pressão da assiduidade, do estudo intensivo e da realização de provas; e um investimento em aprendizagens com utilidade no seu quotidiano, como as TIC e as línguas estrangeiras.

Em síntese, concluímos que o modelo híbrido que adotamos no 60+, conjugando o acesso ao ensino superior, com possibilidade de avaliação

e de certificação (educação formal), e o desenvolvimento de atividades socioeducativas, de cariz não formal, não estando isento de problemas e de dificuldades, contempla uma diversidade de oferta e de estratégias que facilita o respeito pela heterogeneidade de interesses, motivações, expectativas, percursos e perfis sociodemográficos que caracterizam este público.

## Referências bibliográficas

- Aparicio, J. E. V. (2014). Educación permanente: Los programas universitarios para mayores en España como respuesta a una nueva realidad social. *Revista de la Educación Superior*, 43(171), 117-138. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.003>
- Comissão Científico-Pedagógica do Programa IPL60+. (2018). *Relatório de atividades. Ano letivo 2016-2017*. Instituto Politécnico de Leiria. <https://60mais.ipleiria.pt/files/2018/05/Relat%C3%B3rio-Anual-de-Atividades16-Vers%C3%A3o-final.pdf>
- Comissão Científico-Pedagógica do Programa IPL60+. (2019). *Relatório de atividades. Ano letivo 2018-2019*. Instituto Politécnico de Leiria. <https://60mais.ipleiria.pt/files/2019/10/Relat%C3%B3rio-Anual-de-Atividades18-19.pdf>
- Comprido, A., & Varregoso, I. (2016). Contributo da atividade física para o envelhecimento ativo. O caso do Programa IPL60+. In L. Pimentel, S. M. Lopes, & S. Faria (Coord.), *Envelhecendo e aprendendo. A aprendizagem ao longo da vida no processo de envelhecimento ativo* (pp. 195-208). Coisas de Ler.
- Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade. (2021). *O impacto da pandemia de COVID-19 nas IPSS e seus utentes em Portugal*. Universidade Católica Portuguesa.
- Faleiros, V. (2013). Autonomia relacional e cidadania protegida: Paradigma para envelhecer Bem. In M. I. Carvalho (Coord.), *Serviço social no envelhecimento* (pp. 35-48). Pactor.
- Ferreira, P. (2015). Envelhecimento e direitos humanos. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 20, n.º especial, 183-197.
- Fonseca, A. (2011). *Reforma e reformados*. Edições Almedina.
- Fonseca, A. (2018). *Boas práticas de ageing in place. Divulgar para valorizar: Guia de boas práticas*. Fundação Calouste Gulbenkian / Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

- Gil, H. (2015). Educação gerontológica na contemporaneidade: A gerontagogia, as universidades de terceira idade e os nativos digitais. *RBCEH – Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, 12(3), 212-233. <https://doi.org/10.5335/rbceh.v12i3.6005>
- Grupo de Trabalho Interministerial. (2017). *Estratégia nacional para o envelhecimento ativo e saudável – 2017-2025*. Governo de Portugal. <https://www.anmp.pt/wp-content/uploads/2020/03/198a.pdf>
- Guimarães, P. (2012). Cidadania e envelhecimento. In C. Paúl & O. Ribeiro (Coord.), *Manual de gerontologia* (pp. 289-297). Lidel.
- Jacob, L. (2015). A educação e os seniores. *Kairós Gerontologia*, 18(n. especial 19), 81-97. <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2015v18iEspecial19p81-97>
- Lopes, S. M., Beato, I., Pimentel, L., & Maurício, C. (2021). A adaptação a contextos de ensino a distância por estudantes seniores de uma instituição de ensino superior portuguesa, numa conjuntura pandémica. *Revista Conhecimento Online*, 1, 193-215. <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.2407>
- Mirabelli, S., & Carielo da Fonseca, S. (2016). Educação permanente: Diálogo com o contexto globalizado e impacto na vida de idosos. In S. Carielo da Fonseca (Org.), *O envelhecimento ativo e seus fundamentos* (pp. 382-417). Portal Edições.
- Organização Mundial da Saúde. (2015). *Relatório mundial de envelhecimento e saúde* [Resumo]. <http://apps.who.int/iris/handle/10665/186468>
- Pimentel, L., & Faria, S. (2016). O Programa IPL60+: Um contexto privilegiado de intervenção social na promoção do envelhecimento ativo e das relações intergeracionais. In L. Pimentel, S. M. Lopes, & S. Faria (Coord.), *Envelhecendo e aprendendo. A aprendizagem ao longo da vida no processo de envelhecimento ativo* (pp. 101-128). Coisas de Ler.
- Pimentel, L., & Lopes, S. (2017). O património histórico e cultural na formação de estudantes seniores. In F. Magalhães, J. Sousa, & M. de São Pedro Lopes (Orgs.), *Reflexões sobre património cultural / Reflections on cultural heritage* (pp. 142-160). CICS.Nova.IPLeiria e Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – IPLeiria.
- Pimentel, L., & Lopes, S. (2019). Convivência e aprendizagem intergeracional no ensino superior: Relato de um caso prático. In L. Jacob (Coord.), *Livro de Actas das III e IV Conferências Científicas Internacionais de Projetos Educativos para Seniores / Minute Book of III and IV International Scientific Conference of Educational Projects for Seniors* (pp. 178-196). Euedito. <http://www.ripe50.org>

- Pimentel, L., Lopes, S. M., Pedrosa, B. S., & Maurício, C. S. (2019). Da multigeracionalidade à intergeracionalidade: Refletindo sobre a aprendizagem intergeracional no ensino superior. *Revista INFAD de Psicología / International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(2), 307-322. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v2.1921>
- Pinto, C. (2013). Uma prática de *empowerment* com adultos idosos. In M. I. Carvalho (Coord.), *Serviço social no envelhecimento* (pp. 49-65). Pactor.
- Quaresma, M. L. B., & Ribeirinho, C. (2016). Envelhecimento – Desafios do séc. XXI. *Kairós Gerontologia*, 19(3), 24-49. <https://doi.org/10.23925/2176-901X.2016v19i3p29-49>
- Ribeiro, O., & Paúl, C. (2011). Envelhecimento activo. In O. Ribeiro & C. Paúl (Coord.), *Manual de envelhecimento ativo* (pp. 1-12). Edições Lidel.
- Silva, M. F., Silva, D. S. M., Bacurau, A. G. M., Francisco, P. M. S. B., Assumpção, D., Neri, A. L., & Borim, F. S. A. (2021). Ageismo contra idosos no contexto da pandemia da COVID-19: Uma revisão integrativa. *Revista de Saúde Pública*, 55(4), 1-14. <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2021055003082>
- Spiriduso, W. (2005). *Dimensões físicas do envelhecimento*. Editorial Manole.
- Torres, L. (2017). UNATI da PUC Goiás: Espaço para uma educação de sensibilidade. In L. V. Torres & L. H. Carrião, *Universidade da terceira idade. Lugar de idoso também é na escola* (pp. 37-51). Editora da PUC Goiás.
- Vázquez Blanco, A., Baz Codesal, M., & Blanco Martín, M. P. (2021). El confinamiento por el COVID-19 causa soledad en las personas mayores. Revisión sistemática. *Revista INFAD de Psicología / International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 471-478. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v2.2099>



# A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA COMO OPORTUNIDADE DE INCLUSÃO E PARTICIPAÇÃO DOS SENIORES NA SOCIEDADE

*Fátima Abreu Neto*

(ESECS-IPLeiria)

*Sara Mónico Lopes*

(ESECS-IPLeiria, CI&DEI, CICS.NOVA.IPLeiria)

*Luísa Pimentel*

(ESECS-IPLeiria, CICS.NOVA.IPLeiria, CIES.IUL)

**Resumo:** A criação de programas formativos para adultos, em situação de reforma, onde são dadas oportunidades para a aprendizagem, entre outras coisas, de uma língua estrangeira tem sido uma das iniciativas que caracteriza o contexto português nas últimas décadas. Partindo de perspetivas teóricas que associam a aprendizagem de uma segunda língua a um melhor desempenho cognitivo e, simultaneamente, a um envelhecimento mais ativo e bem-sucedido, procuramos perceber as perceções dos estudantes do Programa 60+ sobre a aprendizagem e utilização da língua inglesa no seu quotidiano. A partir de um estudo exploratório-descritivo, em que participaram 35 seniores, os dados apontam, entre outros, que: a aquisição de conhecimentos, para melhor comunicar com os familiares ou nas suas viagens de turismo, a interação social e o aumento da sua qualidade de vida são os motivos mais valorizados para a aprendizagem de uma segunda língua. Sugere-se que, na elaboração de cursos dirigidos aos seniores, os conteúdos e os materiais sejam adaptados atendendo às necessidades dos participantes.

**Palavras-chave:** Aprendizagem ao longo da vida; Língua estrangeira (L2); Motivações; Seniores

## Introdução

O envelhecimento está a tornar-se uma importante questão social, cultural, política e económica neste século. Há uma necessidade, cada vez maior, de atribuir papéis adequados aos “novos” e informados adultos mais velhos (Boulton-Lewis, 2010). Através do seu quadro político de envelhecimento ativo, a Organização Mundial de Saúde (World Health Organization, 2002) reconheceu que a educação e a aprendizagem ao longo da vida devem ser consideradas um fator essencial de inclusão destes indivíduos nos seus contextos de pertença.

O conceito de educação ao longo da vida entre adultos mais velhos foi proposto num relatório da UNESCO que destacou a educação desse público como algo que as pessoas querem e fazem por sua própria iniciativa para melhorar a sua qualidade de vida e bem-estar geral (Marcaletti et al., 2018; Oliveira et al., 2013). Na sociedade atual, a educação ao longo da vida é orientada pela necessidade de permanecer ativo, manter-se atualizado e informado, ou arriscar-se a ser conhecido como desatualizado e “velho” (Boulton-Lewis, 2010; Williamson, 1997). Mais recentemente, a DGS (2017), a partir das orientações da OMS e da União Europeia, reforçou a importância da dinamização de iniciativas que promovam a educação ao longo da vida como uma forma de retardar os sintomas da demência e, portanto, prevenir o declínio cognitivo, que está frequentemente associado aos adultos mais velhos. Além disso, incentiva a cidadania ativa, bem como a participação democrática.

Uma quantidade crescente de literatura tem estabelecido ligações claras entre o bem-estar psicológico dos adultos mais velhos e a participação em programas de aprendizagem (Marcaletti et al., 2018; Mora & Abad, 2016; Narushima et al., 2018). Numerosos estudos reconhecem que atividades intelectualmente estimulantes, tais como ler livros, fazer *puzzles*, aprender competências informáticas, frequentar aulas de uma língua estrangeira (L2), podem reduzir e atrasar a ocorrência de problemas cognitivos em

adultos mais velhos (Antoniou et al., 2013; Bubbico et al., 2019; Singleton & Pfenninger, 2018).

Resultados semelhantes tinham sido apontados por Bialystok et al. (2007) num estudo dirigido a seniores que evidenciaram dificuldades cognitivas. Os dados revelaram que os pacientes bilingues apresentavam um atraso nos sintomas da demência em comparação com os monolíngues. A relação entre a aprendizagem de uma língua estrangeira e o declínio cognitivo foi também salientada por Antoniou et al. (2013). Para estes cientistas, a aprendizagem de uma língua utiliza as mesmas regiões da rede neural do cérebro que cobrem o envelhecimento e o declínio cognitivo. Portanto, uma grande parte do cérebro identificada por se sobrepor às regiões afetadas pelo processo de envelhecimento mantém-se recetiva à aprendizagem de novas línguas (Antoniou et al., 2013; Singleton & Pfenninger, 2018). Estas vantagens são também defendidas por Bubbico et al. (2019) e Wong et al. (2019).

Por outro lado, a noção de que as crianças são “esponjas linguísticas”, como analisado em Singleton e Pfenninger (2018), parece verificar que, à medida que se envelhece, a “esponja” já não consegue absorver tanto, o que está em consonância com o infame ditado que diz: “Burro velho não aprende línguas” (Kliesch et al., 2018; Ramírez Gómez, 2016). Estas conceções erradas, autodestrutivas, influenciaram a sociedade e os pontos de vista dos adultos mais velhos sobre a sua capacidade de aprender novas línguas. Murphy e Evangelou (2016) referem que a idade não é um aspeto restritivo e decisivo num processo de aprendizagem (L2), podendo ser entendida como uma estratégia de envelhecimento “saudável” (Kliesch et al., 2018).

Então, o que motiva os adultos mais velhos a aprenderem uma língua estrangeira? A compreensão das motivações específicas que levam os adultos mais velhos a aprender uma segunda língua deve ser essencial para os professores, que devem adaptar ou desenvolver materiais pedagógicos que respondam a estas motivações específicas e, portanto, às necessidades singulares (Singleton & Pfenninger, 2018). Estas motivações podem ir desde a autossatisfação, o estímulo intelectual, a interação social, o reviver experiências educativas anteriores, até à comunicação com os netos, nativos de língua inglesa (Mora & Abad, 2016; Ramírez Gómez, 2016).

Em linha com as recomendações da Organização Mundial da Saúde, a Comissão Europeia (2006) tem preconizado, junto dos seus Estados-Mem-

bros, a dinamização de iniciativas que visam uma educação ao longo da vida, para todos e em todas as idades. Neste contexto, as línguas estrangeiras, nomeadamente o inglês, foram adaptadas por muitas Universidades Seniores e outros projetos de educação, tal como o Programa 60+, do Politécnico de Leiria, que foi o foco do presente estudo.

## **1. O programa sénior do Politécnico de Leiria**

O Programa 60+ é uma iniciativa de educação ao longo da vida para pessoas com mais de 50 anos de idade, em situação de reforma, desenvolvido por uma instituição de ensino superior – o Politécnico de Leiria. Visa promover atividades formativas, de lazer e de convívio, contribuindo para o processo de envelhecimento ativo e saudável dos seus estudantes. É um programa inovador que promove espaços de aprendizagem intergeracional entre os seniores do Programa e os estudantes mais jovens que frequentam cursos ministrados pelo Politécnico nas suas cinco escolas superiores (Educação e Ciências Sociais; Tecnologia e Gestão; Artes e Design; Turismo e Tecnologia do Mar; Saúde). Para além da participação em aulas dos Cursos Técnicos Superiores Profissionais (TeSP) e dos cursos de licenciatura, juntamente com os mais jovens, há um conjunto de atividades formativas específicas para os seniores, designadamente Atividade Física, Inglês e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)). Podem ainda escolher atividades gratuitas de natureza sociocultural e de convívio (por exemplo, Clube de Leitura e Escrita, oficinas de artes e manualidades, música, dança, entre outros).

A frequência do Programa é semestral, implicando inscrição e o pagamento de propina em algumas atividades. No que concerne às características sociodemográficas dos inscritos (n=118) (sexo, idade, habilitações académicas, profissão e residência), tendo como referência o ano letivo 2019-2020, antes da situação pandémica e durante o qual foram recolhidos os dados para este estudo, constatamos uma feminização do público que frequenta o Programa (64%), um dado que se mantém desde o seu início, em 2008, até ao presente (2022); a faixa etária dominante é a dos 60 aos 69 anos (53%); o ensino superior (licenciatura) é o nível de escolaridade com maior representatividade (42.4%). A categoria profissional mais significativa

é a dos especialistas das atividades intelectuais e científicas (45,8%), tendo particular relevância a profissão de professor. Quanto ao local de residência, a grande maioria dos estudantes inscritos no ano em análise reside no concelho de Leiria (91.5%) (Comissão Científico-Pedagógica do Programa 60+, 2020, p. 7), tal como verificado nos anos anteriores.

É um grupo que acompanha o padrão de género das categorias mais envelhecidas da população portuguesa, constituídas maioritariamente por mulheres, mas que apresenta uma escolaridade substancialmente mais elevada do que a maioria da população sénior do país, que continua a ser marcada por elevadas percentagens de analfabetismo (Cavaco, 2018).

## **2. Questões e objetivos de investigação**

O presente estudo partiu da seguinte questão investigativa: quais as perceções dos estudantes do Programa 60+, do Politécnico de Leiria, sobre a aprendizagem e utilização da língua inglesa? Partindo deste mote, foram definidos os seguintes objetivos: a) Conhecer os motivos subjacentes à aprendizagem da língua inglesa; b) analisar as perceções dos estudantes seniores sobre os seus conhecimentos da língua inglesa, antes e depois da frequência do Programa 60+; c) entender as perceções dos estudantes seniores sobre a importância do domínio da língua inglesa; d) identificar os contextos onde podem aplicar conhecimentos da língua inglesa; e) conhecer os benefícios que o domínio da língua inglesa tem no seu quotidiano.

## **3. Metodologia**

O estudo adotou uma metodologia quantitativa, de abordagem descritiva, recorrendo à recolha e análise de dados mensuráveis sobre as perceções dos participantes relativamente à aprendizagem da língua inglesa. O *design* da investigação concretiza-se a partir de um inquérito por questionário *online*, realizado na aplicação *forms* da plataforma Google Drive, enviado, por meio de um *link*, através do correio eletrónico (*e-mail*). A escolha do instrumento de recolha de dados justifica-se com a facilidade de disseminação

que o mesmo oferece, não pondo em causa a sua credibilidade e validade, e a possibilidade de abranger, em simultâneo, um número significativo de pessoas, tendo em conta a situação pandémica vivida, que impossibilitava o recurso a outros instrumentos que exigissem o contacto presencial.

O questionário é composto por 24 questões; destas, 19 pressupõem uma resposta fechada e cinco são de resposta aberta, possibilitando a apresentação de outras opções de resposta às previamente formuladas.

As perguntas foram agrupadas em quatro temáticas: i) a caracterização sociodemográfica dos respondentes; ii) o Programa 60+, em termos de antiguidade de frequência e de inscrição nas Unidades Curriculares de inglês; iii) os motivos para a frequência de aulas de inglês; e iv) os benefícios da aprendizagem da língua inglesa.

De forma a garantir a precisão dos dados recolhidos, o instrumento passou por uma validação, do conteúdo e da forma, por parte de especialistas da área das línguas estrangeiras, da velhice e da área das ferramentas digitais. A partir das indicações dadas pelos especialistas foram introduzidas algumas alterações à versão inicial, passando, posteriormente, para a fase do pré-teste.

Realizou-se um teste-piloto aplicado a cinco pessoas com as características dos participantes, três do sexo feminino e dois do sexo masculino, procurando-se avaliar a eficácia e pertinência do instrumento. A partir das sugestões dadas, chegou-se à versão final<sup>1</sup> que foi enviada por *e-mail*, pela Coordenação do Programa 60+, pressupondo uma resposta *online*.

Os dados obtidos foram sujeitos a uma análise estatística descritiva com recurso à folha de cálculo Excel da Microsoft.

#### **4. Participantes no estudo**

Os participantes são estudantes que no ano letivo 2019-2020 se encontravam inscritos em pelo menos uma atividade de inglês do Programa 60+. A amostra é do tipo não probabilística, feita por conveniência, considerando que se pretendia analisar especificamente a realidade desta formação sénior, que integra a instituição de ensino superior onde os investigadores deste estudo

---

<sup>1</sup> <https://forms.gle/sqgZs284Dbjx8r2V6>

leccionam. Tendo em conta a estratégia escolhida para a seleção dos participantes, assume-se que os dados não poderão ser generalizados (Bryman, 2012).

Após o levantamento do número de inscritos em atividades de inglês, por parte da Coordenação do Programa, procedeu-se ao envio do questionário para o *e-mail* de cada estudante, um total de 62, obtendo-se 25 respostas ( $n=25$ ), ou seja, uma taxa de participação de 40%. Percentagem baixa, que poderá ser justificada pela situação pandémica vivida, que conduziu a uma menor regularidade no acesso ao *e-mail* por parte de alguns estudantes e/ou à inexistência de dispositivos (*smartphone* ou computador) para o fazer.

## **5. Procedimentos éticos**

A proposta de investigação foi aprovada, em janeiro de 2020, pela Coordenação do Programa 60+, que participou em todo o processo da pesquisa. Os respondentes foram informados sobre os objetivos, as características do estudo e a garantia da confidencialidade e anonimato das respostas através da mensagem enviada pela Coordenação do Programa 60+. O preenchimento do questionário *online* só era possível após consentimento dado pelos interessados a partir da seleção da opção: “Compreendo os objetivos deste questionário e a natureza das questões que me foram explicadas. Concordo responder a este questionário para partilhar o meu conhecimento, experiências e ideias. A minha participação é voluntária”.

## **6. Apresentação e discussão dos resultados**

### **6.1. Caracterização dos participantes**

As características sociodemográficas dos respondentes descritas na Tabela 1 evidenciam um predomínio do sexo feminino (56%), comparativamente com o sexo masculino (44%), a média de idades é de aproximadamente 69 anos, o nível de escolaridade predominante é o ensino superior (60%), sendo que nenhum dos respondentes tem um nível de escolaridade inferior ao ensino secundário.

**Tabela 1.** *Caracterização Sociodemográfica dos Participantes*

		N= 25	%
1. Sexo	Feminino	14	56
	Masculino	11	44
2. Idade	Mínima	60	-
	Máxima	80	-
	Média	68,7	-
3. Nível de Escolaridade	Ensino Secundário	10	40
	Ensino Superior	15	60

Relativamente à aprendizagem da língua inglesa antes de frequentar o Programa 60+, a maioria (96%) indica que já tinha tido contacto com a língua, nomeadamente: durante o percurso escolar (72%); no âmbito da atividade profissional (12%); durante o percurso escolar, mas numa escola privada (4%); ou pela participação no curso Duolingo (8%). Apenas uma pessoa (4%) afirma que a aprendizagem de inglês aconteceu com a entrada no Programa 60+.

Os principais motivos identificados pelos respondentes para a frequência do Programa são: a aquisição de conhecimentos, a criação de novas amizades, o acesso à atividade física, a valorização de competências pessoais e a interação e sociabilização com gerações mais jovens. O combate à solidão, um fator apontado na literatura por Mora e Abad (2016) e Narushima et al. (2018) como um aspeto positivo e promotor de um envelhecimento ativo e saudável por parte das formações para seniores, é aqui pouco valorizado.

## 6.2. Atividades de inglês do Programa 60+

A atividade de inglês apresenta-se estruturado em três níveis: *inicial*, designado de inglês do dia a dia, que corresponde à classificação PRE-A1; *elementar* (inglês nível elementar), que corresponde ao nível A1/A2; e *intermédio* (inglês nível intermédio), que corresponde a A2/B1, siglas usadas no Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2020). Para além desta oferta, no ano letivo 2019-2020

foi dinamizado um Book Club, que pretendia ser um espaço de leitura e discussão da literatura selecionada.

Os estudantes podem estar inscritos num ou mais níveis de inglês em simultâneo. A maioria dos participantes neste estudo (64%) encontra-se inscrita a apenas um dos níveis: elementar (32%) ou intermédio (32%). Um número reduzido (4%) frequenta o nível inicial. Os restantes encontram-se em mais do que um nível, nomeadamente: no nível elementar e intermédio (12%); no nível inicial (inglês do dia a dia) e no nível elementar (8%); no nível inicial e no intermédio (4%); e, simultaneamente, nos três níveis (8%). Nenhum dos respondentes diz ter participado no espaço de leitura Book Club.

A maioria dos respondentes frequenta as atividades de inglês há mais de dois anos (48%), 24% frequentam as atividades há mais de três anos e para 20% o ano letivo em análise representa o primeiro ano de inscrição. Alguns respondentes (8%) não sabem há quanto tempo participam nas atividades de inglês.

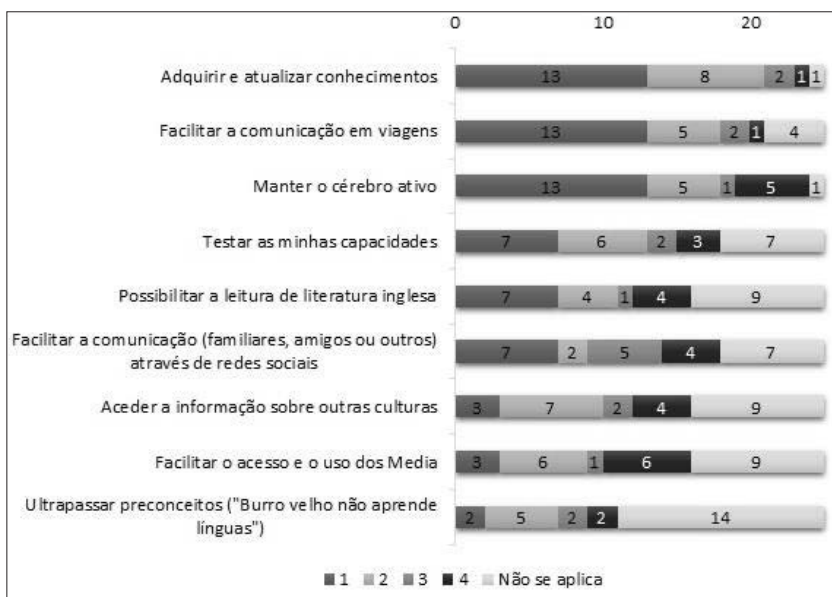
Para além das atividades de inglês do Programa, quisemos perceber se os participantes no estudo estavam também inscritos em alguma UC de Inglês da oferta formativa do Politécnico. Apurou-se que apenas 24% dos respondentes acumulava a frequência de uma UC de língua inglesa com as atividades de inglês específicas para os estudantes do Programa. Um cenário que poderá apontar para a dificuldade de este público participar em UC com estudantes mais jovens e *a priori* com um maior domínio da língua e/ou para a necessidade de estar num ambiente de aprendizagem com métodos pedagógicos adequados às suas características e objetivos.

A necessidade de adotar métodos pedagógicos adequados às especificidades dos públicos seniores é largamente ilustrada na literatura (Bjursell, 2019; Hachem & Manninen, 2020). Bjursell (2019) diz-nos que existem diversos princípios que devem orientar os contextos educativos para seniores: utilizar vários métodos pedagógicos; utilizar abordagens flexíveis; considerar as experiências de vida no processo de aprendizagem; adaptar a estrutura dos cursos às características dos aprendentes; e ter em consideração os conhecimentos prévios que os mesmos têm sobre os conteúdos abordados.

### 6.3. Motivos para aprender inglês

A aprendizagem da língua inglesa é justificada (Gráfico 1), sobretudo, pela necessidade de obtenção e atualização de conhecimentos, para ajudar na comunicação quando viajam para outros países e para potenciar a vitalidade cognitiva. Estudos indicam que em apenas quatro meses de aprendizagem de uma língua estrangeira (L2) são evidentes melhoras no domínio cognitivo (Bubbico et al., 2019). Um pouco menos valorizados encontram-se os aspetos ligados à superação pessoal, à leitura de literatura estrangeira ou à comunicação com os familiares ou amigos. No entanto este último aspeto é reforçado num comentário deixado na questão aberta “Outros motivos”, que passamos a citar: “Facilitar comunicação com novos elementos de família” (R17).

**Gráfico 1.** *Motivos para Aprender Inglês*



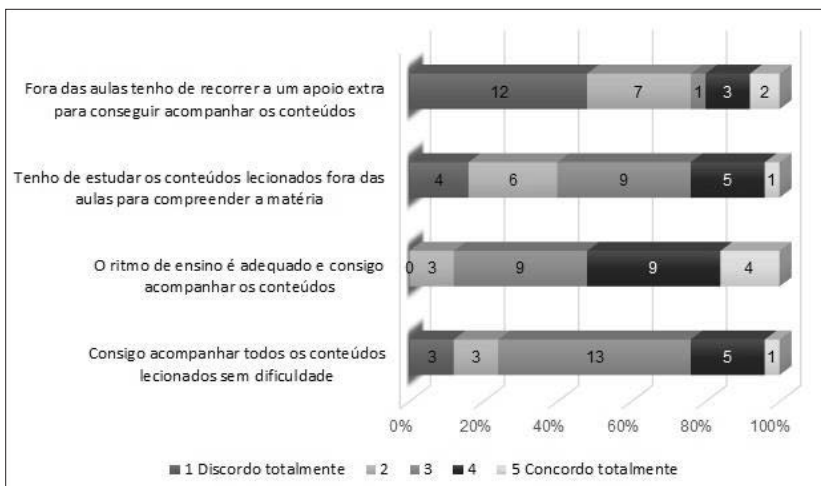
Na linha de Mora e Abad (2016), identificamos dois tipos de motivação para a aprendizagem da língua inglesa: aspetos de natureza instrumental (aquisição de conhecimentos, teste às capacidades individuais, leitura de

livros e acesso e manuseamento dos media) e aspetos integrativos (comunicar com os outros, seja em contexto de viagem cultural ou em contexto familiar, com os filhos e netos), sendo que estes últimos são mais apontados pelos respondentes. Os resultados, vão, também, ao encontro do estudo de Pfenninger e Polz (2018) ao indicar motivos de valorização e satisfação pessoal.

Relativamente às perceções sobre as aprendizagens efetuadas, quer ao nível da compreensão e do acompanhamento dos conteúdos lecionados, quer do ritmo das aulas, há uma perceção globalmente positiva (Gráfico 2). Todavia, apesar da vontade que manifestam para a aprendizagem da língua e das vantagens que reconhecem na mesma, os participantes do estudo evidenciam algumas dificuldades no acompanhamento dos conteúdos lecionados. Ainda que tal exija algum estudo fora do contexto de aula, não implica, na maioria dos casos, recurso a apoio extra para a compreensão das matérias.

Por outro lado, as motivações subjacentes à aprendizagem de uma L2 não se centram especificamente em tornar-se proficiente nessa língua, mas antes na busca da autossatisfação, bem como numa motivação mais integrativa “social”, como ser capaz de comunicar com a família ou saber o que dizer ao viajar para o estrangeiro (Mora & Abad, 2016; Pfenninger & Polz, 2018).

**Gráfico 2.** *Perceção Sobre a Facilidade/Dificuldade na Aprendizagem da Língua Inglesa*



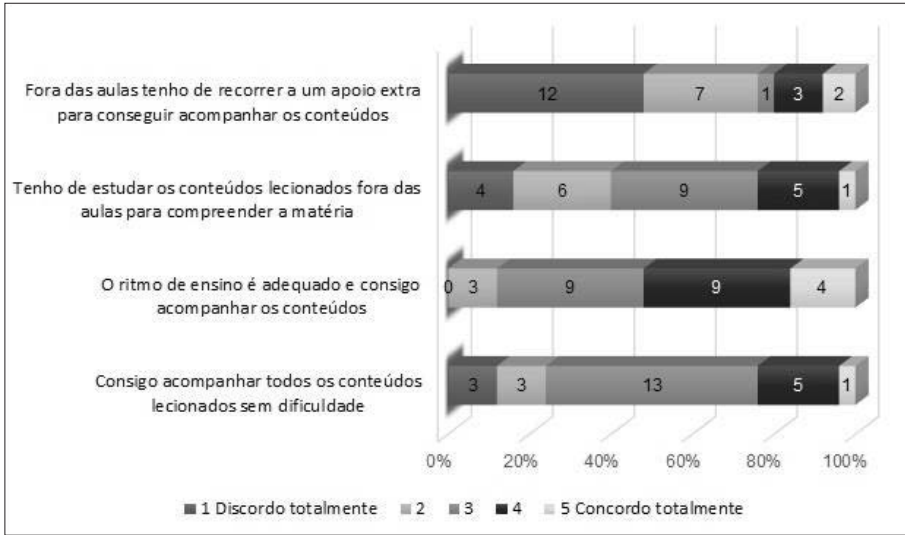
As aulas de inglês do Programa 60+ tendem a ser informais por natureza, não há avaliações específicas. No entanto, há uma estrutura geral para cada nível que envolve o uso da linguagem cotidiana e a aprendizagem de novos vocábulos, realizados, principalmente, por meio de leituras adaptadas. O que, de acordo com Wong et al. (2019), proporciona benefícios cognitivos. A compreensão auditiva e as discussões frequentes nas aulas ligadas às leituras ou vídeos apresentados são uma parte essencial das aulas de inglês, nomeadamente no nível intermédio, onde a atualidade desempenha um papel importante. Além disso, ouvir melhora a compreensão da linguagem e a discussão em aula, motivando os alunos a aplicar o idioma aprendido, o que influencia a autoestima e a autoconfiança dos alunos (Pfenninger & Polz, 2018).

#### **6.4. Aprendizagem da língua inglesa**

No sentido de percebermos aspetos ligados à aprendizagem da língua no contexto da sala de aula, nomeadamente sobre a facilidade/dificuldade ao nível do domínio oral e escrito, foi dirigida aos participantes do estudo uma questão com um conjunto de afirmações para indicarem o nível de concordância, como se apresenta no Gráfico 3.

Os respondentes afirmam maior familiaridade com a leitura de textos e a sua interpretação. Revelam alguma dificuldade ao nível de debates em grupo e da interpretação de áudios e vídeos. Os dados evidenciam, também, que os seniores expressam algumas dificuldades na parte escrita e na realização de exercícios/trabalhos práticos.

**Gráfico 3.** *Aprendizagem da Língua Inglesa Durante as Aulas*



Ainda que a oralidade seja percebida como um aspeto em que revelam maior domínio, esta acontece, sobretudo, ao nível da leitura, não tanto ao nível de uma conversa espontânea e de troca de opiniões sobre assuntos em debate.

Estas perceções poderão estar relacionadas com os motivos para aprendizagem da língua, discutidos anteriormente, em que os respondentes apontam, entre outros, a comunicação como um fator importante que os leva a aprofundar o seu nível de inglês, indo ao encontro do estudo de Mora e Abad (2016).

No geral, quando solicitados a escolher, a maioria dos entrevistados prefere tarefas escritas às orais, pois é necessária mais proficiência para tarefas orais, corroborando, portanto, que o principal interesse em aprender uma L2 não é tanto o de alcançar a proficiência, mas sim o prazer, estimulação cognitiva e bem-estar social (Ramírez Gómez, 2016).

### 6.5. A comunicação em inglês

A frequência de comunicação em língua inglesa fora do contexto de sala de aula é reduzida. Apenas 8% dos respondentes indicam que se expressam

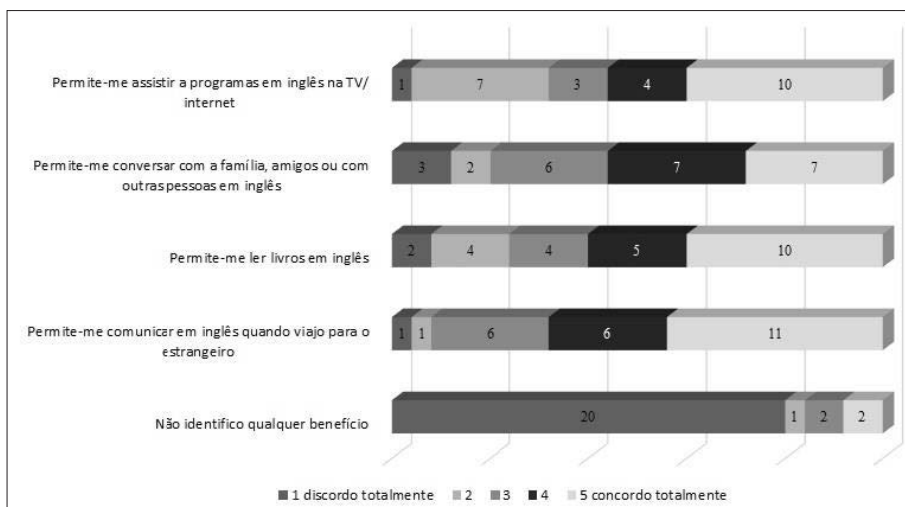
em inglês todos os dias. Igual número de respondentes (8%) afirma que comunica em inglês entre duas a três vezes por semana, sendo que 28% referem que se expressam nessa língua uma vez por semana. Com menor frequência, uma vez por mês, a percentagem é maior (24%). Um número expressivo (28%) indica que nunca comunica em inglês fora das aulas.

Fora do contexto da sala de aula, os principais fundamentos para o estabelecimento de comunicação em inglês vão ao encontro dos motivos para aprender a língua, e indicados acima, ou seja, estimular e desenvolver competências, pondo em prática os conteúdos aprendidos nas aulas, e comunicar com familiares, com amigos e durante viagens turísticas.

### 6.6. Benefícios de aprender inglês

Usar a língua inglesa como forma de potenciar a comunicação com a família, com os amigos, em contextos de viagens de lazer, para melhor entender conteúdos dos canais televisivos ou noutras plataformas *online* são os benefícios identificados pelos respondentes que os levam a querer aprender inglês enquanto estudantes do Programa 60+ (Gráfico 4), o que corrobora os resultados de Mora e Abad (2016) e Pfenninger e Polz (2018).

**Gráfico 4.** *Benefícios de Aprender Inglês*

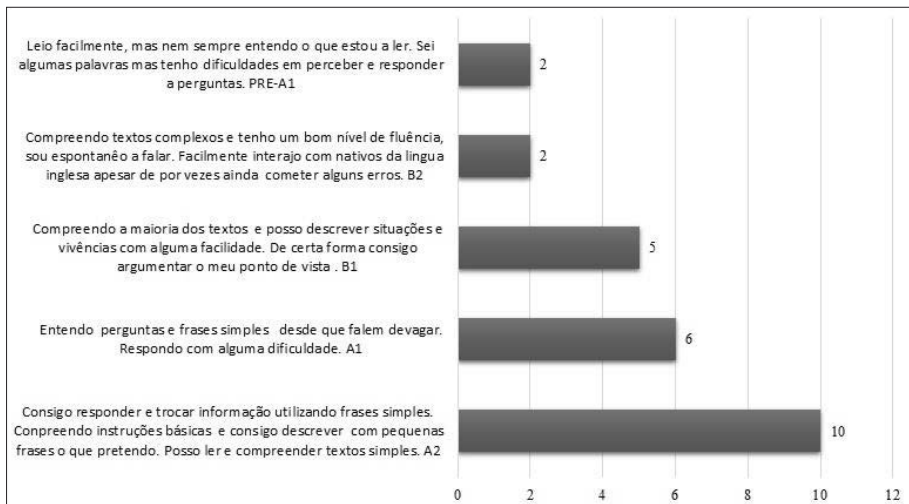


Para além das opções indicadas, alguns respondentes acrescentaram as suas opiniões no campo “Outros, quais?”. Enfatizam a importância da aprendizagem para as “idas ao estrangeiro” (R10) e como forma de “compreender outras culturas” (R9).

### 6.7. Perceção sobre o seu nível de inglês

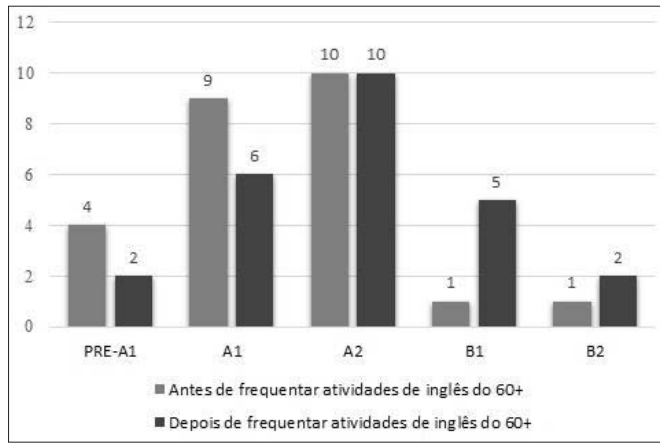
Se, na caracterização apresentada e antes de frequentarem o Programa 60+, os respondentes evidenciavam um nível de inglês com prevalência do A1 e A2, a frequência das diversas aulas de inglês do Programa 60+ tem permitido melhorar ligeiramente o domínio da língua, registando-se uma redução no nível PRE-A1 e A1 para um ligeiro incremento do B1 e B2, mantendo-se inalterado o número de respondentes que se situa no nível A2. Os níveis apresentados correspondem aos International Language Standards da CEFR, assim como da Cambridge English Scale. No Gráfico 5 é possível ver as perceções dos respondentes relativamente às afirmações indicadas, sendo que essas afirmações foram contruídas com base nos critérios estabelecidos para cada nível.

**Gráfico 5.** *Perceção Quanto ao Nível de Inglês Após a Frequência do Programa 60+*



No Gráfico 6, relacionam-se as informações transmitidas na questão 5 (antes de frequentar o Programa) com as respostas à questão 18 (após a frequência do Programa).

**Gráfico 6.** *Percepção Comparativa do Antes e Depois de Frequentar as Aulas de Inglês do Programa 60+*



Percebe-se que, quando iniciaram a atividade de inglês, os seniores evidenciavam algumas dificuldades no domínio da língua, concretamente ao nível do vocabulário e da oralidade. Com este estudo, verificou-se que após dois ou três anos de frequência da atividade os seniores evidenciam uma evolução no seu nível de inglês. Há uma redução de estudantes nos níveis PRE-A1 e A1 e um aumento no número dos que se consideram nos níveis B1 e B2. As alterações refletem-se no domínio da compreensão-expressão oral e escrita, ainda que, como referido acima, existam algumas dificuldades na exposição e discussão de temas/assuntos da atualidade. A oralidade revela-se como o principal desafio no domínio desta língua estrangeira, mas que pretendem melhorar para que os objetivos que os levam a frequentar a atividade sejam atingidos.

## Conclusão

Os programas de aprendizagem ao longo da vida dirigidos aos seniores apresentam-se como contextos formativos e de interação social muito estimulantes, indo ao encontro das recomendações internacionais. Nestes contextos, os estudantes acedem a conteúdos diversos, potenciando o seu processo de aprendizagem e convivendo com novas formas de estar e de ser (Creech et al., 2010).

A aprendizagem de uma segunda língua, por parte dos seniores, tem sido evidenciada como uma solução para melhorar o desempenho cognitivo e, simultaneamente, contribuir para um processo de envelhecimento ativo e saudável (Antoniou et al., 2013; Bubbico et al., 2019; Wong et al., 2019). Partindo destes pressupostos, quisemos perceber quais eram as perceções dos estudantes do Programa 60+, do Politécnico de Leiria, sobre a aprendizagem e utilização da língua inglesa.

Os resultados demonstram, corroborando a literatura existente, que a principal motivação para os seniores participarem de um programa universitário projetado para eles reflete a sua necessidade de aquisição contínua de conhecimento e de interação social, melhorando assim a sua qualidade de vida e bem-estar geral (Marcaletti et al., 2018; Pfenninger & Polz, 2018).

Além disso, os participantes especificam motivações mais integrativas, de cunho social, para iniciar a aprendizagem de inglês (L2) no Programa 60+. Estas prendem-se com a sua maior capacidade de comunicação durante as viagens ao estrangeiro, o que foi valorizado pelos inquiridos como sendo um aspeto decisivo. Por outro lado, alguns inquiridos referiram que para poderem comunicar com familiares que não falam português é da maior importância. Também a capacidade de ler livros ou assistir a programas de TV em inglês é apontada como relevante. Esse aspeto mostra que as razões instrumentais fazem igualmente parte das motivações gerais para desenvolver ainda mais o inglês (Mora & Abad, 2016; Singleton & Pfenninger, 2018).

Acresce, como pode ser observado no nível comparativo no Gráfico 6, que os participantes sentem que conseguiram aumentar o seu nível de inglês, passando, por exemplo, de um nível A1 para A2 e de A2 para um nível B1, contradizendo o autodestrutivo equívoco sobre a capacidade de os idosos aprenderem novas línguas (Kliesch et al., 2018; Singleton & Pfenninger,

2018). Assim, compreender como a aprendizagem de uma segunda língua é importante para a motivação e função cerebral dos seniores é essencial na formulação de programas educacionais e na adaptação de cursos de idiomas e materiais didáticos que atendam às necessidades dessas pessoas (Singleton & Pfenninger, 2018).

## Referências bibliográficas

- Antonioni, M., Gunasekera, G. M., & Wong, P. C. M. (2013). Foreign language training as cognitive therapy for age-related cognitive decline: A hypothesis for future research. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37(10), 2689-2698. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.09.004>
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45(2), 459-464. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.10.009>
- Bjursell, C. (2019) Inclusion in education later in life: Why older adults engage in education activities. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(3), 215-230. <http://dx.doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela20192>
- Boulton-Lewis, G. (2010). Education and learning for the elderly: Why, how, what. *Educational Gerontology*, 36(3), 213-228. <https://doi.org/10.1080/03601270903182877>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Bubbico, G., Chiacchiaretta, P., Parenti, M., di Marco, M., Panara, V., Sepede, G., Ferretti, A. & Perrucci, M. (2019). Effects of second language learning on the plastic aging brain: Functional connectivity, cognitive decline, and reorganization. *Frontiers in Neuroscience*, 13,423. <https://doi.org/10.3389/fnins.2019.00423>
- Cavaco, C. (2018). Analfabetismo em Portugal – Os dados estatísticos, as políticas públicas e os analfabetos. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, 1(2), 17-31. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/6156>
- Comissão Científico-Pedagógica do Programa 60+. (2020). *Relatório de atividades. Ano letivo de 2019/2020*. Instituto Politécnico de Leiria. <https://60mais.ipleiria.pt/files/2020/09/19-20.pdf>

- Comissão Europeia. (2006). *Communication from the Commission – Adult learning: It is never too late to learn*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/GA/TXT/?uri=CELEX:52006DC0614>
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Creech, A., Pincas, A., Hallam, S., Jeanes, J., & Broad, J. (2010). Being an ‘older learner’ in higher education: Sustaining the will to learn. *International Journal of Education and Ageing*, 1(1), 23-40.
- Direção-Geral da Saúde. (2017). *Estratégia nacional para o envelhecimento ativo e saudável – 2017-2025*. <https://www.sns.gov.pt/wp-content/uploads/2017/07/ENEAS.pdf>
- Hachem, H., & Manninen, J. (2020). Putting educational gerontology principles to the test: A quantitative confirmation of the empowering benefits of liberal arts courses. *Educational Gerontology*, 46(10), 653-665. <https://doi.org/10.1080/03601277.2020.1805179>
- Kliesch, M., Giroud, N., Pfenninger, S., & Meyer, M. (2017). Research on second language acquisition in old adulthood: What we have and what we need. In D. Gabryś-Barker (Ed.), *Third age learners of foreign languages* (pp. 48-75). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783099412-006>
- Marcaletti, F., Iñiguez Berrozpe, T., & Koutra, K. (2018). Overcoming age barriers: Motivation for mature adults’ engagement in education. *International Journal of Lifelong Education*, 37(4), 451-467. <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1505782>
- Mora, J. F., & Abad, M. P. (2016). Perceived benefits, motivations and preferences for foreign language learning by older adults. Insights from an initiative in Cuenca, Ecuador. *Maskana*, 7(1), 23-38. <https://doi.org/10.18537/mskn.07.01.03>
- Murphy, V. A., & Evangelou, E. (Eds.). (2016). *Early childhood education in English for speakers of other languages*. British Council. [https://www.teacheng-english.org.uk/sites/teacheng/files/pub\\_F240%20Early%20Childhood%20Education%20inners%20FINAL%20web.pdf](https://www.teacheng-english.org.uk/sites/teacheng/files/pub_F240%20Early%20Childhood%20Education%20inners%20FINAL%20web.pdf)
- Narushima, M., Liu, J., & Diestelkamp, N. (2018). Lifelong learning in active ageing discourse: Its conserving effect on wellbeing, health and vulnerability. *Ageing and Society*, 38(4), 651-675. <https://doi.org/10.1017/S0144686X16001136>

- Oliveira, A., Vieira, C., Lima, M., Alcoforado, L., Ferreira, S., & Ferreira, J. (2013). *Promoting conscious and active learning: How to face current and future challenges?* Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-0732-0>
- Pfenninger, S., & Polz, S. (2018). Foreign language learning in the third age: A pilot feasibility study on cognitive, socio-affective and linguistic drivers and benefits in relation to previous bilingualism of the learner. *Journal of the European Second Language Association*, 2(1), 1-13. <https://doi.org/10.22599/jesla.36>
- Ramírez Gómez, D. (2016). Critical geragogy and foreign language learning: An exploratory application. *Educational Gerontology*, 42(2), 136-143. <https://doi.org/10.1080/03601277.2015.1083388>
- Singleton, D., & Pfenninger, S. (2018). L2 acquisition in childhood, adulthood and old age. Misreported and under-researched dimensions of the age factor. *Journal of Second Language Studies*, 1(2), 254-275. <https://doi.org/10.1075/jsls.00003.sin>
- Williamson, A. (1997). ‘You’re never too old to learn!’: Third-age perspectives on lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 16(3), 173-184. <https://doi.org/10.1080/0260137970160302>
- Wong, P. C. M., Ou, J., Pang, C. W. Y., Zhang, L., Tse, C. S., Lam, L. C. W., & Antoniou, M. (2019). Language training leads to global cognitive improvement in older adults: A preliminary study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(7), 2411-2424. [https://doi.org/10.1044/2019\\_jslhr-l-18-0321](https://doi.org/10.1044/2019_jslhr-l-18-0321)
- World Health Organization. (2002). *Active ageing: A policy framework*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/67215>

# A INCLUSÃO NA ESCOLA: O PAPEL DA COMUNICAÇÃO ENTRE AS EQUIPAS MULTIDISCIPLINARES

*Sílvia Canha*

(AE Alexandre Herculano Santarém)

*Catarina Mangas*

(ESECS, CICS.NOVA, CI&DEI, Politécnico de Leiria)

*Jaime Ribeiro*

(ESSLei, aTOPlab, CitechCare, Politécnico de Leiria)

**Resumo:** A organização e implementação das equipas multidisciplinares nas escolas está associada aos princípios da Educação Inclusiva, de e para todos, sendo cada elemento ativo, importante, decisivo e decisor. Requer mudanças na forma de pensar, organizar e agir. Requer atitudes comunicativas mais proficuas e diversificadas, mas que tenham como objetivos o desenvolvimento pessoal e profissional, fazendo com que todos aprendam, o que se traduz na melhoria da própria escola. O estudo, de natureza qualitativa, procurou identificar as características consideradas vitais ao funcionamento das equipas multidisciplinares e à implementação da inclusão, destacando-se a comunicação interpessoal, que deve ser fundada no diálogo, respeito, partilha de informação, aceitação dos pontos de vista e confiança. Só com o esforço individual as equipas podem trabalhar juntas e desenvolver processos participativos, democráticos e baseados na cooperação, mas que sejam simultaneamente eficazes, dinâmicos, promovam a colaboração, a inclusão e o sucesso de todos os alunos.

**Palavras-chave:** Comunicação; Educação inclusiva; Equipa multidisciplinar

## **Introdução**

A inclusão e a comunicação são elementos essenciais à vida em sociedade e induzem-nos a um olhar atento. Se os pensarmos em termos escolares sentimo-nos ainda mais inquietos, críticos e impulsionados a agir construtivamente.

Uma escola que funcione bem permite que todos se envolvam de forma ativa, responsável e empenhada na busca de soluções, assume que todos estão em constante interação, sentindo-se bem no local onde estão e nas atividades que executam, contribuindo, assim, de forma voluntária e ativa, para a vida da instituição e de toda a comunidade educativa.

Foi com este entendimento que procurámos estudar a comunicação entre as equipas multidisciplinares, perceber quais os fatores que influenciam os processos comunicativos (facilitadores e barreiras) e analisar os fatores comunicacionais que contribuem para a implementação dos princípios da Educação Inclusiva (EI).

A apresentação deste estudo inicia-se com um enquadramento teórico que contextualiza o estado da arte sobre os temas em apreço, as opções metodológicas adotadas para a efetivação da investigação e a apresentação e discussão dos resultados alcançados, enquadrando-os com a opinião de diversos autores e refletindo construtivamente sobre os mesmos.

## **Enquadramento teórico**

Abordar a inclusão implica considerar os direitos humanos implícitos à sociedade e a uma educação para todos. Relaciona-se, assim, com a qualidade da vida social, económica, política, cultural e educacional, que terá de prosseguir princípios holísticos e equitativos, mas, também, ousados e ambiciosos, para que ninguém seja deixado para trás (UNESCO, 2005).

Na opinião de Nunes e Madureira (2015), a inclusão nas escolas pressupõe a promoção de uma resposta equitativa às necessidades e às potencialidades de todos os alunos que as frequentam. As instituições têm de ser capazes de proporcionar aprendizagens, atividades e oportunidades em que todos se sintam acolhidos e elementos ativos na sua diversidade.

Capellini e Fonseca (2017), Formosinho e Machado (2014) e Jaén e Ramalho (2015) consideram que a escola só será verdadeiramente inclusiva quando toda a comunidade educativa agir de forma inclusiva, ou seja, tudo o que aí se fizer, viver e respirar deve transparecer inclusão. Neste sentido, a inclusão não pode acontecer, apenas, por ações isoladas de determinados elementos ou decorrer de determinadas adaptações estruturais. Toda a população escolar e o próprio ambiente escolar deve ser pensado, organizado, implementado e avaliado em função da resposta inclusiva que for dada. Os autores defendem, ainda, que tal só pode acontecer através de uma gestão flexível do currículo e de uma diferenciação pedagógica efetiva, aplicada a cada aluno.

Se nas escolas os agentes educativos e as vivências escolares se deixarem imbuir dos princípios da EI, se se empenharem na eliminação de barreiras e numa filosofia de vida em que assumam mudanças de forma criativa, fazendo com que os espaços escolares e educativos sejam acolhedores, protetores, agradáveis e saudáveis, estarão também a contribuir para que se construa uma sociedade mais justa e equitativa.

O princípio da equidade impele ao reconhecimento da diferença e da necessidade de existirem condições diferenciadas no processo educativo de todos os alunos, independentemente das condições individuais, culturais e sociais, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade. A EI impele, também, a um olhar e a uma atitude mais atenta e mais alargada ao universo de cada um, ou, como afirmam Booth e Ainscow (2015), que se atente à qualidade das interações, comunicativas, sociais e atitudinais, que vão acontecendo entre os vários elementos da comunidade educativa, devendo a ação da EI ser continuada, reflexiva e envolver a participação de todos.

Face à complexidade do que foi exposto, percebe-se que a EI não acontece apenas, como afirmam Cabral e Alves (2018), por imposição legal, mas depende do que as pessoas pensam e conseguem fazer. No entanto, se não existir a preocupação de se constituir um quadro legal, a nível nacional, que determine medidas coerentes com outras áreas políticas e sociais, em consonância com os acordos e declarações internacionais sobre a inclusão, esta também não se concretiza.

A nível nacional a legislação tem emanado orientações precisas, no sentido de a escola poder e dever encontrar e facultar respostas educativas

individualizadas, de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada aluno. Atualmente, estas possibilidades são concretizadas, principalmente, através do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, com redação retificada pela Lei n.º 116/2019, de 13 setembro, onde se estabelece o regime da EI e se determina que as escolas devem encontrar respostas educativas e formativas para todos os alunos, em condições de equidade no acesso ao currículo e na plena inclusão social. Devem também adaptar os processos de ensino às características e condições individuais dos alunos, através de modelos curriculares flexíveis e de uma abordagem multinível, mobilizando os meios de que dispõem para promover o sucesso real das aprendizagens de forma universal.

Em simultâneo com as orientações legais tem de existir, da parte dos professores, uma concordância e um compromisso que impulse a sua execução em todas as salas de aula, em todos os níveis de ensino e em todas as instituições. Assumir este compromisso, como caminho para a inclusão, como afirmam Formosinho e Machado (2014), envolve a existência de expectativas elevadas. Os professores não podem contentar-se com o mediano, têm de querer alcançar o topo e ser capazes de transformar as dificuldades do dia a dia em possibilidades. A equidade educativa tem de ser entendida como o ponto de partida, não como o ponto de chegada, tem de contar com a colaboração efetiva entre os professores, os técnicos e os restantes elementos da comunidade educativa.

Este caminho só é possível se os professores estiverem motivados para trabalhar em conjunto, se sentirem que os seus contributos são reconhecidos, confluem para decisões e responsabilidades partilhadas, refletidas e avaliadas. As escolas, enquanto organizações complexas, tendem a substituir o trabalho individual pelo trabalho em equipa e principalmente por equipas multidisciplinares, que de forma holística integram os saberes e experiências dos seus membros, quer sejam de outras áreas profissionais, como os terapeutas e psicólogos, quer sejam de diferentes áreas de docência.

O reconhecimento da importância da conciliação dos diversos saberes curriculares dos professores e a integração das especificidades e da diversificação dos seus conhecimentos são assumidos, por Bolivar (2014) e Paes (2011), como facilitadores para que todos trabalhem colaborativamente, sejam corresponsáveis pelas decisões e mais facilmente encontrem soluções

para os problemas e as questões identificadas. Rivero (2009) considera mesmo que o trabalho das equipas multidisciplinares é uma aposta ganha, pela visão global e pela diversificação de metodologias de intervenção que conseguem alcançar, porque assim integram, além dos conhecimentos técnicos, o “saber-fazer” e o “saber-ser” (p. 4) de cada elemento, sendo o trabalho daí resultante mais produtivo do que o desenvolvido apenas por um indivíduo.

Assim, acredita-se que as equipas multidisciplinares conseguirão melhores desempenhos nas tarefas em que estiverem envolvidas, pois cada elemento, de acordo com a sua especialização profissional, contribui com os seus conhecimentos, tanto os científicos, como os que resultam da experiência acumulada ao longo dos anos. No entanto, a partilha tem de ser alicerçada numa comunicação sólida e natural, onde todos estejam disponíveis e motivados para trabalhar em conjunto, respeitem as competências, limites e necessidades de todos e promovam um relacionamento interpessoal sólido e robusto, que propicie e potencie o trabalho em conjunto, autónomo, ágil e flexível.

O trabalho na escola será tanto melhor e mais proativo quanto mais se distancie do trabalho individualizado e potencie atitudes de entajuda, confiança e cooperação, permitindo estabelecer, como referem Pinazza et al. (2011), canais de comunicação que conduzam à fluidez de uma gestão corresponsabilizada e participativa, em que se definam e executem ações planeadas e exequíveis, tendo por base objetivos e formas claras de acompanhamento e avaliação das tarefas a realizar. Pinazza et al. (2011) referem, ainda, a importância do acesso a toda a informação, para que possa previamente ser analisada, discutida e considerada por toda a equipa.

Na gestão democrática das organizações a comunicação assume um papel preponderante, intenso e contínuo (Morastoni, 2019). Bastos e Santos (2012) consideram-na mesmo uma forma decisiva de motivar as equipas. Sabemos que ela está presente em tudo o que fazemos ao longo da nossa vida, ou, como Castro e Silva (2001) mencionam, nela colocamos tudo o que conhecemos, o que sentimos e o que experienciamos. A comunicação é, portanto, como é referido por Santos e Freira (2016), a essência das relações humanas e está presente em tudo o que fazemos ao longo da nossa vida, pois todas as relações humanas são comunicativas. Na realidade, comunicar é

vital ao ser humano, faz parte da sua natureza, é, como afirma Chiavenato (2009) “o ponto que liga as pessoas” (p. 61). É um processo interativo, multidirecional, dinâmico e evolutivo, que conduz a relações permanentes entre tudo o que pensamos ou existe (Freixo, 2012).

Neste contexto comunicacional importa salientar a existência de barreiras e facilitadores de vários tipos (físicos, pessoais e relacionais), que, dependendo da forma como influenciam a comunicação, podem, num determinado contexto e com determinadas pessoas, funcionar como facilitadores, mas, num outro contexto e com outras pessoas, funcionar como barreiras.

A facilitação da comunicação interna das organizações, nomeadamente das escolas, é estratégica na promoção do espírito de equipa, na melhoria, envolvimento e desempenho dos seus elementos. Na escola, é notória a importância do seu líder na forma como gere e envolve o grupo nas decisões e ações do mesmo, atuando como impulsionador de comportamentos cooperativos que contribuam para a motivação e desempenho do grupo (Sanches & Dias, 2015).

Para além do líder e do próprio grupo, importa enaltecer, também, que estes elementos fazem parte de todo o sistema organizacional da escola, onde a influência é um processo recíproco e contínuo. Um processo que reflete o tipo de liderança, quer a de topo quer as intermédias, o tipo de gestão, a qualidade da comunicação interpessoal, grupal e organizacional, assim como os meios e os fluxos de comunicação. Todos estes elementos são decisivos na eficácia das equipas e, conseqüentemente, da EI.

Relativamente ao tipo de comunicação que é efetivada entre as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e os Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA), e por não existir um modelo definido, optámos por apresentar, na Figura 1, o modelo elaborado por Canha (2021, p. 44). Com base na nossa experiência e perceção da realidade, acreditamos que os fluxos de comunicação serão maioritariamente unidirecionais e que se destinam ao cumprimento das orientações emanadas pelos normativos legais e que os meios de comunicação, que estão identificados na parte central do esquema, serão os mais recorrentes.

**Figura 1.** Modelo de comunicação entre as EMAEI e os CAA



Pensamos, como Bilhim (2014), Boavida e Ponte (2002), Cabral e Alves (2018), Lima e Fialho (2015) e Peccicacco (2016), que a eficácia das equipas se norteia pela qualidade da comunicação, estando implícita a transparência e a confiança como fatores facilitadores das interações. Esta eficácia das equipas influencia diretamente o sucesso das escolas e, por sua vez, este está proporcionalmente dependente da qualidade, quantidade e fluência da comunicação, das relações interpessoais, da forma como os seus elementos lidam com as dificuldades e desafios e como os conseguirão aproveitar ou transformar em oportunidades (Oliveira, 2014). Importou, neste sentido, conhecer em maior profundidade o processo comunicativo estabelecido entre as equipas multidisciplinares, refletindo sobre a sua influência na escola atual, que se espera inclusiva e aberta a todos.

## Metodologia

Na tentativa de perceber de que forma a EI, nas escolas, é influenciada pela comunicação das suas equipas, optámos por fazer uma investigação exploratório-descritiva de natureza qualitativa, concretizada num estudo de caso. O estudo foi realizado nos Agrupamentos de Escolas do concelho de

Santarém, tendo o intuito de conhecer em profundidade as perspetivas dos elementos constituintes das EMAEI e dos CAA.

Esta abordagem remeteu-nos para uma recolha e tratamento de dados predominantemente qualitativos, pois, como afirmam Bogdan e Biklen (2013), Gil (2008), Prodanov e Freitas (2013), numa abordagem qualitativa o propósito do investigador é o de registar e descrever factos e as suas características intrínsecas.

Considerámos, de acordo com Amado (2014) e Yin (2010), a opção pelo estudo de caso, enquanto tipo de investigação, como a mais adequada, por ser nossa intenção efetuar um estudo de caso holístico, no qual a recolha de dados pudesse ser feita de forma análoga em cada Agrupamento de Escolas (AE) e os resultados obtidos serem analisados e tratados, de forma a conhecer a realidade dos AE de Santarém.

Embora o estudo seja predominantemente qualitativo, também foram recolhidos dados quantitativos, até porque, atualmente, segundo nos é referido por Bruchez et al. (2015), a utilização dos dois métodos conduz a diferentes tipos de informação que confluem para a triangulação dos dados, ou seja, para a sua validação cruzada. Esta mesma validação também foi suportada através da utilização de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, como a proveniente de pesquisa documental e a que resultou da aplicação de inquéritos por questionário e por entrevista.

Após a consulta do acervo documental dos AE, foram aplicados inquéritos por questionário aos elementos das EMAEI e dos CAA dos quatro AE do concelho de Santarém. Pelas EMAEI foram envolvidos os elementos permanentes e pelos CAA os docentes de Educação Especial, docentes de outros grupos disciplinares, técnicos e assistentes operacionais que desempenham funções nos CAA. A amostra incluiu um total de 70 elementos, dos quais obtivemos 28 respostas.

O inquérito por questionário foi construído pelos investigadores, passou por uma fase de pré-teste e, subseqüentemente, foi validado por dois especialistas. A versão final encontrava-se organizada em seis seções num total de 22 questões, sendo algumas fechadas e outras abertas, ou de resposta livre. Desta forma, pudemos, como é referido por Amado (2014), além de descrever muitos dos processos comunicativos existentes, obter informações e opiniões, compreender e interpretar as vivências dos intervenientes. Esta

interpretação das respostas ajudou a definir as questões que foram colocadas nas entrevistas.

Em fase posterior, foram aplicados inquéritos por entrevistas semiestruturadas aos quatro coordenadores das EMAEI. Estas foram organizadas em cinco blocos temáticos, num total de nove questões, cujo objetivo principal era descrever a comunicação entre as EMAEI e os CAA dos AE do concelho de Santarém.

As entrevistas, embora tivessem algumas perguntas fechadas, continham principalmente perguntas abertas, através das quais era dada ao entrevistado a possibilidade de falar livremente sobre o tema proposto, de modo a aprofundar o seu entendimento e sentir acerca do assunto em apreço. Procurou-se, de forma lógica e coerente, dinamizar as entrevistas, permitindo que os entrevistados pudessem partilhar o seu raciocínio com o mínimo de constrangimentos. Importa referir que, durante os processos de recolha de dados, tanto dos inquéritos por questionário, como por entrevista, foram salvaguardadas todas as questões éticas e de confidencialidade estipuladas, nomeadamente a recolha de autorização das instituições educativas e o consentimento informado, livre e esclarecido dos participantes.

Quanto ao tratamento dos dados, a principal técnica usada para os dados qualitativos foi a análise de conteúdo, que, de acordo com Amado (2014) e Guerra (2014), se afigura como a técnica mais apropriada, por permitir uma descrição sistemática e objetiva, através do confronto e comparação dos vários conteúdos textuais recolhidos, o que nos possibilitou, na linha de Aires (2015) e Bardin (2016), proceder à redução dos dados, transformando e organizando toda a informação bruta recolhida em informação qualitativa e quantitativa da qual se pôde extrair conclusões. Importa ainda referir que todo este processo decorreu com imparcialidade de abordagem e de posicionamento dos investigadores.

## **Análise e discussão dos resultados**

Os resultados alcançados no estudo revelam referenciais comuns aos encontrados nas obras consultadas, que destacam o papel que a comunicação assume nas interações e ações das equipas. Encontrámos aspetos que

influenciam a comunicação e que podem ser agrupados enquanto facilitadores e barreiras e analisámos o quanto podem conduzir a atitudes de inclusão. Os resultados revelam também que os integrantes das equipas em estudo, embora nem sempre de forma consciente, mas de forma empírica, procuram assegurar a realização dos princípios e considerações que encontrámos na literatura e que evidenciam ser eficazes nos processos comunicativos. Registámos uma comunicação bidirecional e, por isso, mais efetiva e de qualidade, relativamente àquela que esperávamos encontrar e que apresentámos na Figura 1, onde os intervenientes analisam e compartilham as suas ideias, com transparência e confiança.

Como facilitadores indicados, destacamos as qualidades pessoais e a atitude comunicativa dos elementos que lideram as equipas, nomeadamente quanto ao grau de clareza, síntese, acessibilidade e respeito pela opinião dos outros. Salientamos também as qualidades profissionais, onde se inclui o domínio dos assuntos a comunicar e a análise e discussão conjunta das propostas de trabalho. A observância destes propósitos conduz aos últimos indicadores que encontrámos nas trocas comunicativas entre as EMAEI e os CAA e que são a motivação, a transparência e a confiança dos seus elementos, os quais, anteriormente, tinham sido referidos por diversos autores, como Almeida (2013), Sanches e Dias (2015), Bilhim (2014), Boavida e Ponte (2002), Cabral e Alves (2018), Lima e Fialho (2015) e Peccicacco (2016).

Estes elementos reportam-nos para a qualidade das relações interpessoais enquanto facilitador relacional, que pode contribuir para aquilo que Bolivar (2014), Paes (2011) e Pinazza et al. (2011) denominam como uma gestão participativa e corresponsabilizada, onde todos trabalham colaborativamente e de forma articulada e onde todos são corresponsabilizados pelas decisões.

Relativamente aos aspetos indicados pelos coordenadores das equipas, e em concordância com Bolivar (2014), Morastoni (2019), Paes (2011) e Pinazza et al. (2011), encontrámos referência à necessidade da discussão prévia das propostas de trabalho, à importância da reflexão, análise e discussão conjunta e à existência de atitudes comunicativas de clareza, síntese, acessibilidade e domínio dos assuntos a comunicar. Foram ainda assinaladas a transparência e a confiança entre os elementos que, como bem sabemos, são determinantes para a qualidade da comunicação e eficácia das equipas.

Como barreiras, foram reportadas algumas situações que já tinham sido mencionadas enquanto facilitadores e que confirmam o que foi anteriormente citado no suporte teórico e aquilo que é o nosso entendimento sobre o assunto. A atitude e envolvimento que cada elemento assume face ao trabalho e colaboração na equipa é um indicador da qualidade das relações interpessoais e de confiança, ou desconfiança, que se vão estabelecendo e que são reveladoras da não dissociação do que cada um é enquanto pessoa e profissional. Mesmo sem que exista qualquer intenção comunicativa, estamos permanentemente a comunicar com os outros. Fazemo-lo, por exemplo, através de gestos, expressões, entoações e silêncios que são entendidos e interpretados de diferentes formas e que vão influenciar os processos comunicativos.

Os resultados obtidos consubstanciam estes aspetos, como já referimos, ou seja, dependendo da forma, contexto e pessoas envolvidos nos processos comunicativos, estes podem assumir-se como barreiras ou facilitadores. No entanto, podemos destacar três categorias: a definição de conceitos, o enquadramento legal e a acumulação de cargos/funções.

Na primeira destas categorias importa salientar a necessidade do domínio dos assuntos em apreço e o entendimento dos mesmos, uma vez que o desconhecimento ou interpretações díspares podem transmitir informações incongruentes e levar a decisões menos adequadas. Na segunda categoria (enquadramento legal), os coordenadores das EMAEI indicaram-nos, como elemento inibidor à eficácia da comunicação, o facto de o suporte legislativo em vigor, não só não ser suficientemente explícito, como também não emitir orientações para a sua implementação, deixando as escolas a conjeturar e a assumir diferentes respostas sobre o que deveria ser análogo. O último elemento deste processo categorial está relacionado com a acumulação de cargos ou funções que os coordenadores assumem, e revela que esse facto pode levar à confusão ou falta de limitação das fronteiras de cada um desses cargos.

Os aspetos anteriormente referidos vão influenciar o desempenho e a eficácia das equipas e, tal como Le Boterf (2010), acreditamos que estão proporcionalmente relacionados com a qualidade da cooperação e comunicação dos seus membros. Consideramos premente a observância de algumas das orientações apontadas pelo autor (Le Boterf, 2010), como sejam a organização, a distribuição das tarefas, o envolvimento nas decisões, a

fortificação das relações e da cooperação, que se sustentam em atitudes de comunicação interpessoal sólidas e de empatia, a necessidade de conhecimentos e proficiência em Tecnologias de Informação e Comunicação, assim como a forma de expressão e domínio relativamente aos conhecimentos científicos e técnicos.

Quanto aos fatores comunicacionais que contribuem para a implementação dos princípios da EI, os coordenadores manifestaram-se em conformidade com as reflexões que fizemos sobre a inclusão. Confirmámos, como Cabral e Alves (2018), Casa-Nova (2018), Formosinho e Machado (2014) e Leite (2016) afirmavam, que a inclusão não acontece por imperativo legal, mas pela atitude e compromisso de toda a comunidade escolar. Embora a legislação apresente normas inclusivas, a realidade estudada mostrou que o conceito de escola inclusiva ainda não é uma prática recorrente. Transparece o envolvimento das equipas multidisciplinares, com a integração de uma maior diversidade de elementos, mas poucas foram as alterações salientadas relativamente aos normativos anteriores.

Apesar de o conceito de escola inclusiva ter vindo reforçar a visão da escola como um todo, a igualdade de oportunidades de aprendizagem para todos, o direito à participação e à criação das condições necessárias para que todos aprendam, veio também complexificar a resposta mais abrangente que a escola deve dar. A escola tem de ser capaz de responder como um todo a todos os alunos, de transformar as capacidades individuais em cooperação coletiva, onde todos têm um papel de corresponsabilização na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão.

Para que os professores, as equipas e a própria escola assumam um trabalho de colaboração e participação ativa entre todos, tem de existir um líder capaz de incentivar processos comunicativos, que contribua para a motivação do grupo e para a promoção de comportamentos cooperativos. Estes devem ser fundados numa participação globalizada e impulsionadora de aprendizagem recíproca, para que, assim, possam conduzir a que cada elemento se sinta como membro integrante da equipa e desenvolva um efetivo trabalho de grupo, colaborativo e facilitador da criação de uma identidade e cultura de escola, enriquecedora e capaz de responder de forma eficaz a todos os que nela e com ela crescem, se desenvolvem, educam e aprendem.

Os elementos das equipas, e principalmente o seu coordenador, devem potenciar o trabalho colaborativo e maximizar a comunicação informal, o que, na perspetiva de Bastos e Santos (2012), é indicador da coesão das relações interpessoais, ou, como afirmam Santos e Freira (2016), transformar a alma das organizações. Os participantes no estudo consideraram estas relações interpessoais como um importante facilitador relacional, que permite uma comunicação mais intensa, uma circulação de informação mais rápida e participada e com dinâmicas comunicacionais internas mais fluidas.

A comunicação informal é considerada por Freixo (2012), Sena (2017) e Serra (2007) como rica, bidirecional e originadora de enormes possibilidades comunicativas. É onde a comunicação verbal se entrecruza com a não verbal. Tudo o que envolve os comunicadores é, neste sentido, considerado comunicação, e todas estas vertentes comunicacionais devem estar orientadas na busca constante pela melhoria dos padrões de qualidade da escola e dos resultados escolares de todos os alunos, sem perder de vista a promoção da equidade e da inclusão, através da oferta de “oportunidades de aprendizagem diversificada e adequada aos alunos” (Castanheira, 2014, p. 186).

### **Considerações finais**

Como ficou claro, a eficácia da comunicação nas relações humanas é uma componente vital do trabalho em equipa, da inclusão de todos os alunos e da própria vida da escola. Uma comunicação interpessoal assente em atitudes de partilha, de escuta ativa e de respeito mútuo conduz a uma comunidade educativa preocupada, motivada e empenhada em construir relações humanas eficazes e proativas. Estas características farão com que sejam envidados esforços conjuntos para o cumprimento dos objetivos e metas definidos pelas equipas multidisciplinares e pela escola, os quais serão promotores de maiores índices de sucesso educativo dos alunos, independentemente das suas características, e de elevado grau de realização e satisfação pessoal de todos os elementos da instituição educativa.

Todos têm um papel decisivo no bom funcionamento da escola. Todos têm de ser capazes de se ajustar a cada nova situação, flexibilizar a cada

novo contexto e solucionar cada novo problema com que se deparam. Tudo está sempre em interação e em mudança. Porém, ainda se poderão colocar outras questões, mais ou menos retóricas: a escola já consegue implementar práticas pedagógicas diferenciadas que correspondam às reais necessidades de cada aluno? A escola já garante que todos os alunos, independentemente das suas características e potencialidades, tenham acesso a recursos educativos de qualidade, a oportunidades únicas de aprender e de se desenvolver? A investigação realizada pretende, assim, ser um contributo para o conhecimento da realidade das escolas portuguesas, no sentido de potenciar a reflexão sobre a relevância da comunicação na promoção da educação inclusiva. Reconhece-se, ainda assim, que muitos outros estudos podem ser realizados para responder a estas e outras questões, procurando-se soluções diferenciadas e estratégias reais de promoção de uma escola com qualidade, de todos para todos.

## Referências bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Almeida, L. A. S. (2013). A importância da comunicação interna para a motivação dos colaboradores. *EXEDRA – Revista Científica*, 8, 90-103. <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2014/09/07.pdf>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bastos, L. M., & Santos, M. R. (2012). *A comunicação interna na estrutura organizacional*. Unidade de Ensino Superior de Feira de Santana.
- Bilhim, J. (2014). Política e administração: Em que medida a atividade política conta para o exercício de um cargo administrativo. *Sociologia – Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 28, 11-32. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/1305>
- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). APM.

- Bolivar, A. (2014). Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 107-122). Universidade Católica Editora.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (12.<sup>a</sup> ed.). Porto Editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM Educación + Ecosocial.
- Bruchez, A., Ciconet, B., Remussi, R., Possamai, L., & Tondolo, V. A. (2015). Análise da utilização do estudo de caso qualitativo e triangulação na Brazilian Business Review. *XV Mostra de Iniciação Científica, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão* (pp. 1-14). Universidade de Caxias do Sul. <http://ucs.br/etc/conferencias/index.php/mostraucspgga/xvmostrappga/paper/view/4125/1279>
- Cabral, I., & Alves, J. M. (Orgs.). (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa – Da teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Canha, S. M. S. S. (2021). *A comunicação entre as equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva e os centros de apoio à aprendizagem no concelho de Santarém* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Leiria]. IC-Online – Repositório Institucional de Informação Científica do Instituto Politécnico de Leiria. <http://hdl.handle.net/10400.8/6097>
- Capellini, V. L., & Fonseca, K. A. (2017). A escola inclusiva: Seus pressupostos e movimentos. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 19(1), 107-127. <https://doi.org/10.30715/rbpe.v19.n1.2017.10824>
- Casa-Nova, M. J. (2018). Cultura cigana na escola e mediação intercultural. In M. C. Gregório & F. Ramos (Org./Ed.), *Educação para todos: Os invisíveis, os discriminados e os outros* (pp. 88-107). Conselho Nacional de Educação.
- Castanheira, P. (2014). Líderes escolares e qualidade educativa: Será que a liderança faz a diferença? In I. Fialho, J. Verdasca, M. Cid, & M. Favinha (Orgs.), *Políticas educativas, eficácia e melhoria das escolas* (pp. 183-200). CIEP-EU.
- Castro, R. K. F., & Silva, M. J. P. (2001). Influências do comportamento comunicativo não-verbal do docente em sala de aula – Visão dos docentes de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 35(4), 381-389. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342001000400011>

- Chiavenato, I. (2009). *Recursos humanos: O capital humano das organizações* (9.ª ed.). Elsevier Editora Ltda.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1ª série – n.º 129, pp. 2918-2928.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2014). As equipas educativas e o desenvolvimento das escolas e dos professores. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola – Sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 91-106). Universidade Católica Editora.
- Freixo, J. V. (2012). *Teorias e modelos de comunicação*. Instituto Piaget.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.ª ed.). Editora Atlas, S. A.
- Guerra, E. L. (2014). *Manual de pesquisa qualitativa*. Centro Universitário UNA.
- Jaén, M. D. M., & Ramalho, A. P. (2015). Estudio comparativo sobre el concepto, las prácticas y la organización escolar en el desarrollo de la inclusión en España y Portugal. *EXEDRA – Revista Científica*, n.º temático, 254-272. <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2016/02/18.pdf>
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues: Quinze propositions* (10.ª ed.). Eyrolles, Éditions d'Organisation.
- Leite, T. S. (2016, dezembro 3). *Formação de professores para a inclusão*. Conferência apresentada no Congresso Internacional Escola Inclusiva – “Educar e formar para a vida independente”, Cascais. <http://hdl.handle.net/10400.21/6818>
- Lima, J.A., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(2), 27-53. [http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614\\_49-2\\_2](http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2)
- Morastoni, J. (2019). *A gestão democrática na escola e a organização do trabalho pedagógico*. Thoth.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 5(2), 126-143. <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v5i2.84>
- Oliveira, S. C. (2014, agosto 8-9). *Estudo dos meios de comunicação interna em uma instituição de ensino*. Conferência apresentada no X Congresso Nacional de Excelência em Gestão, Rio de Janeiro. [https://www.inovarse.org/sites/default/files/T14\\_0197\\_10.pdf](https://www.inovarse.org/sites/default/files/T14_0197_10.pdf)
- Paes, K. D. (2011). *Gestão de pessoas*. Universidade Potiguar.

- Peccicacco, L. G. (2016). O caminho para uma comunicação eficiente. In V. R. Mansi & B. Carramenha (Org.), *Comunicação com líderes e empregados* (pp. 153-158). Editora In House.
- Pinazza, M. A., Gallego, R., & Silva, V. B. (2011). *Gestão de pessoas e equipes*. Universidade de São Paulo.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Feevale.
- Rivero, C. (2009). *Trabalho em equipes multidisciplinares – Uma visão apreciativa*. REAPN/Portugal.
- Sanches, M. F. C. S., & Dias, M. (2015). Liderança em Agrupamentos de Territórios de Intervenção Prioritária: Imperativos, contingências e lógicas de ação. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 5(1), 19-40. <https://doi.org/10.25757/invep.v5i1.11>
- Santos, E. D., & Freira, E. C. (2016). Cultura, comunicação e identidade no discurso organizacional. *INOVAMUNDI*, 9, 1141-1147. <https://www.researchgate.net/publication/312058353>
- Sena, A. A. (2017). *Teorias da comunicação*. Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá – SESES.
- Serra, J. P. (2007). *Manual de teoria da comunicação*. Universidade da Beira Interior.
- UNESCO. (2005). *Orientações para a inclusão. Garantindo o acesso à educação para todos*. [https://apcrsi.pt/dossiers\\_old/inclusao/orientacoes\\_para\\_a\\_inclusao\\_unesco.pdf](https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf)
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (4.ª ed.). Bookman.



# A COMUNICAÇÃO NO ACOLHIMENTO E INCLUSÃO DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: BARREIRA OU FACILITADOR?

*Isabel Perdigão*

(AE Alexandre Herculano Santarém)

*Catarina Mangas*

(ESECS, CICS.NOVA. IPLeiria, CI&DEI, Politécnico de Leiria)

**Resumo:** A escola atual procura oferecer uma educação inclusiva e de qualidade, prática que está vocacionada essencialmente para os alunos. No entanto, sabe-se que cada elemento da comunidade educativa deve ter um papel decisor e decisivo neste processo, nomeadamente os docentes, que necessitam, também eles, de ser bem-recebidos nas instituições em que exercem a sua atividade profissional. Considerando que ano após ano chegam aos Agrupamentos de Escolas novos docentes, torna-se imperativo que as dinâmicas da organização escolar procurem acolher e incluir estes profissionais, através de uma atitude colaborativa que contribua para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. O estudo qualitativo procurou analisar em que medida as estratégias de comunicação adotadas nos Departamentos de Educação Especial dos Agrupamentos de Escolas do concelho de Santarém se constituem como barreiras ou facilitadores ao/do acolhimento e inclusão de novos docentes. Para o efeito, foram realizadas entrevistas aos seus coordenadores e aos elementos recém-chegados, cuja análise de conteúdo permitiu perceber que, apesar de existirem diversos fluxos comunicacionais entre os docentes, nem sempre as estratégias adotadas são claras e unânimes. Neste sentido, são identificadas bar-

reiras ao acolhimento e inclusão de novos colegas, sendo necessário proceder a alterações na forma como se processa a comunicação interna nos Departamentos em análise. A eficácia da comunicação implica, portanto, um esforço complementar, no sentido de se procurar estabelecer relações interpessoais mais simples, claras e ativas, baseadas na partilha de informação e no diálogo entre todos.

**Palavras-chave:** Comunicação; Docentes de Educação Especial; Inclusão

## **Introdução**

A comunicação é um processo que permite estabelecer relações sociais, fluindo segundo a exigência de cada época. A sua evolução requer que as pessoas comuniquem de forma eficaz, a fim de enfrentarem as mais variadas situações, seja qual for a sua especificidade. É ainda um dos aspetos com mais relevância e importância dentro das organizações, uma vez que é através da comunicação que a informação é partilhada, quer ao nível das políticas das instituições, dos seus objetivos, das estratégias delineadas, dos valores e dos desenvolvimentos, quer do que é esperado das pessoas e, evidentemente, das suas funções.

O aspeto fundamental do processo comunicativo está no facto de os intervenientes na comunicação se entenderem mutuamente. Para que isso aconteça, é necessário ser bom observador e escutar convenientemente o interlocutor, descobrir as suas reais necessidades, desejos e aspirações, estabelecer uma linguagem assertiva, interpretar as suas mensagens, perceber o contexto e as circunstâncias dessa mesma comunicação e ganhar a confiança dos seus pares, estando sempre atento ao retorno da informação.

A escola, como organização é, também, caracterizada como um espaço de comunicação, que contempla inúmeras interações entre os seus membros.

Face ao exposto, procurámos estudar a comunicação no acolhimento e inclusão de docentes de Educação Especial e analisar em que medida as estratégias adotadas se constituem como barreiras ou facilitadores nestes processos. O artigo apresenta um enquadramento teórico, procurando contextualizar o estado da arte dos temas abordados, seguindo-se a apresentação das opções metodológicas adotadas na concretização do estudo e a apre-

sentação dos resultados obtidos, cruzando-os com a perspectiva de diversos autores e refletindo construtivamente sobre os mesmos.

## **1. Enquadramento teórico**

A comunicação ocorre em todo o momento e está presente em todas as situações do convívio humano, bastando, para isso, que se troquem ou partilhem opiniões, comportamentos ou experiências entre, pelo menos, duas pessoas que partilham o mesmo código (Chiavenato, 2009). Sempre que, nas relações e interações entre diferentes pessoas, se compreendem informações, sentimentos e conhecimentos, está-se, por isso, perante um processo comunicativo.

A comunicação, no seu vasto âmbito, apresenta propósitos variados, não se limitando à simples transmissão de informação. Assume, também, uma função motivadora, socializadora e, até, uma forma de ocupar o tempo livre, resultando de uma vontade de partilhar e trocar vivências e opiniões.

Ao nível das organizações, a comunicação adota, para Rasquilha e Caetano (2007), para além da função informativa, a função de integração ou de valores, desenvolvendo nos seus membros o sentimento de inclusão. A partilha de valores atua, assim, favoravelmente ao nível interno, sobre a união e a continuidade da organização. Nestas relações interpessoais é possível encontrar cinco formas de comunicação: intrapessoal, interpessoal, grupal, organizacional, social e extrapessoal (Sousa, 2006).

De acordo com Santos e Freira (2016), a escola, como qualquer outra organização, é composta por pessoas e as pessoas são seres sociais, pelo que toda a escola está mergulhada em constantes atos comunicativos que se desenvolvem de variadas formas, com recurso a fluxos distintos. Todos estes elementos confluem no sentido de estabelecer e fortalecer as interações que permitem tornar mais eficazes os objetivos e metas definidos por cada grupo e pela instituição escolar. Assim, os processos de interação e entendimento que se produzem e estabelecem acontecem a partir da comunicação e são influenciados por ela.

Pelo exposto, percebe-se que sem comunicação não pode haver organização, gestão, colaboração, motivação ou métodos de trabalho coordenados

(Cunha et al., 2016), dado que é através dela que a informação é partilhada, quer a nível das políticas das organizações, dos objetivos, das estratégias delineadas e dos valores, quer na coordenação, na tomada de decisões, conclusão de tarefas, e na resolução de conflitos, do que é esperado das pessoas e, evidentemente, das suas funções (Ayub et al., 2014).

Na organização escolar a comunicação interna é essencial para consolidar as relações entre os docentes, reforçar a identidade organizacional e estimular a inovação (Camilo-Alves & Pinto 2014). Uma comunicação interna eficiente é aquela que transmite significado à organização de forma inovadora, tendo em conta as necessidades de todos e motivando os docentes a participarem no processo comunicacional. Por outro lado, surgem barreiras à comunicação quando o processo comunicativo se processa de forma ineficaz ou, por outras palavras, quando não atinge os seus objetivos.

Considerando as barreiras à comunicação, é possível identificar barreiras externas, aquelas que dizem respeito a fatores que não dependem diretamente dos intervenientes no processo comunicativo, como é o caso da distância e separação espacial, do ruído, da temperatura, entre outros elementos espaciais e estruturais, que provoquem desconforto entre os interlocutores. As barreiras internas são as que se ligam aos fatores pessoais dos interlocutores, como o uso de uma linguagem desadequada, o ferir suscetibilidades relativamente a religiões, crenças, valores e outros significados ou hábitos culturais, o próprio estado de saúde dos emissores e dos recetores, entre outras barreiras que podem surgir, condicionando a qualidade da comunicação interpessoal. É ainda possível agrupar as barreiras comunicacionais em função de três grandes categorias, as barreiras pessoais, físicas e relacionais, que se encontram sintetizadas no Quadro 1.

**Quadro 1. Síntese das Barreiras à Comunicação**

BARREIRAS À COMUNICAÇÃO	
<b>Pessoais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interferências resultantes das limitações, emoções e valores de cada pessoa. O que lhe é inerente, como a sua maneira de ouvir, de agir, a percepção os sentimentos pessoais (Chiavenato, 2009; Robbins, 2012; Robbins et al., 2010).</li> <li>• Capacidade limitada de processar informação. A sobrecarga ocorre quando a quantidade de informações a ser processada ultrapassa o limite de capacidade do receptor e impede respostas a todas as mensagens (Robbins, 2012).</li> </ul>
<b>Físicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resultam de obstáculos que impossibilitam a comunicação entre interlocutores; interferências presentes no ambiente onde corre o processo de comunicação, tais como excesso de ruídos, distância física, canal obstruído (Chiavenato, 2009; Sousa, 2006).</li> </ul>
<b>Relacionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção seletiva: a percepção é seletiva baseada em associações emotivas, razão pela qual a mesma mensagem tem significados diferentes para pessoas diferentes, devido às vivências pessoais (Robbins, 2012).</li> <li>• Linguagem: palavras têm significados diferentes para pessoas diferentes. A falha da comunicação ocorre quando emissor e receptor têm diferente interpretação para as mesmas palavras (Robbins, 2012).</li> <li>• Fatores culturais: inadequação da linguagem ao nível social e cultural do interlocutor (desconhecimento do código de comunicação dentro de uma cultura) (Sousa, 2006).</li> </ul>

Tal como existem barreiras, as soluções para as transpor também podem ser encontradas através de facilitadores da comunicação. Saber emitir informação, saber ouvir, capacidade de ter empatia, motivar e ser assertivo são alguns dos fatores-chave neste processo. No Quadro 2 são apresentados os facilitadores da comunicação, igualmente distribuídos em aspetos físicos, pessoais e relacionais.

**Quadro 2. Síntese dos Facilitadores da Comunicação**

FACILITADORES DA COMUNICAÇÃO	
<b>Pessoais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A motivação amplia o grau de satisfação e beneficia o equilíbrio interno das organizações (Almeida, 2013; Alves &amp; Souza, 2015).</li> <li>• As atitudes ou o tipo de ligação que se estabelece no processo de comunicação, como o saber ouvir, a empatia, os comportamentos não verbais (Fleury, 2002).</li> </ul>
<b>Físicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A organização do espaço de trabalho, através de instrumentos, equipamentos e ações que minimizem o esforço e eliminem qualquer tipo de fadiga física (Chiavenato, 2009).</li> </ul>
<b>Relacionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informação clara, precisa e concisa, transmitida e difundida por alguém que é considerado como uma pessoa competente, capaz e prática, que planeia com antecedência, documenta as decisões e está atento aos pormenores, aumenta a compreensão da informação e a realização das tarefas (Chiavenato, 2009).</li> <li>• A participação ativa e o reconhecimento de todos, através da definição de papéis, do apreço e do apoio mútuo, conduzem ao fomento de uma cultura de cooperação, onde as atitudes de comunicação são naturais, fluidas e transmissoras de informação (Robbins, 2012).</li> </ul>

As barreiras e facilitadores da comunicação podem acontecer logo desde os primeiros dias de trabalho, ou seja, na fase de acolhimento, caracterizada como o momento em que o novo elemento interage pela primeira vez com a organização (Cunha et al., 2015). Este período de entrada é de extrema importância para a adaptação e desenvolvimento do vínculo laboral, sendo, no entanto, geralmente assinalado por momentos de alguma ansiedade, que advém do contacto com uma nova realidade. Esta fase caracteriza-se pelo propósito de o novo elemento ficar a conhecer melhor a organização e recolher informações mais precisas relativamente à função que irá desempenhar, particularmente as responsabilidades e tarefas.

De acordo com Cunha et al. (2015), a informação disponibilizada inicialmente aos novos elementos é uma das ações mais importantes num programa de acolhimento. Estes autores mencionam a pertinência de um “*kit e/ou manual de acolhimento*”, que tem como finalidade facilitar a inserção do indivíduo na organização, evitar desperdícios de tempo, prevenir que ocorram comportamentos indesejados e, mais que isso, melhorar a sua adaptação à organização. Pode, ainda, ser proporcionada uma visita às instalações e a apresentação a todos os novos colegas de trabalho, independentemente do Departamento.

O processo de inclusão (período mais longo) tem como objetivo facultar ao novo elemento informações mais específicas relativamente à função, bem como ao contexto em que está inserido e às pessoas com quem tem, necessariamente, de interagir (Cunha et al., 2015). O período até o colaborador ser considerado como totalmente incluído varia de pessoa para pessoa e de acordo com a forma como os órgãos de gestão organizam os programas. Estes devem resultar num conjunto de conhecimentos aprofundados sobre as práticas da organização, o que é conseguido com instrumentos específicos, nomeadamente através de programas de formação.

Importa aqui realçar que os autores mencionados (Cunha et al., 2015) abordam o acolhimento e a inclusão em organizações de contexto genérico que possuem frequentemente sistemas com ambientes, culturas, estruturas e gestão diferenciados da organização escolar, ainda que com denominadores comuns. Ao olharmos para a escola como uma organização simultaneamente específica e complexa, não a podemos descrever e compreender num único modelo, imagem ou metáfora. As organizações escolares são, de facto, uma

realidade complexa e muito específica, distanciando-se de qualquer empresa que tem como primeiro objetivo a vertente económica.

A particularidade organizacional da escola relativamente a outras organizações assenta no facto de ser socialmente constituída por uma diversidade de atores, com formação e percursos diferentes, tendo como função principal uma Educação Inclusiva de e para todos. Contudo, o facto de os líderes e de os professores terem o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto torna o exercício do poder mais complexo. Esta complexidade prende-se com o facto de as escolas serem multifacetadas e haver uma necessidade de ler e interpretar particularidades que lhes são próprias. Assim, a organização escolar é mais do que o somatório de recursos financeiros, estrutura física, equipamentos e organogramas (Rego & Cunha, 2005).

Na verdade, a organização da escola incide nos meios de realização do trabalho escolar, na coordenação do esforço coletivo do pessoal que atua na escola, envolvendo os aspetos físicos e materiais, os conhecimentos e qualificações práticas do professor, o planeamento, a administração, a formação contínua e a avaliação do trabalho escolar, tudo em função de atingir um objetivo comum, o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Numa organização complexa como a escola, com a sua multiplicidade de atores e o interminável número de opções a tomar em cada dia, as divergências surgem naturalmente e refletem a autonomia do nosso pensamento. Mais do que evitar ou ignorar o conflito, convém aprender a utilizá-lo de uma forma útil e construtiva aprendendo também a mobilizar estratégias de comunicação assentes no reconhecimento e respeito por si e pelos outros.

De facto, o sucesso das relações estabelecidas no contexto escolar passa, em larga medida, pela comunicação, tanto na fase de acolhimento como na de inclusão, a longo prazo, para que os docentes encarem positivamente as dificuldades que porventura surjam durante o desempenho das suas funções (Machado et al., 2013). Saber escutar – que, mais do que ouvir passivamente, significa apropriar-se devidamente da mensagem explícita e do conteúdo implícito que o interlocutor nos pretende fazer chegar – e incluir *feedback* – que não só permite demonstrar a atenção dispensada, como também identificar e clarificar eventuais falhas ou omissões na receção e descodificação da mensagem – são, assim, elementos essenciais. Machado et al. (2013) referem, ainda, que, quando bem incluídos, os novos docentes

cooperam com o sucesso da organização, respondendo de forma mais eficaz às necessidades do serviço e relacionando-se de modo mais salutar com todos os docentes.

## 2. Metodologia

O estudo realizado materializou-se numa investigação exploratório-descritiva de natureza qualitativa, elegendo como estratégia de pesquisa, e na linha de Yin (2010), um estudo de casos múltiplos. Os estudos exploratórios são normalmente indicados para temas ainda pouco explorados ou conhecidos e que possam vir a ser tratados em estudos posteriores. Quanto à opção pela pesquisa descritiva, está relacionada com a vontade de conhecer as características de determinado acontecimento, fenómeno ou população (Quivy & Campenhoudt, 2019). Na abordagem qualitativa a finalidade do pesquisador é registar e descrever os factos observados e as suas características, sem que tenha qualquer ingerência sobre eles; trata-se de uma estratégia adequada para responder a questões de tipo “como” e “porquê”, sendo as respostas explicativas de situações que acontecem (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 2013; Prodanov & Freitas, 2013).

Com o intento de selecionar a amostra do estudo, recorreremos à técnica de amostragem por conveniência (Fortin, 2009; Prodanov & Freitas, 2013), tendo sido selecionados, envolvidos e analisados os Departamentos de Educação Especial dos quatro Agrupamentos do concelho de Santarém de modo que o seu conjunto pudesse refletir a realidade do concelho. No contexto dos Departamentos, e tendo em consideração os objetivos da investigação, foram selecionados oito docentes, dos quais quatro pertencentes às estruturas de coordenação e supervisão, com funções de Coordenação dos Departamentos de Educação Especial, e quatro docentes que apresentam menos anos de permanência nos respetivos Departamentos.

Após autorização das instituições e consentimento dos participantes, foi aplicado, individualmente, um inquérito por entrevista semiestruturada, possibilitando uma recolha de dados que nos permitisse compreender as interpretações e ações dos intervenientes no contexto em que eram experienciadas.

Toda a informação foi transcrita e tratada, procurando fazer-se o cruzamento de dados através da técnica de análise de conteúdo, por ser uma forma flexível e adaptável, que possibilita fazer inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, depois de separados em categorias, com vista à explicação e compreensão dos mesmos (Amado et al., 2014; Bardin, 2016).

### **3. Resultados/discussão**

De forma a analisar em que medida as estratégias de comunicação se constituíam como barreiras ou facilitadores ao/do acolhimento e inclusão de novos docentes nos Departamentos de Educação Especial dos Agrupamentos de Escolas do concelho de Santarém, cruzaram-se os dados obtidos a partir das perceções dos Coordenadores dos Departamentos e dos docentes de Educação Especial recém-chegados ao grupo.

Da análise efetuada, verificou-se que todos os entrevistados são do género feminino e possuem como habilitação licenciatura e pós-graduação, especialização ou mestrado na área da Educação Especial. As suas idades variam entre os 36 e os 60 anos de idade, tendo os coordenadores, em média, 56.75 anos e os novos docentes 39.25 anos. Relativamente à situação profissional, podemos verificar que há tendências semelhantes nos coordenadores de Departamento em oposição aos docentes da Educação Especial, como seria expectável. A média de anos de serviço docente (antiguidade na carreira) dos coordenadores de Departamento é de 34.5 anos, sendo os anos de serviço docente prestados na Educação Especial de, apenas, 24.5 anos. Já no que aos docentes mais novos diz respeito, a disparidade é maior. Apresentam como média de anos de serviço docente 20 anos, sendo de apenas cinco a média de anos na Educação Especial. A publicação do Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, que criou, a partir do ano letivo de 2006/2007, lugares de quadro e grupos de Educação Especial nos Agrupamentos de Escolas, justifica o facto de todos os coordenadores de Departamento terem mais anos de serviço docente e pertencerem ao Quadro de Agrupamento de Escola.

Os dados de caracterização dos participantes encontram-se sintetizados na Tabela 1.

**Tabela 1.** *Caracterização dos Participantes – Antiguidade da Carreira, Anos de Serviço na Área da Educação Especial e no Departamento de Educação Especial do Agrupamento em que se Encontram*

Agrupamentos de Escolas	Situação Profissional		Anos de serviço Docente		Anos de serviço na área da Educação Especial		Anos de serviço no Departamento de Educação Especial	
	Coordenadores Departamento Educação Especial	Docente Educação Especial	Coordenadores Departamento Educação Especial	Docente Educação Especial	Coordenadores Departamento Educação Especial	Docente Educação Especial	Coordenadores Departamento Educação Especial	Docente Educação Especial
AE1	Quadro Agrupamento Escola	Contratada	32	19	20	2	14	1
AE2	Quadro Agrupamento Escola	Quadro Agrupamento Escola	39	28	38	10	4	1
AE3	Quadro Agrupamento Escola	Contratada	30	18	17	2	4	1
AE4	Quadro Agrupamento Escola	Quadro Zona Pedagógica	37	15	23	6	20	6

Quanto ao papel da comunicação no acolhimento e inclusão de novos docentes, os resultados percebidos evidenciam a importância da comunicação interna, que, segundo os participantes, deve ser a mais natural e fluida possível, para que se torne eficaz. Esta perspectiva vai ao encontro das indicações de Cunha et al. (2016) quando dizem que é através da comunicação interpessoal que a informação é partilhada, numa lógica de respeito mútuo. Ainda assim, encontramos discrepância entre as declarações que apurámos dos coordenadores (C) e dos novos docentes (D). Os mais novos entendem que são adotadas estratégias específicas de acolhimento, como a visita guiada às instalações e a partilha de documentação fundamental ao seu desempenho profissional. No entanto, os coordenadores dizem que não adotam estratégias de acolhimento (“estratégias especificamente pensadas para isso, não” – C3; “que se possa dizer estratégia de acolhimento, não” – C2), embora refiram que procuram partilhar eficazmente a informação, nomeadamente através de conversas informais e da disponibilidade para esclarecer dúvidas e apoiar sempre que necessário os docentes recém-chegados (“todos os colegas, não só eu, temos a atitude de uma conversa agradável, amistosa, simples, que faz com que as pessoas se sintam acolhidas, (...) inseridas e incluídas dentro daquilo que é o nosso Departamento” – C4).

Já na fase de inclusão, os coordenadores indicam como estratégias as reuniões, o espírito de entreajuda e cooperação (“nos Conselhos de Turma iniciais onde há casos mais complicados, eu digo aos colegas que (...) estamos disponíveis para ajudar, porque já acompanhamos os alunos” – C1), a transmissão de informação específica e detalhada e a possibilidade de realização de tutoriais (“passagem de toda a informação relativa aos alunos”, “o cuidado que essa informação não seja só oral, mas também documentada e escrita”, ou ainda “e nas reuniões iniciais, na apresentação dos colegas, após a fase inicial de acolhimento” – C3; “elaboração de um documento, um tutorial” – C4). Também nesta fase, tal como na anterior, voltámos a encontrar discrepância entre os resultados obtidos a partir das entrevistas dos novos docentes e dos coordenadores, uma vez que grande parte dos primeiros menciona a existência de Agrupamentos ainda pouco atentos à inclusão dos docentes, tendo em conta que descrevem os Departamentos como sendo fechados e pouco disponíveis para a mudança.

Se lembrarmos as indicações dadas por autores como Carvalheiro (2011), Cunha et al. (2015) e Machado et al. (2013) relativamente às estratégias de inclusão de novos elementos, verificamos que vão ao encontro dos resultados mencionados pelos coordenadores, contrariando a realidade expressa pelos docentes mais novos. Ainda assim, verificou-se que tanto os coordenadores como os docentes mais novos indicaram a prática de facilitadores da comunicação, como atitudes pessoais e comunicacionais, de que são exemplo a empatia, a disponibilidade para ajudar e o cuidado na partilha de informação (“é a disponibilidade que as pessoas sempre tiveram para nós (...), a empatia” – D1; “no diálogo, na disponibilidade para qualquer esclarecimento” – C2; “tento ouvi-los, esclarecê-los, nas suas dúvidas, e transmitir-lhes todas as informações necessárias da melhor forma possível” – C4; “na disponibilidade, de ambas as partes, para comunicar” ou “a disponibilidade que a Coordenadora mostrou para que a pudessem contactar” – C3).

Os elementos facilitadores do processo comunicativo enunciados pelos docentes entrevistados vão ao encontro de diversos autores, como Carvalheiro (2011), Chiavenato (2010) e Machado et al. (2013). No entanto, verificou-se que os facilitadores surgiram de forma menos expressiva do que as barreiras à comunicação, o que nos leva a deduzir que, na escola, e relativamente aos docentes, a comunicação ainda não é totalmente eficaz.

Sabemos, tal como apresentado no estado da arte, que as barreiras à comunicação podem tornar o processo comunicativo ineficaz, caracterizando-se por fatores internos, que se relacionam com aspetos pessoais dos intervenientes, e externos, sempre que se considerem elementos que não dependem dos intervenientes do processo comunicativo. Autores como Rasquilha e Caetano (2007) destacam, a este respeito, três níveis de problemas no processo comunicativo, particularmente os problemas na exatidão da transmissão das mensagens do emissor para o recetor, os problemas relativos à interpretação do significado, pelos recetores, e os problemas de eficácia, relacionados com os resultados obtidos pelo emissor, em relação aos objetivos inicialmente delineados, para a resposta pretendida dos recetores. Essas barreiras foram encontradas nos Departamentos de Educação Especial em estudo, quando os seus coordenadores referem que existe “insegurança e o medo em questionar”, “inflexibilidade ou comunicação pouco eficaz”, “a forma como cada um interpreta o que está escrito; a mensagem, por mais objetiva, por mais simples que seja, irá haver sempre alguém que consegue interpretar outra coisa” (C2).

Percebemos ainda, através da perspetiva expressa por alguns dos entrevistados, que, dependendo da forma, contexto e pessoas envolvidos nos processos comunicativos, estes podem assumir-se como barreiras ou facilitadores – “a forma como se exerce o papel de coordenador pode ser uma barreira ou um facilitador; se eu transmitir as informações de uma forma seca, se for muito diretiva, não der espaço, acaba por ser uma barreira” (C1).

Relativamente aos docentes mais novos, a perspetiva que evidenciam acerca das barreiras à comunicação centra-se na existência de diferentes espaços físicos, que por vezes se encontram distantes da escola-sede, o que não favorece o estabelecimento de relações afetivas ou interpessoais (“Agrupamento em que há vários espaços físicos, portanto, esta interação não permite esse contacto, essa comunicação” – D2). Acrescentam, ainda, a modalidade das reuniões (*online*) como uma barreira e, também, o facto de serem docentes recém-chegados aos Departamentos, aspeto muito relevante para a investigação realizada. Como exemplos podemos enunciar as palavras expressas pela D2: “Eu penso que o facto de sermos novos constituiu aqui uma barreira, porque as pessoas já estavam todas muito acomodadas e vem alguém de novo”; “uma escola com quadro docente mais antigo, as pessoas não estão abertas à mudança”.

A identificação de barreiras pelos participantes do estudo vem reforçar a opinião de Ferreira et al. (2015) quando indicam que o processo de inclusão é complexo, dinâmico e contínuo e que tem em vista objetivos organizacionais e individuais que levam a um esforço de conhecimentos e de adaptação mútuos.

A existência de barreiras à comunicação fez com que alguns docentes apresentassem sugestões de melhoria. A C4 considera que “se alterasse alguma coisa para acolher melhor os colegas novos, seria dedicar-lhes mais tempo para comunicar/informar dos nossos processos/procedimentos para que, eventualmente, mais facilmente e mais rapidamente se sentissem acolhidos e incluídos”. Também a C3 refere: “acho que facilitava se nós conseguíssemos uniformizar a linguagem e uniformizar a forma como essa comunicação é recebida. Para isso, nós precisávamos de ter mais momentos de debate, de construção e de esclarecimento de dúvidas”. A D3 acrescenta, ainda, a este respeito: “é um trabalho que também tem de ser feito ao nível daqueles que futuramente vão entrando, (...) acho que todos temos de ter essa abertura, esse acolhimento, saber receber o outro, saber perceber que o outro pode vir de uma realidade completamente diferente”.

Neste sentido, parece haver necessidade de mais tempo para acolher e incluir os docentes e uma maior sensibilização por parte dos colegas do Departamento: “sensibilizar os colegas que já estão há mais tempo, sobretudo para acolher essas pessoas que vêm de novo (...); já houve situações, em Agrupamentos por onde passei, [em] que senti isso, que as pessoas estavam muito fechadas, muito focadas no seu serviço... que era difícil perceber que o outro vem de uma realidade diferente” (D3). Esta sensibilização pode passar, segundo sugere a D2, por uma “formação de grupos de trabalho para uma preparação prévia de acolhimento aos novos docentes” que “passa pelo Diretor”.

Embora os participantes, e também autores como Carvalheiro (2011), Chiavenato (2010) e Machado et al. (2013), nos indiquem facilitadores ao processo de acolhimento e inclusão de novos elementos nas organizações escolares, as afirmações anteriores fazem-nos acreditar que as escolas não estão, ainda, totalmente preparadas para incluir estratégias relacionadas com o envolvimento de novos docentes nos Departamentos de Educação Especial.

#### 4. Considerações finais

Nesta parte final, impõe-se assinalar as principais conclusões a que se chega com este estudo. É notória a importância da comunicação, nomeadamente entre os novos docentes dos Departamentos de Educação Especial e os seus coordenadores, como veículo promotor de processos de comunicação eficazes e de relações interpessoais harmoniosas, que contribuam para a consecução dos objetivos e do sucesso da organização escolar.

Verificou-se, no entanto, alguma discrepância entre as perspetivas dos participantes, o que era expectável atendendo ao facto de que parte são elementos recém-chegados, alguns já depois de iniciado o ano letivo, numa situação e num contexto pandémico desfavorável. Acresce o facto de os docentes mais novos ficarem colocados nas escolas-sede dos Agrupamentos, deslocando-se, por vezes, para vários estabelecimentos de ensino para dar apoio a alunos, o que dificulta a interação entre colegas.

Pelo exposto, impõe-se que os líderes das escolas deem respostas apropriadas às situações e dificuldades que vão surgindo, naturalmente, no processo de acolhimento e inclusão dos novos colegas, nomeadamente através de estratégias administrativas e de gestão, como o planeamento, a organização, a liderança e o controle, que só são possíveis se forem apoiadas num processo de comunicação eficaz (Cabral & Alves, 2018).

Espera-se que este trabalho contribua para compreender a importância do ato de comunicar no processo de inclusão de novos docentes, colaborando para aumentar a consciência do papel de cada membro da organização escolar. Acredita-se na atualidade do tema em estudo e na sua utilidade, reconhecendo-se que a inclusão dos docentes influencia a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem de todos os alunos.

#### Referências bibliográficas

- Almeida, L. (2013). A importância da comunicação interna para a motivação dos colaboradores. *EXEDRA – Revista Científica*, 8, 90-103. <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2014/09/07.pdf>

- Alves, L., & Souza, C. (2015). A comunicação interna como fator motivacional. *XI Congresso Internacional de Excelência em Gestão*. [https://www.inovarse.org/sites/default/files/T\\_15\\_108.pdf](https://www.inovarse.org/sites/default/files/T_15_108.pdf)
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-350). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Ayub, S. H., Manaf, N. A., & Hamzah, M. R. (2014). Leadership: Communicating strategically in the 21<sup>st</sup> century. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 155, 502-506. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.330>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2013). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa – Da teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Camilo-Alves, A., & Pinto, J. C. A. (2014). A importância da perceção comunicacional nas organizações. *PSIQUE*, 10, 129-150. <https://revistapsique.autonoma.pt/wp-content/uploads/2020/11/A-importancia-da-percecao-comunicacional-nas-organizacoes.pdf>
- Carvalho, C. D. (2011). *A evolução da gestão de recursos humanos* [Relatório de estágio, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral – Repositório científico da UC. <http://hdl.handle.net/10316/18097>
- Chiavenato, I. (2009). *Recursos humanos: O capital humano das organizações*. Elsevier Editora Ltda.
- Chiavenato, I. (2010). *Gestão de pessoas*. Editora Campus.
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R. C., Cabral-Cardoso, C., Marques, C. A., & Gomes, J. F. (2015). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano*. Edições Sílabo.
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cabral-Cardoso, C., & Neves, P. (2016). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Editora RH.
- Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro. Diário da República, n.º 22, Série I-A, 746-765.
- Ferreira, A. I., Martinez, L. F., Nunes, F. G., & Duarte, H. (2015). *Gestão de recursos humanos para gestores*. Editora RH.

- Fleury, M. T. (2002). *As pessoas na organização*. Editora Gente.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Luso-ciência.
- Kunch, M. M. (2003). *Planejamento de Relações Públicas e Comunicação Integrada*. Editora Summus.
- Machado, G., Neto, L. M., & Bernardini, I. S. (2013). Proposta de um programa de acolhimento e integração dos novos trabalhadores da Secretaria Municipal de Saúde de Florianópolis, em Santa Catarina. In M. F. Pereira, A. M. Costa, G.O. Moritz, & D. A. Bunn (Orgs.), *Coleção: Gestão da Saúde Pública – Contribuições para a Gestão do SUS* (v. 10, pp. 50-78). Fundação Boiteux.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Feevale.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2019). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Rasquilha, L., & Caetano, J. (2007). *Gestão e planeamento da comunicação*. Editora Quimera.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2005). *Comunicar*. Publicações D. Quixote.
- Robbins, S. (2012). *Comportamento organizacional*. Pearson Education Hall.
- Robbins, S. P., Judge, T. A., & Sobral, F. (2010). *Comportamento organizacional: Teoria e prática no contexto brasileiro*. Pearson Prentice Hall.
- Santos, E. D., & Freira, E. C. (2016). Cultura, comunicação e identidade em interface e suas manifestações no discurso organizacional. *INOVAMUNDI*, 9, 1141-1147. <https://www.researchgate.net/publication/312058353>
- Sousa, J. P. (2006). *Elementos de teoria e pesquisa da comunicação e dos media*. Universidade da Beira Interior.
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Bookman.

## SOBRE OS AUTORES

### **Carla Freire**

Coordenadora do Mestrado em Comunicação Acessível e professora adjunta na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Politécnico de Leiria. É membro integrado do Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e colaboradora no Laboratório de Investigação em Design e Artes (LIDA), onde tem integrado projetos de investigação nas áreas da inclusão e da acessibilidade. Tem como interesses de investigação a Comunicação Acessível, nomeadamente a Audiodescrição e a Utilização das Tecnologias para a Acessibilidade e Inclusão. É elemento fundador da Conferência Internacional para a Inclusão – INCLUDiT.

### **Catarina Mangas**

Catarina Mangas é professora adjunta na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, sendo membro integrado do Centro Interdisciplinar em Ciências Sociais (CICS.NOVA) e colaborador do Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI). É doutorada em Ciências da Educação – Formação de Professores, mestre em Supervisão, especializada em Educação Especial e em Aquisição e Perturbações da Linguagem, e licenciada em Professores do Ensino Básico – 1º Ciclo. Tem lecionado diversas Unidades Curriculares, orientado trabalhos de investigação, apresentado comunicações em eventos científicos e escrito artigos nas áreas da Educação, Ciências da Linguagem e Comunicação, Inclusão e Acessibilidade.

### **Célia Rodrigues**

Trabalha no município de Leiria, na área da educação, desde 1999, encontrando-se atualmente a desempenhar funções de Chefe de Divisão de Programas Educativos da Câmara Municipal de Leiria. Assistente convidada na ESECS/Instituto Politécnico de Leiria, desde 2008. Licenciada em Sociologia, Mestre em Planeamento e Avaliação, Doutoranda e Especialista em Sociologia pela Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, cujo projeto de tese se intitula “(Des)Alinhados da Escola – Representações sociais e trajetórias dos jovens face aos desafios e tensões da escola atual”, sob orientação do Professor José Manuel Mendes.

### **Cezarina Maurício**

Professora Adjunta na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, com formação graduada e pós-graduada em Serviço Social. Tem como área de trabalho o Serviço Social. Possui um percurso de participação em movimentos associativos locais e em órgãos do poder local. Como domínios de interesse e de investigação destacam-se o Serviço Social, o Poder Local/Desenvolvimento Comunitário, o Terceiro Setor, a Direção Técnica do Setor não Lucrativo e/ou a Velhice e Envelhecimento.

### **Fátima Abreu Neto**

Mestre em Negócios Internacionais pelo Politécnico de Leiria. Grau CELTA para o ensino de inglês pela Universidade de Cambridge. Assistente convidada pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, onde leciona inglês no Programa 60+.

### **Filipe Santos**

Professor no Instituto Politécnico de Leiria desde 1998 nas áreas da Literacia Digital, Tecnologia Educativa e Tecnologias de Apoio. Tem vindo a participar em Projetos Europeus na área das tecnologias na educação ao longo da vida em contextos de aprendizagem informal, não formal e formal. Participa também em projetos de cooperação em educação com Países de Língua Oficial Portuguesa, sobretudo no Brasil, Cabo-Verde e Guiné-Bissau, tendo feito parte da equipa que concebeu 2 DVD multimédia na área da

Cidadania Global. Na sua investigação tem trabalhado as questões da inclusão escolar, recursos multimédia na educação e tecnologias na promoção do desenvolvimento.

### **Graça Faria**

Licenciada pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, mestre pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Desde 2002, chefe de divisão da atual Divisão de Acessibilidade e Ajudas Técnicas da Direção Regional de Educação, Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Autónoma da Madeira. Entre 1993 e 2003 exerceu funções como Técnica Superior/Psicomotricista prestando apoio técnico nas áreas de Psicomotricidade, Atividade Motora Adaptada e Acessibilidade e Novas Tecnologias. É formadora creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, desde 1995, nas áreas de Educação Especial e Didáticas Específicas e autora de comunicações, publicações e artigos de divulgação na área das tecnologias de apoio e formatos alternativos.

### **Isabel Correia**

Professora na Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra. Pós-Doutorada em Morfologia Contrastiva (Português/Língua Gestual Portuguesa) pela Universidade de Coimbra, Pós-Doutorada em Marcação de Tempos Verbais em Língua Gestual Portuguesa pela Universidade da Beira Interior e ainda Doutora em Literaturas e Culturas Românicas pela Universidade do Porto. Coordena o Mestrado em Ensino de Língua Gestual Portuguesa – Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra. Investigadora Responsável da linha “Ensino, Tradução e Investigação em Línguas de Sinais” afeta ao Núcleo de Investigação em Educação, Formação e Intervenção da Escola Superior de Educação de Coimbra. Autora de capítulos de livros e artigos científicos na área da Linguística. Autora e coautora de livros infantis bilingues.

### **Isabel Perdigão**

Mestre em Comunicação Acessível pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria, especializada em Educação Especial, na área do Domínio Cognitivo e Motor, pela Escola Superior de

Educação de Torres Novas, e licenciada em Ensino da Educação Tecnológica pela Universidade Aberta. Ao longo dos 41 anos de serviço docente, exerceu a sua atividade profissional na área das Expressões, Trabalhos Oficiais e Educação Tecnológica em várias escolas do país e na APPACDM de Santarém. Exerce, nos últimos 10 anos, na área da Educação Especial, prestando apoio direto a alunos com várias problemáticas, num Agrupamento de Escolas do concelho de Santarém.

### **Jaime Ribeiro**

Doutorado em Multimédia em Educação pela Universidade de Aveiro e licenciado em Terapêutica Ocupacional pela Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto. É Professor Adjunto no Politécnico de Leiria. Coordena o aTOPlab – Assistive Technology and Occupational Performance Laboratory. Integra o Center for Innovative Care and Health Technology do Politécnico de Leiria (CiTechCare) e colabora com o Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores da Universidade de Aveiro (CIDTFF-UA). A sua docência e investigação incidem sobre Terapia Ocupacional, Tecnologias e Produtos de Apoio, abordagem qualitativa em investigação, reabilitação, reabilitação/estimulação cognitiva, funcionalidade/incapacidade, uso de tecnologias em processos de ensino e aprendizagem e envelhecimento.

### **Jenny Sousa**

Doutora em Estudos Culturais pela Universidade de Aveiro, mestre em Arte e Educação pela Universidade Aberta e licenciada em Animação Socioeducativa pelo Instituto Politécnico de Coimbra. É professora adjunta na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, investigadora integrada no CICS.NOVA.IPLeiria e investigadora colaboradora no CI&DEI. Tem escrito diversos artigos e capítulos de livros, especialmente sobre velhice, ócio, cultura, animação sociocultural e artística, educação social e acessibilidade.

### **Joana Conde e Sousa**

Professora na Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra na licenciatura em Língua Gestual Portuguesa e no mestrado em Ensino de Língua

Gestual Portuguesa. Licenciada em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa pela Escola Superior de Educação de Setúbal; Mestre em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos pela Universidade Católica Portuguesa e Especialista em Língua e Literatura Materna pelo Instituto Politécnico de Coimbra, Leiria e Setúbal. Investigadora integrada da linha “Ensino, Tradução e Investigação em Línguas de Sinais” do Núcleo de Investigação em Educação, Formação e Intervenção da Escola Superior de Educação de Coimbra. Intérprete de Língua Gestual Portuguesa e sócia fundadora da Associação Nacional de Interpretação – Língua Gestual.

### **Joaquín Gairín Sallán**

Teacher, labour relations specialist, psychologist, educationalist, and Doctor of Education Sciences. He is currently a professor of didactics and school organization. He has ample teaching and institutional experience, having been an educational centre director, ex-dean of faculty, commissioner of the Education and Training Cluster, ex-director of the UAB Institute of Education Sciences (ICE) and, currently, director of CRiEDO (<https://edo.uab.cat/en/content/edos-group>). Currently, he directs projects on social and educational development, care for vulnerable groups, organizational development, processes of educational change, leadership, assessment of programmes and institutions, ICT in training and impact assessment. He has been the general coordinator of the European projects ACCEDES, ORACLE and IDEA.

### **Lúcia Bento**

Licenciada em Bioengenharia, com mestrado em Engenharia de Reabilitação e Acessibilidade Humanas, ambos os graus conferidos pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Desde o início de 2019 que integra a equipa do Serviço de Tecnologias de Apoio, para a comunicação e acesso à informação, da Associação do Porto de Paralisia Cerebral. Neste serviço, colabora em avaliações de clientes com diversidade funcional; presta serviços de planeamento e adaptação de materiais personalizados em *softwares* específicos; realiza serviços de intervenção e consultoria na resolução de problemas e na pesquisa de novas soluções; participa na dinamização de *workshops* e ações de formação para a capacitação de utilizadores, famílias, cuidadores, técnicos e profissionais da educação.

### **Luís Azevedo**

É atualmente o CEO da ANDITEC ([www.anditec.pt](http://www.anditec.pt)), empresa portuguesa exclusivamente dedicada às Tecnologias de Apoio. Até 2014 foi investigador em Tecnologias de Apoio do Instituto Superior Técnico da Universidade de Lisboa, Portugal. Engenheiro profissional desde 1976 (licenciatura em Engenharia Electrotécnica pelo Instituto Superior Técnico), é doutorado em Informática (Universidade do País Basco, Espanha, 2006), com uma tese de doutoramento em Tecnologias de Apoio, e mestre em Engenharia Biomédica/Reabilitação (Universidade de Dundee, Escócia, 1988). Desde 1978 que atua na área das Tecnologias de Apoio (TA), estando envolvido em projetos nacionais e internacionais de pesquisa e cooperação com parceiros de países da União Europeia (UE), bem como com universidades e instituições de diversos países da América Latina (Brasil, Chile, Equador, Argentina, Colômbia, Costa Rica) e África (Angola).

### **Luísa Pimentel**

Licenciada em Serviço Social, mestre e doutora em Sociologia, na especialidade de Sociologia da Família e da Vida Quotidiana. Professora na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. Coordenadora do Programa 60+ (programa de aprendizagem ao longo da vida em contexto intergeracional). Investigadora associada do CIES-IUL e do CICS.NOVA.IPLeia. Dedicase à investigação e à divulgação de conhecimento nos domínios da Velhice e do Envelhecimento, dos Cuidados Familiares às Pessoas Idosas e das Relações Intergeracionais, tendo várias publicações nessas áreas.

### **María Paz López Teulón**

Doctora en Pedagogía, Universidad de Lleida (España). Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, especialidad Pedagogía Terapéutica, Universidad de Barcelona. Graduada en Educación Social, Universidad Ramon Llull, Barcelona. Máster en Intervención Socioeducativa en Contextos Multiculturales, Universidad de Lleida. Directora del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social. Docencia en los Grados de Educación Social y Magisterio, Universidad de Lleida. Miembro del grupo Gr-ASE (Grup de Recerca i Anàlisi Social

i Educativa) de la Universidad de Lleida (<http://www.grase.udl.cat/>) y del grupo GIER (Grupo Interuniversitario de Escuela Rural). Líneas de investigación: pedagogía comunitaria, animación sociocultural y cooperación al desarrollo, asociacionismo e inmigración, educación rural, diversidad cultural y religiosa.

### **Miguel Mesquita**

Licenciado em Animação Sociocultural, com especialização em Desenvolvimento Local e Regional, pela Escola Superior de Educação de Beja. Diretor Técnico de Centro de Dia. Experiência como Animador Sociocultural numa IPSS com Centro de Dia, Estrutura Residencial para Pessoas Idosas e Serviço de Apoio Domiciliário; experiência com projetos intergeracionais de intervenção comunitária. Coordenador de programas de Animação Sénior, coordenador do Projeto Super@Solidão, financiado pelo “Portugal Inovação Social”, e Professor Assistente Convidado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

### **Patricia Olmos Rueda**

Ph.D. in “Quality and Innovative Educational Processes” by UAB, Master in Trainer to Trainers and B.A. in Pedagogy in Autonomous University of Barcelona (UAB). Currently, she is a tenured lecturer in the Department of Applied Pedagogy in UAB and member of the CRiEDO (<https://edo.uab.cat/en/content/edos-group>). Her research is focussed on inclusive education, social and labour inclusion, vulnerable groups, basic and initial VET, early school leaving, diversity, tutoring action, guidance processes and training for improving employability and key competencies.

### **Paula Cristina Ferreira**

Docente do Departamento de Línguas e Literaturas da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria. Pós-doutorada em Psicologia; doutorada em Ciências da Linguagem, com especialização em Linguística Aplicada; mestre em Linguística Aplicada; especializada em Dificuldades Específicas de Aprendizagem /Dislexia; licenciada em Português-Francês (via ensino).

Investiga na área da linguística, em particular a escrita, e na área das dificuldades de aprendizagem específicas/dislexia. É coautora de manuais escolares de Português Língua Materna e Português Língua Não Materna; autora e coautora de diversos capítulos de livros e artigos nacionais/internacionais.

### **Pedro Custódio**

Licenciado em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e Franceses, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (1987); especializado em Ensino do Português pela mesma Faculdade (1989); e mestre em Literatura Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (1992). Em 2004 doutorou-se em Didática da Literatura na Universidade de Coimbra. Possui pós-doutoramento em Letras na Universidade da Beira Interior. É detentor do título de Agregação em Estudos Literários pela Universidade de Aveiro. É investigador integrado do Centro de Literatura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra e colaborador do NIEFI-IPC.

### **Sara Mónico Lopes**

Licenciada (FCSH-UNL) e doutorada em Antropologia (ISCTE-IUL). Professora Adjunta da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria. É investigadora integrada no Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) e colaboradora no Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa, no polo de Leiria (CICS.NOVA.IPLeiria). A sua atividade científica e de docência centra-se nos domínios da antropologia e da educação, das metodologias de investigação, da educação permanente, do envelhecimento e da intergeracionalidade. Tem colaborado em diversos projetos de investigação, financiados e não financiados, e tem participado em eventos científicos nacionais e internacionais e publicado em livros e revistas portuguesas e estrangeiras. Foi coordenadora do Programa de formação sénior do Politécnico de Leiria, o Programa 60+.

### **Sara Rodrigues**

Engenheira Biomédica na ANDITEC, assistente convidada da Escola Superior de Saúde do Politécnico de Leiria. Especializada em Comunicação Aumentativa para adultos e crianças com doenças neuromusculares pro-

gressivas e outras patologias. Experiência na avaliação, implementação e formação de sistemas CAA controlados através de *eyetracking*, com equipas clínicas, cuidadores e utilizadores finais. Adaptação técnica de diversas interfaces de acesso, *hardware* e *software*, a contextos específicos de avaliação e intervenção, para técnicos que realizem a sua prática em instituições de saúde e estabelecimentos de ensino. Este trabalho transdisciplinar tem como objetivo o desenvolvimento de novas soluções ao nível das necessidades complexas de comunicação baseadas em sistemas de *eyetracking*, acesso através de *scanning*, entre outras mais *standard*. Formadora e professora convidada em diversas Escolas Superiores de Educação e Saúde com foco nos temas da Acessibilidade Digital e Comunicação Aumentativa.

### **Sílvia Canha**

Mestre em Comunicação Acessível, pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria; especializada em Educação Especial, na área da Multideficiência, pela Escola Superior de Educação de Lisboa; e licenciada em Educação de Infância, pela Escola do Magistério Primário de Caldas da Rainha. Ao longo dos quase 40 anos de serviço docente, tem exercido a sua atividade profissional principalmente na área da Educação Especial, prestando apoio direto a alunos com diversas problemáticas, no contexto de Intervenção Precoce, em Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos e em Centros de Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação para a Educação Especial. Atualmente coordena o Departamento de Educação Especial e a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva de um Agrupamento de Escolas no concelho de Santarém.

### **Sílvia Silva**

Professora de Francês/Português (Universidade do Algarve), com especialização no Domínio Cognitivo e Motor (ISCIA). Desde 2008, integra a equipa da Divisão de Acessibilidade e Ajudas Técnicas, da Direção Regional de Educação, na R. A. Madeira. Efetua a avaliação e o atendimento a alunos de todos os níveis de ensino e a outras pessoas, na área da acessibilidade e tecnologias de apoio, no que concerne à adequação de programas, conteúdos e materiais. Corresponsável pelo desenvolvimento do projeto “Teleaula – Aprender SEM barreiras”. Formadora nas áreas de acessibilidade, tecno-

logias de apoio e formatos alternativos, para pessoal docente, não docente, alunos ou famílias. Corresponsável pela edição digital do folheto “Tecnologias de Apoio na Educação” e da coleção “*eBooks*-Leitura Inclusiva”.

### **Susana Sardinha Monteiro**

Doutorada em Direito pela *Universidad de Extremadura*, Espanha, com a apresentação da *Tesis Doctoral* “*La configuración jurídico-política de la ciudadanía de la Unión Europea: Europa de los ciudadanos e Identidad Europea*”. É mestre em Ciências Jurídico-Comunitárias pela Universidade Católica Portuguesa e licenciada em Direito pela Universidade Autónoma de Lisboa. É professora adjunta da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Politécnico de Leiria e investigadora integrada no IJP-Polo de Leiria. Tem como principais áreas de investigação o Direito da União Europeia e a Resolução Alternativa de Conflitos, áreas em que tem publicado diversos artigos em livros e revistas e participado em conferências, de âmbito nacional e internacional.

### **Tiago Abreu**

Licenciado em Engenharia Informática pela Universidade da Madeira. Desde 2010, é responsável, na Divisão de Acessibilidade e Ajudas Técnicas da Direção Regional de Educação, na R. A. Madeira, pela análise, avaliação e gestão de *hardware* e *software* e outros equipamentos considerados tecnologias de apoio; colabora nas avaliações especializadas de alunos e outras pessoas utilizadores de produtos de apoio; elabora pareceres sobre acessibilidade digital de sítios e plataformas. Corresponsável pelo projeto de ensino à distância para alunos impossibilitados de frequentar a escola de forma presencial. Formador na área da Informática, Tecnologias de Apoio e Formatos Alternativos para docentes, técnicos, alunos ou famílias. Corresponsável pela edição digital “*eBooks*-Leitura Inclusiva”.