

INSTITUTO POLITÉCNICO DE COIMBRA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

O PAPEL DOS PARES
NA INCLUSÃO DE ALUNOS
COM
NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

- ESTUDO COM ALUNOS DO 3º CICLO -

Relatório de Trabalho de Projecto em Educação Especial, área de especialização de Cognição e Motricidade, apresentado à Escola Superior de Educação de Coimbra, realizado sob a orientação da Doutora Ana Maria Sarmento Coelho.

ISABEL CRISTINA NEVES BORGES

2011

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Carolina e Henrique, pelo carinho e incentivo constantes.

Ao meu marido, pelo apoio incondicional.

Aos meus pais, sempre presentes.

À Professora e Amiga Dulce Folhas, pela cooperação na realização do Programa PARES.

Aos alunos do 7º C, pela sua participação no Programa PARES.

À Direcção do Agrupamento de Escolas de Penacova, pela viabilização deste Projecto de Intervenção.

À Doutora Ana Coelho, pela sua disponibilidade, apoio e orientação.

A todas e todos os que, directa ou indirectamente, contribuíram para este Projecto.

RESUMO

A inclusão não será uma efectiva inclusão se apenas se resumir a uma presença física da criança diferente (seja ou não portadora de deficiência) em contexto escolar. A ambição deve ser maior, o desafio será incluir as crianças também na sua dimensão social e afectiva. Para viabilizar este repto é fundamental considerar aqueles que são essenciais a qualquer processo de socialização: os outros, os pares.

O Projecto de Intervenção desenvolvido junto de 19 alunos, a frequentar o 7º ano de escolaridade, pretendeu promover mudanças ao nível da compreensão, aceitação e inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), através da construção e implementação do Programa PARES, Este programa, baseado no desenvolvimento de competências sociais de todos os alunos envolvidos, possibilitou a ocorrência de algumas mudanças ao nível da aceitação dos alunos com NEE pelos seus pares. O significado atribuído a esta intervenção pelos seus intervenientes, alunos e professores, é bastante positivo.

Com base nos instrumentos de avaliação utilizados, conclui-se que a posição sociométrica do aluno com NEE pode melhorar, no âmbito da turma. Os níveis de aceitação, colaboração e concordância com a presença destes alunos no contexto escolar alteraram ligeiramente, indicando possíveis modificações no percurso da inclusão. O aumento da utilização de competências sociais, pelos alunos, pode ser considerado relevante. No caso do aluno com NEE, o aumento de utilização de competência sociais foi significativo.

A intervenção permite, pois, melhorar os “trilhos” para a inclusão de alunos com NEES, promovendo a compreensão, aceitação e tolerância da diferença, independentemente da sua origem ou tipologia.

PALAVRAS - CHAVE: Inclusão; Necessidades Educativas Especiais, Educação pelos pares; Aprendizagem cooperativa; Competências sociais; Programas de intervenção.

ABSTRACT

Inclusion is not a real inclusion if it only means there is a physical presence of a different child (disabled or not) at the school context. Ambition must be higher, the challenge has to be including the child in his/her social and affective dimension. Being so, it is important to pay attention to those who truly are essentials to the socialization process – the others, the pairs.

The Intervention Program (developed with nineteen pupils from the 7th grade) main goal was to promote changes in comprehension, acceptance and inclusion of students with Special Educational Needs (SEN), through the construction and implementation of the PEERS Program. This program, based on the development of social skills of all involved children, increased the level of acceptance of peers and co-workers to SEN children. Teachers, students and all the other involved people in this project think the results were very positive.

Having in mind all the instruments used while evaluating the results of this project, we may conclude that the socio metric position of this kind of children in the classroom may improve. The levels of acceptance, cooperation and agreement with the presence of SEN children at school got higher, indicating development in the inclusion process. The increase of the use of social skills by “normal” students may be considered relevant. When talking about SEN’ children the use of these skills was very significant.

Intervention allows improving the “paths” to the inclusion of SEN’ children, promoting comprehension, acceptance and tolerance to the difference, no matter its origin or typology.

Key words: Inclusion, Special Educational Needs, Peer Education, Cooperative Learning; Social Skills; Intervention Program.

ÍNDICE

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

| | |
|---|---|
| A ESCOLA CONTEMPORÂNEA E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE | 2 |
| 1. COMUNIDADE ESCOLAR E INCLUSÃO | 2 |
| 2. ESCOLA CONTEMPORÂNEA E ESCOLA INCLUSIVA..... | 4 |
| 3. MODELOS PARA A INCLUSÃO | 6 |
| 3.1. Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano | 6 |
| 3.2. Modelo de Atendimento à Diversidade..... | 8 |

CAPÍTULO 2

| | |
|---|----|
| EDUCAÇÃO ESPECIAL E ALUNOS COM NEE..... | 10 |
| 1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL | 10 |
| 1.1. Enquadramento Legal | 10 |
| 2. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS..... | 12 |

CAPÍTULO 3

| | |
|---|----|
| O PAPEL DOS PARES..... | 14 |
| 1. A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO COM OS PARES | 14 |
| 1.1. Aceitação / Rejeição pelos Pares..... | 15 |
| 1.2. Relação dos Pares com crianças / jovens com NEES | 17 |

CAPÍTULO 4

| | |
|----------------------------------|----|
| PEDAGOGIAS PRÓ - INCLUSÃO | 19 |
| 1. APRENDIZAGEM COOPERATIVA..... | 19 |
| 2. TUTORIA DE PARES | 21 |
| 3. O PAPEL DO PROFESSOR | 23 |

CAPÍTULO 5

| | |
|--|----|
| APTIDÕES SOCIAIS E COMPETÊNCIA SOCIAL..... | 26 |
|--|----|

CAPÍTULO 6

| | |
|-------------------------------|----|
| PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO..... | 30 |
|-------------------------------|----|

| | |
|--|----|
| 1. PERCURSOS DA INTERVENÇÃO | 30 |
| 2. TREINO DE APTIDÕES SOCIAIS E DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS..... | 31 |
| 3. AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO..... | 33 |

PARTE II – ENQUADRAMENTO PRÁTICO

| | |
|---|----|
| 1. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA..... | 38 |
| 2. FINALIDADES | 39 |
| 3. GRUPO ALVO..... | 39 |
| 4. METODOLOGIA..... | 40 |
| 5. PROCEDIMENTOS DA INTERVENÇÃO..... | 42 |
| 5.1. Programa PARES | 42 |
| 5.1.1 Avaliação do programa PARES | 43 |
| 5.2 Instrumentos de avaliação da Intervenção | 43 |
| 5.2.1 Teste Sociométrico | 43 |
| 5.2.2 Questionário sobre diferença / deficiência | 44 |
| 5.2.3 Questionário de competências sociais | 44 |
| 6. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO – PROGRAMA PARES | 45 |
| 7. ANÁLISE DOS RESULTADOS | 51 |
| 5.1. Avaliação do Programa Pares | 51 |
| 5.1.1 Perspectiva dos docentes | 51 |
| 5.1.2 Perspectiva dos alunos..... | 52 |
| 5.2 – Avaliação dados obtidos antes e depois do Programa Pares..... | 53 |
| 5.2.1 Teste Sociométrico | 54 |
| 5.2.2 Questionário sobre a diferença / deficiência..... | 56 |
| 5.2.3 Questionário de Competências Sociais | 65 |
| 6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 71 |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 74 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| FIGURA 1 – Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano segundo Bronfenbrenner..... | 7 |
| FIGURA 2 – Modelo de Atendimento à Diversidade – (MAD)..... | 9 |
| FIGURA 3 – Tipos de NEE Significativas | 13 |
| FIGURA 4 – Jogo – Teia de Aranha | 45 |
| FIGURA 5 – Registo de Regras e Consequências - Contrato | 45 |
| FIGURA 6 – Jogo – Um outro Olhar..... | 46 |
| FIGURA 7 – Trabalho de Grupo: Cronometrista, Intermediário, Facilitador e Verificador | 46 |
| FIGURA 8 – Trabalho de Grupo | 47 |
| FIGURA 9 – Apresentação dos resultados – Trabalho de Grupo | 47 |
| FIGURA 10 – Visionamento do Filme “Circo Mariposa” – Guião de Reflexão sobre o filme..... | 48 |
| FIGURA 11 – Direitos da Criança e Direitos da Pessoa portadora de Deficiência..... | 48 |
| FIGURA 12 – Elaboração de painéis – Direitos e Deveres dos Adolescentes | 49 |
| FIGURA 13 – Afixação no espaço escolar dos painéis – Direitos e Deveres dos Adolescentes | 49 |
| FIGURA 14 – Desdobrável e pulseiras..... | 50 |
| FIGURA 15 – Distribuição do desdobrável e pulseiras na comunidade educativa..... | 50 |
| FIGURA 16 – Entrega dos Certificados de Frequência e pulseiras aos alunos..... | 50 |
| FIGURA 17 – Síntese da avaliação das sessões – Programa PARES – pelos alunos..... | 52 |
| FIGURA 18 – Questão 1 – As crianças ou jovens “diferentes/com deficiência” têm direito de (...)..... | 56 |
| FIGURA 19 – Questão 2 – As crianças ou jovens “diferentes/com deficiência” têm direito de (...)..... | 58 |
| FIGURA 20 – Questão 3 – Os colegas com “Diferença / deficiência” devem ser respeitados | 59 |
| FIGURA 21 – Questão 4 – Os colegas com dificuldades devem ser apoiados e incentivados..... | 60 |
| FIGURA 22 – Questão 5 – Em relação aos meus colegas “Diferentes/com deficiência”, (...)..... | 60 |
| FIGURA 23 – Questão 6 – Se eu fosse um desses colegas “diferentes / com deficiência” sentir-me-ia..... | 61 |
| FIGURA 24 – Questão 7 – Se eu tiver um colega “diferente/com deficiência” sentado ao meu lado sinto-me..... | 62 |
| FIGURA 25 – Questão 8 – Se um destes meus colegas quiser ser meu melhor amigo, sinto-me..... | 63 |
| FIGURA 26 – Questão 9 – Com os meus colegas “diferentes / com deficiência”, relaciono-me | 63 |
| FIGURA 27 – Questão 10 – Se o professor me pedir para ajudar um colega “diferente/com deficiência(...) | 64 |
| FIGURA 28 – Questionário de Competências Sociais – Médias e Teste de Significância..... | 66 |
| FIGURA 29 – Competências Sociais – Categorias 1 e 2 | 67 |
| FIGURA 30 – Competências Sociais – Categorias 3 e 4..... | 67 |
| FIGURA 31 – Competências Sociais – Categoria 5 | 69 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| GRÁFICO 1 – Distribuição da idade e do género dos alunos | 39 |
| GRÁFICO 2 – Posição sociométrica dos alunos – antes e depois do Programa PARES | 54 |
| GRÁFICO 3 – Critério 1 – O que mais gostas de fazer no recreio? – Rapazes | 55 |
| GRÁFICO 4 – Critério 1 – O que mais gostas de fazer no recreio? – Raparigas..... | 55 |

ANEXOS

Anexo 1 – Programa PARES (Suporte informático)

Anexo 2 – Registos de Observação / Evidências - Programa PARES

Anexo 3 – Avaliação das sessões pelos alunos – Programa PARES

Anexo 4 – Teste Sociométrico

Anexo 5 – Questionário sobre a Diferença / Deficiência

Anexo 6 – Questionário para avaliar competências sociais

Anexo 7 – Gráficos - Critérios do Teste Sociométrico (Suporte informático)

Anexo 8 – Gráficos - Questionário para avaliar competências sociais (Suporte informático)



INTRODUÇÃO

Ao frequentar a escola regular, os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) podem estar sujeitos a dificuldades acrescidas, experienciando limitações de várias ordens. Além das possíveis barreiras arquitectónicas podem encontrar obstáculos como a rejeição, a exclusão. Não basta estar (fisicamente) num contexto, é essencial sentir-se pertença, ser respeitado e aceite para que a inclusão seja efectiva.

O Projecto de Intervenção desenvolvido pretendeu sensibilizar/esclarecer os pares sobre a diferença / deficiência e promover competências sociais essenciais às suas interações ao longo da vida. Para tais finalidades, desenvolveu-se o Programa Pares, com vista a uma intervenção orientada para a inclusão.

O enquadramento teórico, num primeiro capítulo, integra conteúdos sobre a escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE, apresentando modelos relevantes para tal processo. O percurso da Educação Especial em Portugal e o enquadramento legal em que assenta são abordados no segundo capítulo. O papel dos Pares na interacção e os efeitos da aceitação/ rejeição são analisados no capítulo três. Reconhecendo a importância da Aprendizagem Cooperativa, da tutoria de Pares e o papel do professor no processo de inclusão, explorámos, no capítulo quatro, as pedagogias pró – inclusão. Para a implementação do Programa PARES revelou-se fundamental clarificar os conceitos de Aptidão Social e Competência Social (capítulo cinco). Analisar os resultados de programas de intervenção, no capítulo seis, permitiu uma abordagem mais sistémica e reflexiva de todo o projecto de Intervenção.

A componente prática remete-nos para a identificação da problemática e suas finalidades, a metodologia utilizada, os procedimentos associados e instrumentos que permitiram a avaliação da intervenção. O Programa PARES encontra-se descrito recorrendo a registos fotográficos, que ilustram todo o processo associado à sua implementação.

A avaliação do Programa e dos dados obtidos através dos instrumentos indicam que os resultados são positivos, verificando-se modificações na compreensão da diferença / deficiência, na posição sociométrica do aluno com NEE, no âmbito do grupo e no aumento da utilização de competências sociais pelos alunos, em especial pelo aluno com NEE.



CAPÍTULO 1

A ESCOLA CONTEMPORÂNEA E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE

1. COMUNIDADE ESCOLAR E INCLUSÃO

A mudança de paradigma associada à escola actual permitiu assistir a uma democratização do ensino. Com o decorrer de algumas décadas verificaram-se alterações profundas no acesso à escola e na diversidade dos que a frequentam. De uma frequência de *elite* passou-se para uma frequência de massas, onde todos os indivíduos passaram a ter oportunidade de frequentar a escola. Decorrentes desta mudança acentuam-se as diferenças quanto às necessidades de cada indivíduo e a pertinência quanto a uma resposta adequada às mesmas, proporcionando igualdade de oportunidades.

Na perspectiva de escola inclusiva a diferença assume maior amplitude. Em consequência “para muitas crianças e jovens que frequentam a escola, tal como a concebemos actualmente, a sensação de que a escola parece ter sido feita à medida de outros, baseada numa cultura muito afastada daquela em que se inserem, é uma constante.” (César, 2003, p.120). Encontramos esta percepção de desfasamento e ainda de alguma resistência quando nas escolas nos cruzamos com crianças e jovens que nos parecem integrados mas não incluídos. Fisicamente, presencialmente, estão a frequentar o ensino regular, com as devidas adaptações, com os possíveis apoios (nem sempre os necessários). No entanto, emocional e socialmente, muitas destas crianças continuam segregadas e excluídas. Como salienta César (2003) a partilha é a base dos percursos para a inclusão, pois isoladamente nunca conseguiremos construir caminhos verdadeiramente abrangentes onde todos possam trilhar.

Os diversos contextos (familiar, escolar, social) em que a criança vive poderão ser potenciadores ou anuladores das oportunidades dos indivíduos. Em contexto familiar importa considerar as expectativas da criança / jovem, dos pais e família envolvente, identificando aspectos facilitadores que permitam minimizar o impacto dos obstáculos, no desenvolvimento global da criança. Em contexto escolar muitas questões devem ser alvo de reflexão: as metodologias utilizadas; as políticas educativas em implementação; a filosofia de escola partilhada pelos que dela fazem parte. Leitão (2000) relembra que o sistema educativo não acompanhou as mudanças que ocorreram em contexto escolar, nomeadamente quanto à diversidade de respostas que decorrem da diversidade de realidades. A flexibilidade necessária para incluir a heterogeneidade de realidades apresenta-se como um desafio.



Correia (2008a) alerta para o processo de inserção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais Significativas¹ (NEES) nas classes regulares, sem restrições. O autor defende que devem ser consideradas as necessidades e dificuldades dos alunos com características específicas, mas, também, as características e necessidades dos professores do ensino regular, e a existência, ou não, de recursos humanos especializados. O processo de atendimento aos alunos com NEES deve apoiar-se na colaboração, conclusões da investigação, criação de legislação adequada, desempenho profissional e no envolvimento parental.

Uma escola para todos pressupõe igualdade de oportunidades, um ponto de partida comum com as necessárias adaptações ao longo do percurso. O processo de ensino – aprendizagem pode estar sujeito a diversos obstáculos que se referem aos alunos, mas, também, aos professores que têm que gerir as dificuldades decorrentes da inserção de alunos com acentuadas diferenças no mesmo contexto (Sim – Sim, 2005).

A ausência de elementos essenciais ao processo de inserção dos alunos com NEES nas escolas regulares poderá significar um atendimento sem a devida qualidade, que não responde às efectivas necessidades dos alunos e, conseqüentemente, não lhes proporciona contextos de ensino – aprendizagem de qualidade. Muitos alunos com NEES continuam a não ter as condições básicas necessárias a uma frequência plena da escola, inclusive da sala de aula, onde barreiras arquitectónicas continuam a prevalecer, os recursos humanos especializados não são suficientes e a capacidade de resposta dos professores às suas necessidades específicas é reduzida. Correia (2008a) chama a atenção para o facto “de que, no nosso país, mais de metade dos alunos com NEES não está a receber uma educação apropriada às suas características e necessidades” (pág. 8).

A escola para todos é um novo modelo de escola que permitiu uma abertura à diferença, onde todos os alunos devem beneficiar, onde se pretende dar resposta às necessidades especiais das minorias. Jimenez (1993) refere que este modelo de escola tem implícita uma mudança de estruturas e atitudes e a abertura à comunidade, comprometendo a comunidade escolar, o que se pode traduzir num grande desafio.

¹ Adoptamos, a partir de agora, a terminologia do autor (Correia, 2008a), Necessidades Educativas Especiais Significativas (NEES), que assumem um carácter de permanência ao longo da vida, com vista à diferenciação das Necessidades Educativas Especiais de carácter ligeiro ou temporário.



2. ESCOLA CONTEMPORÂNEA E ESCOLA INCLUSIVA

Na Declaração Mundial da Educação para Todos (UNESCO, 1998) preconizou-se uma concepção de escola abrangente que visa universalizar o acesso, centrando-se em aprendizagens de qualidade e proporcionando um ambiente educativo de qualidade. O desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio, ao nível social, económico e cultural, a mobilização de recursos e o aumento de equipas multidisciplinares são outros aspectos a considerar nesta nova conceptualização.

Como salienta Jimenez (1993), o novo modelo de escola traz mudança e renovação, optando por uma educação especial integrada, rompendo com uma educação especial segregada e com o modelo transmissivo e instrutivo. Verifica-se, pois, o aumento da responsabilização da escola regular na inclusão de todos os alunos, aceitando as suas diferenças e procurando as respostas adequadas às suas necessidades.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representa um compromisso de diversos países sobre as políticas educativas dirigidas às crianças com NEES. Nesta Declaração é destacada a necessidade da escola se ajustar às diferenças dos que a frequentem, assente na igualdade de oportunidades. Esta nova dimensão que a escola assume, implica o alargamento da sua acção com os parceiros envolventes, optimizando recursos, responsabilizando os seus agentes e promovendo, em simultâneo, a consciencialização da própria sociedade para a inclusão.

O princípio da inclusão remete para um conceito de escola que considera a criança no seu todo, proporcionando-lhe um contexto educativo de qualidade que possibilite a maximização do seu potencial (Correia, 1997 *cit. in* Santos, 2007). A consciência social da inclusão deve ser uma realidade, pois não é possível incluir numa sociedade que exclui. Assim, a inclusão refere-se às atitudes das pessoas umas para com as outras, sendo que o que se defende em discurso deve reflectir-se nas atitudes, ou seja, defender e apelar à igualdade de oportunidades implica acções concretas, visíveis e que efectivamente assegurem respostas de qualidade às diferentes necessidades de cada indivíduo. Nos diferentes contextos, frequentados pelas crianças com NEES, nomeadamente no contexto educativo, tende a observar-se algum afastamento entre o discurso e a acção dos diferentes intervenientes. Para a construção de uma sociedade inclusiva e democrática é necessário potenciar as escolas inclusivas, sendo estas o reflexo da própria sociedade (Porte, 2001 *cit. in* Santos, 2007).



Correia (2008a) propõe a designação de escola contemporânea, referindo-se à escola que assenta no princípio da inclusão, ou seja, tem em consideração a criança como um todo e não só a criança como aluno, respeitando três níveis básicos de desenvolvimento: académico, socioemocional e pessoal. O autor considera ainda que, quando uma criança é colocada numa classe regular sem os devidos apoios, deixando toda a responsabilidade para o professor do ensino regular, tal representa uma enorme irresponsabilidade. Correia relembra que para ocorrer uma inclusão efectiva é necessário um conjunto de condições que nem sempre existe, o que poderá comprometer um atendimento de qualidade aos alunos com NEES. A distinção entre escola contemporânea e escola inclusiva resulta do facto de a primeira se destinar, efectivamente, a todos os alunos sem excepção, enquanto a segunda assenta na procura de respostas para alunos com NEES.

Hegarty (2006) salienta que a “educação para todos” se apresenta como uma política de grande impacto, sendo através dela que ocorrem reformas educacionais, defendendo a aplicação de fundos que potenciem o seu desenvolvimento e ampliação. A educação inclusiva deve ser reconhecida como uma componente da “educação para todos”, deste modo os “interesses educacionais das crianças com deficiências e dificuldades de aprendizagem são contemplados nos progressos da educação para todos” (pág. 73).

Em síntese, uma escola contemporânea deve caracterizar-se por colaboração, cooperação, elevados padrões de qualidade, parcerias, sentido de comunidade e responsabilidade. O desenvolvimento de estratégias eficazes e a promoção de ambientes de aprendizagem flexíveis permitem uma resposta de qualidade a todos os que usufruem da escola contemporânea.



3. MODELOS PARA A INCLUSÃO

O sucesso educativo dos alunos com NEES depende da existência de um processo que vise dar respostas adequadas às suas características e necessidades, considerando-os um todo. A colaboração entre professores do ensino regular, professores da educação especial, pais e outros agentes educativos ou comunitários será um factor facilitador da implementação de estratégias que vão ao encontro da sua inclusão e do desenvolvimento do seu potencial (Correia, 2008a).

O Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner, 1996) e o Modelo de Atendimento à Diversidade (Correia, 2008b) apresentam-se, na nossa perspectiva, como modelos favoráveis à inclusão, pela sua utilidade conceptual quer na análise do desenvolvimento, quer na definição da intervenção destinadas à infância.

3.1. Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano

Para a compreensão de uma intervenção centrada na criança como um todo importa destacar o Modelo de Desenvolvimento Ecológico, proposto por Bronfenbrenner (1996), que chama a atenção para a complexidade dos múltiplos contextos em que o sujeito se desenvolve e para a interdependência constante entre os sistemas (cf. Figura 1).

No centro do microssistema, com as suas características individuais (sexo, idade, temperamento), encontra-se o sujeito / criança, que experiencia interacções directas com os outros, nomeadamente a família, a escola, entre outros. Conforme a criança vai crescendo aumenta o seu envolvimento noutros microssistemas. É a interconexão entre os vários microssistemas (como a família e a escola) que define o mesossistema, referindo-se ao contexto em criança participa e interage com amigos, professores, vizinhos, entre outros. Neste domínio, podem verificar-se interacções que favorecem o desenvolvimento da criança, caso a comunicação entre os contextos ocorra de forma recíproca, ou seja, quanto mais positivas e congruentes forem as relações entre os diferentes microssistemas, maior será o potencial do mesossistema.

O mesossistema, por sua vez, insere-se no exossistema, que integra estruturas sociais em que o indivíduo / criança não participa directamente (tais como o emprego dos pais, os *mass - media*, sistemas de comunicação e transportes), mas que influenciam significativamente os contextos imediatos da criança, ou seja os microssistemas.



Numa dimensão mais global, que inclui todos os sistemas referenciados anteriormente, encontra-se o macrossistema. Nesta dimensão encontram-se os sistemas de educação, de saúde, de justiça, político, económico e cultural (Diogo, 1998).

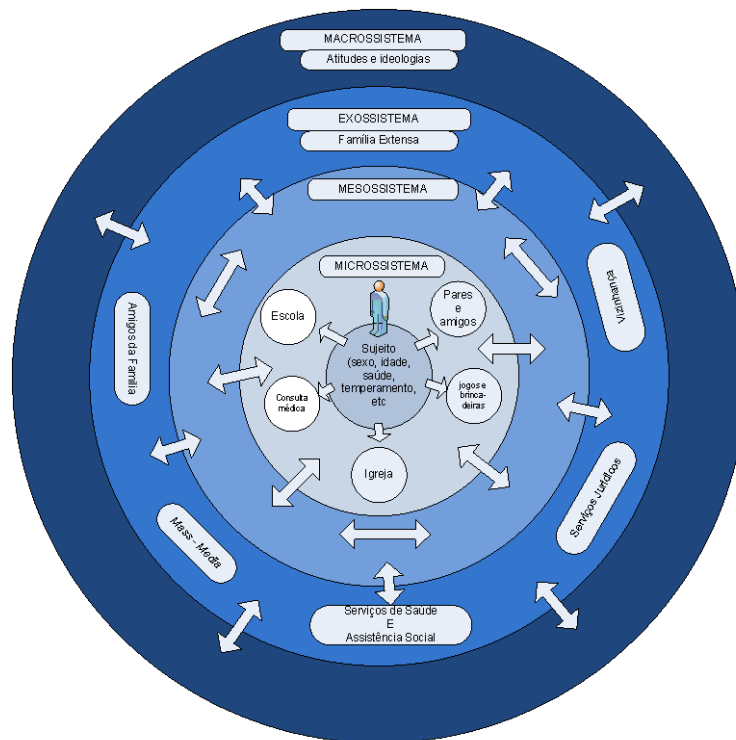


FIGURA 1 – Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano segundo Bronfenbrenner (Portugal, 1992, cit. in Diogo 1998, p.55)

As respostas às necessidades da criança abrangem os diferentes sistemas. Ao nível do macrossistema são definidas as políticas e subjacente legislação referente ao atendimento educativo das crianças, nomeadamente dos alunos com NEES. Também a dimensão económica com vista à sustentabilidade do processo de integração dos alunos com NEES nas escolas regulares é considerada neste modelo, na medida em que pode afectar as condições de frequência destes alunos (ex: transportes, assistentes operacionais com formação adequada, acesso a diversos recursos como fisioterapia, terapia da fala, terapias ocupacionais).

Quanto mais adequadas forem as condições proporcionadas aos alunos com NEES na frequência da escola regular melhor serão as relações entre escola e família, que, como vimos anteriormente, é um dos contextos mais relevantes para o desenvolvimento adequado dos indivíduos e conseqüentemente para a sua inclusão.



A preconização de equipas multidisciplinares na avaliação e intervenção junto dos alunos com NEES confirma a importância de considerarmos esta dimensão ecológica. Técnicos de diferentes áreas, de diferentes sistemas, devem dar o seu contributo para uma efectiva avaliação das necessidades destes alunos, orientando intervenções pedagógicas, psicológicas, sociais e de saúde, que visem respostas de qualidade às suas necessidades e promovam a sua real inclusão na escola e na sociedade. Importa, pois, desenvolver modelos de intervenção que promovam o desenvolvimento do aluno, respeitando as suas características.

3.2. Modelo de Atendimento à Diversidade

O Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD), proposto por Correia (2008b), tem por base 4 dimensões: 1) Conhecimento dos alunos e respectivos ambientes de aprendizagem; 2) Desenvolvimento de uma planificação de intervenção em função do perfil do aluno; 3) Intervenção intencional e adequada; 4) Verificação quanto à adequação da programação delineada para o aluno (*cf.* Figura 2).

Na dimensão da intervenção podem destacar-se 3 fases: 1) Preliminar, de carácter preventivo; 2) Compreensiva, de carácter educacional; 3) Transicional, que prevê a elaboração de um programa individual.

Correia (2008b) distingue na primeira fase (de carácter preventivo) dois procedimentos que dizem respeito ao professor da turma (intervenção inicial) e outros agentes educativos (intervenção preliminar), onde estará incluído o professor de educação especial. Caso estes dois procedimentos não se revelem eficazes, deve ser desenvolvida uma intervenção reeducativa que se apoia na avaliação compreensiva. Ou seja, depois de avaliadas as intervenções inicial e preliminar importa decidir que outras respostas podem ser encontradas para o aluno. A intervenção reeducativa pressupõe a análise do perfil do aluno através da elaboração de um Programa Educativo Individualizado (PEI), a desenvolver com base na diferenciação pedagógica.

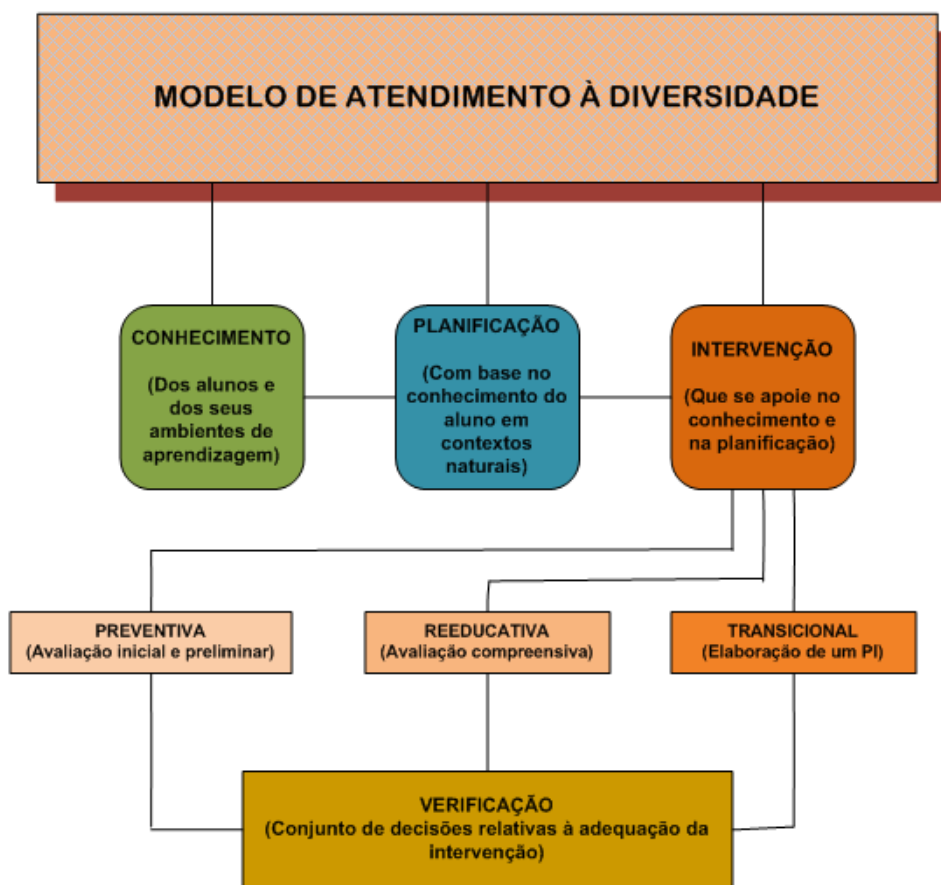


FIGURA 2 - Modelo de Atendimento à Diversidade - (MAD) (Correia, 2008 b, p.27).

A intervenção com vista à preparação dos alunos para a vida adulta é designada por intervenção transicional, a qual é cada vez mais frequente, visando uma série de medidas que pretendem facilitar a transição e a inserção dos alunos em contextos sociais e profissionais. Por fim, a verificação permite avaliar a eficácia da intervenção e, se necessário, repensar outras respostas mais adequadas. A precocidade da intervenção é outro aspecto importante neste modelo, numa perspectiva ecológica, onde os contextos que envolvem o aluno assumem grande importância (2008b).

Em síntese, importa reter que uma intervenção de qualidade, que vise dar respostas adequadas aos indivíduos, em função do seu perfil de funcionalidade, deve caracterizar-se pela dimensão ecológica do desenvolvimento, considerando o impacto dos contextos que rodeiam a criança e respeitar a diversidade que a caracteriza.



CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO ESPECIAL E ALUNOS COM NEE

1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM PORTUGAL

Até à década de 70 os alunos com NEE eram, em Portugal, quase totalmente excluídos do sistema educativo regular. Com a criação das equipas de ensino especial integrado foi dado o primeiro passo para a sua inclusão, sendo um dos principais objectivos a promoção da integração familiar, social e escolar destas crianças e jovens (Correia, 2008b). É também nessa década que surgem os movimentos de cidadania, cooperativas de ensino e centros de reabilitação (CERCIS). Surgem, igualmente, associações fundadas pelos pais, tais como a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com deficiência Mental (APPACDM) e a Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA), sem fins lucrativos e com vista à criação de respostas efectivas às necessidades específicas das crianças com deficiência. Posteriormente estas associações passam a ser financiadas pela Segurança Social, e os pais começam a receber subsídios de apoio com vista a assegurar necessidades básicas de integração (Barreto, 2009).

10

1.1. Enquadramento Legal

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE (1986), verificam-se mudanças na concepção de educação integrada, com vista a assegurar o total aproveitamento das capacidades das crianças portadoras de deficiências físicas e mentais e promover as condições necessárias ao seu desenvolvimento. Todo o sistema educativo passa a ser abrangido pelos serviços de intervenção especializada.

Em Agosto de 1991 surge o Decreto-Lei/319 que visa regular a educação especial, passando a existir, assim, um suporte legal orientador das intervenções junto dos alunos com NEE. Com base neste decreto foram introduzidos princípios e conceitos inovadores decorrentes das práticas desenvolvidas pelos docentes, sendo enorme o seu impacto no sistema educativo.



A integração do aluno com NEE na escola regular é, desde então, privilegiada, responsabilizando a escola pelas respostas adequadas às suas características. Também o papel dos pais assume grande relevância neste Decreto-lei (319/91), onde são definidos os direitos e deveres que lhes dizem respeito. Os percursos escolares dos alunos com NEE tendem a ser definidos, no âmbito da Educação Especial, em função das suas especificidades e elaborando instrumentos orientadores da Intervenção como o Plano Educativo Individual (PEI) e dos Programas Educativos (PE). A gratuidade do ensino é outro aspecto relevante a considerar na inclusão destes alunos.

Em 2008 foi aprovado um novo regime jurídico, o Decreto-Lei/3, que alarga o âmbito de intervenção à educação pré – escolar e ao ensino particular e cooperativo. Este novo diploma (DL-3/2008) apresenta alterações relevantes em relação ao anterior (DL-319/91) em vários domínios. Quanto ao âmbito de intervenção, como já foi referido, verifica-se um alargamento a outros níveis do sistema educativo (pré – escolar) e ao ensino cooperativo e privado. O Decreto-lei 319/91 aplicava-se apenas a alunos com NEE (significativas e ligeiras) que frequentassem os estabelecimentos públicos dos níveis básico e secundário.

A definição de população alvo e objectivos da Educação Especial são introduzidos com o Decreto-lei 3/2008, referindo-se às crianças e jovens que apresentam NEES decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e que necessitam de serviços especializados para a promoção do seu potencial de funcionamento biopsicossocial. O perfil de da funcionalidade das crianças e jovens passa a ser elaborado com base na Classificação Internacional de Funcionalidade – Crianças e Jovens (CIF-CJ), considerando domínios de funcionalidade como: funções do corpo, ambiente e participação e factores ambientais. A avaliação do perfil de funcionalidade é feita pelos docentes de Educação Especial e Serviços de Psicologia e Orientação, que devem elaborar um relatório técnico – pedagógico, obtido por referência à CIF-CJ. Quanto à planificação e programação educativa, o Decreto-lei 3/2008 define um único documento oficial designado como Programa Educativo Individual (PEI), em que devem ser referidas as respostas educativas e respectivas formas de avaliação. Este documento deve ser elaborado pelo professor titular de turma e o professor de educação especial, em conjunto, indicando os qualificadores, níveis de funcionalidade e factores ambientais que se apresentam como barreiras ou facilitadores, por referência à CIF-CJ. As medidas educativas da educação especial preconizadas neste Decreto-lei visam promover a aprendizagem e participação dos alunos com NEES, no âmbito

11



da adequação do seu processo de ensino e aprendizagem, respondendo às suas necessidades específicas.

Este novo regime jurídico, sustentado pelo Decreto-lei 3/2008, não é contudo aprovado de forma unânime. Num estudo exploratório desenvolvido por Correia e Lavrador (2010), são apresentadas reflexões críticas sobre o impacto da utilização da CIF, fundamentando o seu carácter limitativo de intervenção junto dos alunos com NEES. De modo geral, foram excluídos da Intervenção da Educação Especial os alunos com NEE de carácter temporário ou NEE ligeiras, sendo apenas dirigido aos alunos com NEE Severas ou Significativas. Verificou-se, no entanto, que muitos alunos que deixaram de ser apoiados desde 2008 se encontram sem respostas adequadas, o que parece contrariar o movimento de inclusão preconizado (Correia & Lavrador, 2010).

2. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Os domínios de intervenção associados à educação especial, como já constatámos, sofreram várias alterações decorrentes da legislação. Actualmente, a educação especial acompanha a escola regular numa perspectiva de apoio à inclusão, procurando que a escola discriminatória e homogénea dê lugar a uma escola integradora da diversidade.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais surge pela primeira vez no relatório Warnock (1978, *cit. in* Jiménez, 1993), vindo a influenciar a legislação posterior. Assim, uma criança necessitará de educação especial se apresentar uma dificuldade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial. As Necessidades Educativas Especiais referem-se às ajudas pedagógicas e serviços educativos que determinados alunos possam necessitar ao longo da sua frequência escolar, com vista ao seu desenvolvimento global. Nesta perspectiva a educação especial apresenta-se como um conjunto de recursos humanos e materiais, existentes no sistema educativo, para que sejam viabilizadas respostas adequadas às necessidades dos alunos, sejam elas de carácter transitório ou permanente.

Para Correia (2008b), os alunos com Necessidades Educativas Especiais são aqueles “cujas características, capacidades e necessidades obrigam muitas vezes a que a Escola se organize no sentido de melhor poder elaborar respostas educativas eficazes que façam com que eles venham a experimentar o sucesso” (p.43).



Para Brennan (1988, *cit. in* Correia, 2008b) existe uma NEES se a aprendizagem é afectada por um problema físico, sensorial, intelectual, emocional), sendo necessário recorrer a adaptações / modificações no currículo ou à adaptação das condições de aprendizagem (ex: deficiência visual e auditiva). Os comprometimentos significativos ao nível do desenvolvimento cognitivo, sensorial, motor, entre outros, assumem tipologias de NEE Significativas (*cf.* Fig.3).

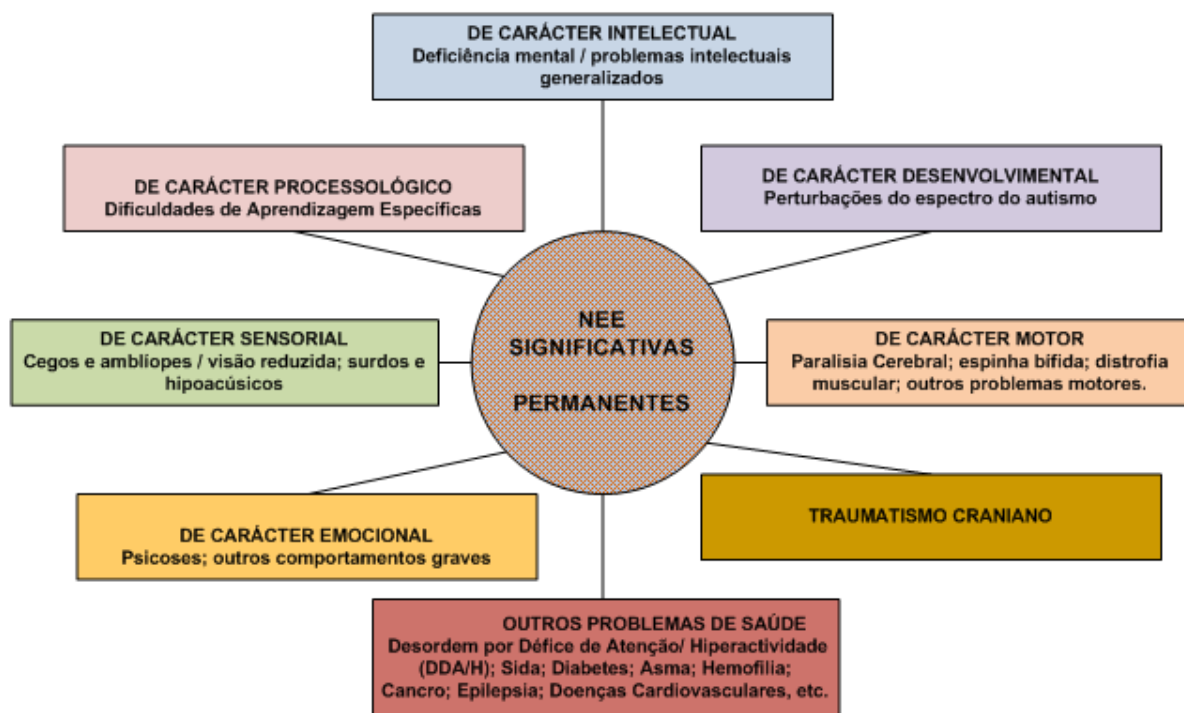


FIGURA 3 – Tipos de NEE Significativas (Adaptado de Correia, 2008 b, p.47)

Correia (2008b) sistematizou um conjunto de categorias específicas que podem estar na base do insucesso escolar do aluno e que, por sua vez, exigem a intervenção da Educação Especial. As NEE podem assumir a classificação de severas (se permanentes) ou ligeiras (se a sua manifestação ocorre apenas numa determinada fase). Assim, as NEE ligeiras exigem apenas uma modificação parcial do currículo, adaptando-o às características específicas do aluno, apenas numa determinada fase da sua aprendizagem. As NEE significativas exigem adaptações generalizadas que se mantêm ao longo do percurso escolar do aluno.



CAPÍTULO 3

O PAPEL DOS PARES

1. A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO COM OS PARES

A forma como os pares se relacionam, desde as primeiras idades, deve merecer a nossa atenção, considerando o impacto desta influência na vida dos indivíduos.

Como referem Ladd, Herald e Andrews (2006) a cultura dos pares representa uma importante força no desenvolvimento da criança. Sendo os pares similares (idade / níveis de desenvolvimento), mas educados em contextos familiares diferentes, providenciam mutuamente experiências diferenciadas, ampliando as percepções que cada criança desenvolve referentes ao mundo envolvente. Estas partilhas são específicas dos pares e não podem por isso ser providenciadas pelos pais ou pelos professores. O estudo desenvolvido pelos autores incidiu na forma como as crianças se relacionam com os seus pares e como são afectadas por tais interacções, em contexto de Jardim de Infância e 1º Ciclo. O estudo teve como objectivo verificar de que modo os recursos de vida das crianças poderiam facilitar ou inibir o seu acesso à cultura de pares, e que ganhos seriam decorrentes de tais relações. O contributo dos agentes de socialização tais como os pais, professores, factores contextuais, incluindo aspectos físicos e interpessoais, bem como recursos da vizinhança e da comunidade foram estudados de modo sistemático. Os resultados destacam a importância dos comportamentos sociais (padrões de interacção) como um determinante do seu estatuto junto dos pares. Um dos aspectos que se evidenciou de modo transversal nestes resultados foi a confirmação de que as crianças com sucesso em estabelecer relações com os pares gerem as interacções de modo a fomentar e respeitar os interesses dos seus companheiros. Os resultados confirmam, ainda, que as crianças que são aceites pelos seus pares, que estabelecem relações de amizade e que têm recursos de apoio são menos vitimizadas pelos seus colegas, tendendo a manifestar menos problemas de ajustamento psicológico no futuro.

McNamara e Moreton (1988) defendem que as crianças devem ser ensinadas a estabelecer relações positivas entre si, independentemente do aspecto físico, da aparência que tenham, sendo esta uma forma de promover interacções com base em competências das crianças evitando o afastamento por questões de aparência física.



As crianças com dificuldades emocionais e comportamentais precisam de ter amigos tal como as outras crianças, revelando-se importante a promoção de competências de interação positiva junto dos seus colegas.

A adequada integração destes alunos exige que os pares sejam preparados para serem seus amigos e os apoiarem na prática das suas competências sociais. A tutoria de pares, a inversão do papel do aluno disruptivo e a utilização de sistemas de gratificação são estratégias propostas pelos autores.

A influência dos pares estudada por Gifford – Smith, Dodge, Dishion e McCord (2005), no que se refere ao comportamento anti-social, confirmando que andar na companhia de pares desviantes poderá promover comportamentos desajustados. O estudo pretendeu, ainda, verificar o impacto de variáveis como o tempo passado com os pares e a influência de variáveis individuais como a idade, o género, relação parental e níveis de comportamento anti-social. O desafio será clarificar de que modo ocorre o processo de influência dos pares tendo em vista a compreensão do comportamento desviante e a adequação necessária da intervenção.

1.1. Aceitação / Rejeição pelos Pares

As experiências vivenciadas na interação com os pares podem desencadear diferentes percepções, de rejeição ou de aceitação, consoante se revelem, respectivamente, negativas ou positivas. A experiência de rejeição será das mais difíceis de suportar e superar. Como destacam Putallaz e Gottman (1983)) estas experiências podem gerar memórias de infância negativas, potenciando dificuldades sociais e emocionais no futuro.

Também Bierman (2007) considera que a relação com os pares assegura um contexto essencial ao desenvolvimento socioemocional e ajustamento psicológico, influenciando a socialização da criança em áreas do comportamento, personalidade e adaptação. Os pares influenciam o desenvolvimento de uma forma diferente mas complementar à influência parental. Assim, a interação entre iguais potencia as oportunidades de brincadeira, sendo necessárias abordagens de reciprocidade e de cooperação, ou seja, as crianças têm que aprender a negociar e assumir compromissos para manter amizades bem sucedidas (Rubin, Bukowski & Parker, 1998, *cit. in* Bierman, 2007). A rejeição pelos pares poderá apresentar-se



como uma espiral negativa, em que acontecimentos sucessivos tenderão a aumentar esta espiral de rejeição.

Parker e Asher (1987, *cit. in* Bierman, 2007) consideram que as crianças com experiências negativas nas relações entre pares apresentam maior risco de desenvolver problemas na vida adulta, associados a dificuldades emocionais (depressão, ansiedade) e comportamentos anti – sociais (delinquência, abuso de substâncias, etc.). Crianças com problemas de comportamento significativos (oposição, conduta inadequada, agressividade), dificuldades de aprendizagem, défice de atenção e hiperactividade, entre outros, frequentemente têm dificuldades em se relacionar com os pares e serem aceites, ficando mais expostas a reacções negativas dos pares. A rejeição pelos pares não tem apenas impacto nos indivíduos rejeitados, nos seus comportamentos ou estado emocional, já que se assume, também, como uma força de socialização activa, que contribui directamente para a ansiedade, depressão, raiva e comportamentos de evitamento os abusivos.

Coie (1990, *cit. in* Bierman, 2007) considera que a espiral negativa que vai aumentando, junto das crianças / jovens rejeitados pelos pares, é potenciada pelos comportamentos reactivos à percepção de rejeição. A espiral inicia-se quando crianças com competências sociais pobres falham na interacção com os pares, podendo desencadear isolamento ou comportamentos agressivos. Estes comportamentos aumentam a dificuldade, por parte dos pares, de os compreender ou aceitar, aumentando o afastamento e levando as crianças (rejeitadas) a reduzir as suas interacções ou a estabelecê-las com pares mais novos ou menos competentes socialmente. Estes problemas podem assumir dimensões mais preocupantes e complexas caso não ocorra uma intervenção adequada, levando a uma intensificação de comportamentos inadequados, sentimentos de angústia e ansiedade social.

As crianças referidas como rejeitadas pelos pares não têm uma caracterização específica, no entanto há aspectos comportamentais que actuam como “toxinas” para uma interacção positiva. Podem considerar-se quatro padrões de comportamento associados à rejeição pelos pares: “1) baixos níveis de comportamentos pró-social; 2) elevados níveis de agressividade; 3) elevados níveis de comportamento imaturo/ inadequado; 4) Elevados níveis de comportamento ansioso e de evitamento” (Bierman, 2007, p. 17).



1.2. Relação dos Pares com crianças / jovens com NEES

Se a compreensão deste processo é importante no caso das crianças e adolescentes sem problemáticas graves associadas, ela é igualmente importante no caso das crianças com Necessidades Educativas Especiais Significativas.

Os alunos com deficiência tendem a apresentar problemas de adaptação social e são sensíveis ao seu baixo estatuto social. Estudos sobre a aceitação das crianças com deficiência indicam que só pelo facto destas estarem junto dos que não têm deficiência os níveis de aceitação, da diferença/deficiência, tendem a aumentar (Berkson, 1993). O modo como a criança com deficiência é percebida pelos seus pares depende da compreensão destes quanto à natureza da deficiência. Assim, revela-se pertinente clarificar, junto dos pares, aspectos referentes à problemática da criança com deficiência, para que possam compreender determinados comportamentos e proceder a um ajustamento na interacção. Para uma clarificação das problemáticas, junto dos pares, há que considerar várias possibilidades pedagógicas facilitadoras de interacção e estratégias pro-inclusão.

No relatório síntese da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE), são apresentados resultados de estudos de caso em 14 países europeus referentes ao projecto “Educação Inclusiva e Práticas de sala de aula no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico”. As conclusões confirmam que as estratégias mais eficazes para a inclusão no 2º e 3º ciclos são a aprendizagem cooperativa, a resolução cooperativa de problemas, os grupos heterogéneos e o ensino eficaz. A combinação de várias destas estratégias é importante para uma prática inclusiva efectiva, confirmando-se que os alunos com dificuldades de aprendizagem e com NEES beneficiam com estas estratégias. A inclusão em turmas regulares, com apoio e adequação às diferentes necessidades dos alunos no contexto da turma, revelam um impacto positivo ao nível da auto – estima, do auto – conceito e nas interacções com os pares (AEDEE, 2005).

Em síntese, o recurso a estratégias de aprendizagem cooperativa e ao treino de competências socioemocionais parece contribuir para o aumento de interacções de maior tolerância e para experiências mais inclusivas. Assim, revela-se pertinente desenvolver intervenções sistemáticas que promovam modificações na compreensão dos fenómenos associados à deficiência promovendo uma efectiva inclusão dos alunos diferentes ou portadores de NEE.



2. EDUCAÇÃO PELOS PARES

Reconhecendo o impacto dos pares na vida dos indivíduos verificou-se, nos últimos anos, um aumento da popularidade da Educação pelos Pares, com maior incidência na área da saúde (Turner & Shepered, 1999). Nesta perspectiva, a educação pelos pares poderá ser uma solução possível para trabalhar competências em áreas mais sensíveis das relações interpessoais nas quais nem sempre o adulto é “aceite”. Áreas como a sexualidade, toxicodpendência, violência, inclusão podem ser abordadas de modo mais eficaz se desenvolvidas pelos pares, tendo em consideração a vivência das experiências, pela proximidade de idades, linhas de pensamento e identidade que têm entre si.

Segundo Turner e Shepered (1999) os motivos para recorrer à educação pelos pares assentam no facto de os pares serem uma fonte credível de informação, potenciarem a capacitação dos que estão envolvidos e a utilização de formas de informação e aconselhamento previamente confirmadas. Esta abordagem tem maior aceitação do que outros métodos e pode ser utilizada na educação dos mais resistentes aos métodos convencionais. Os pares educadores são modelos positivos e têm mais sucesso na transmissão de informação do que os profissionais, atendendo a que os indivíduos tendem a identificar-se com os seus pares. As estratégias do método de Educação pelos Pares dependem dos objectivos da intervenção/programa, podendo recorrer-se a grupos de discussão, tutoria de pares, dramatizações, workshops. Os objectivos variam entre a divulgação de informação, mudança de comportamento e desenvolvimento de competências.

Como já anteriormente referido, a promoção de interacções positivas entre pares é essencial, nomeadamente no caso de crianças com NEES, já que permite potenciar as competências do aluno com mais dificuldades e, em simultâneo as dos seus pares, com vista à compreensão da problemática e promoção da inclusão dos alunos com NEES. Neste sentido, a promoção de competências sociais, recorrendo a metodologias com abordagens mais inclusivas, beneficiará alunos com e sem NEES.



CAPÍTULO 4

PEDAGOGIAS PRÓ - INCLUSÃO

1. APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A aprendizagem cooperativa é outra abordagem possível com recurso aos pares, sendo uma metodologia que tira partido das diferenças existentes entre os alunos. A heterogeneidade dos alunos (a vários níveis, nomeadamente académico) é explorada e serve de base para a estruturação do ensino-aprendizagem. Através desta metodologia são promovidas competências psicológicas, sociais e emocionais fundamentadas na interacção/relação positiva entre os indivíduos e com base em valores de entreajuda, solidariedade, partilha/cooperação (Monereo & Gisbert, 2005).

Esta metodologia foi, durante muito tempo, implementada por poucos professores e apenas em situações específicas. No entanto, verifica-se que os métodos subjacentes à aprendizagem cooperativa podem ser generalizados aos diferentes níveis de escolaridade e às diferentes disciplinas (Slavin, 1995). Esta metodologia assenta num pressuposto de sucesso como equipa e não numa competição individual. Se os alunos pretendem obter sucesso irão reforçar a sua actuação junto dos seus colegas de equipa, encorajando-os na participação e obtenção de resultados positivos. O sucesso individual depende do sucesso da equipa e, nesta perspectiva, serão estimuladas as interacções de apoio, partilha e entreajuda entre os diferentes elementos.

Os métodos utilizados na aprendizagem cooperativa são diversificados e numerosos, permitindo a adopção de estratégias em função das realidades em que se pretenda intervir. Lopes e Silva (2009) apresentam diversos métodos referindo os respectivos objectivos, fases de implementação, sugestões de utilização e áreas curriculares em que podem ser aplicados, nomeadamente alguns que se revelam mais pertinentes para a presente investigação: Discussão em rotação; Resolver – Elogiar/ajudar – Passar; Pensar – Formar pares – Partilhar; Pares pensam em voz alta; Investigando em grupo; Aprendendo juntos; os *graffiti* cooperativos, entre outros.

O recurso aos métodos de aprendizagem cooperativa, para ser efectivamente eficaz, implica uma planificação rigorosa, prevendo condições específicas de implementação e alguns critérios. Johnson, Johnson e Holuec (1999, *cit. in* Monereo & Gisbert, 2005) mencionam como condições base: Interdependência positiva; interacções face – a – face;



Responsabilidade individual; Habilidades sociais; auto – reflexão de grupo. A Interdependência positiva (o sucesso de cada membro está relacionado com o do grupo) será a condição que permite diferenciar a aprendizagem cooperativa do tradicional trabalho de grupo. Neste sentido, não é suficiente agrupar os alunos mas sim promover interdependência entre os seus elementos (Monreo & Gisbert, 2005).

Hertz – Lazarowitz, Kirkus e Miller (1992) salientam os contributos de Piaget e de Vygotsky para a conceptualização das interações cooperativas. Para ambos o meio social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e para a construção dos saberes. Piaget aponta os factores internos e externos essenciais à estruturação dos diferentes estádios de desenvolvimento da criança, sendo que os factores internos se apresentam como o nível de maturação e necessidade intrínseca de equilíbrio, que operam com os factores externos, tais como a transmissão de conhecimento social e experiências ambientais, influenciando, assim, o desenvolvimento de cada indivíduo. Na perspectiva de Vygotsky, a interacção com pares ou adultos em situação de maior desenvolvimento permitirá o processamento de aprendizagem estruturada em “andaimes” (scaffolding), conceptualizada no que definiu como “zona de desenvolvimento proximal ” (ZDP).

A teoria socioconstrutivista de Vygotsky explica a dimensão social e cultural com base em três factores gerais: a análise genética, pressuposto de que as funções mentais superiores do indivíduo são decorrentes da sua actividade social e a importância dos *mediadores* (instrumentos e sinais utilizados nos processos humanos, psicológicos e sociais) para a sua compreensão (Moll, 2002 *cit. in* Fontes & Freixo, 2004). Assim, para Vygotsky, “o desenvolvimento é então um processo sociogenético e a actividade mental é vista como uma capacidade exclusivamente humana, que resulta da aprendizagem social, da interiorização de sinais sociais, da cultura e das relações sociais.” (Fontes & Freixo, 2004, p. 17). Assim, para Vygotsky é a interacção do indivíduo com o contexto sócio – cultural que potencia o seu desenvolvimento, não dependendo da maturidade biológica, defendida por Piaget. Contrariando a tendência de outros autores, Vygotsky não fixou os seus estudos apenas no desenvolvimento real dos indivíduos mas, para além disso, centrou-se nas funções ainda em desenvolvimento. Decorre desta abordagem o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP) que se revela como um espaço resultante da interacção do indivíduo com os que o rodeiam, não existindo apenas uma ZDP em cada aluno mas sim várias ZDP’s, resultantes das diferentes interacções que o indivíduo estabelece.



A aprendizagem cooperativa encontra fundamentação teórica neste conceito, atendendo a que se apresenta como uma prática pedagógica capaz de potenciar nos indivíduos a *zona de desenvolvimento proximal* (Fontes & Freixo, 2004).

Esta abordagem remete-nos para a diferenciação pedagógica em que o professor tem em conta as características de cada indivíduo, atendendo aos seus centros de interesse, dificuldades, áreas fortes, ritmo (de aprendizagem) e estilo de aprendizagem (Grave – Resendes & Soares, 2002). Reforçando esta perspectiva, Sá (2001) relembra que não deve ensinar-se todos os alunos de igual modo como se fossem apenas um. As situações e materiais de ensino devem ser diversificados, utilizando recursos diferentes (diapositivos, vídeos, livros), fomentando estratégias e métodos de estudo ao aluno.

2. TUTORIA DE PARES

O recurso aos pares permite outras actuações baseadas na intenção de potenciar os indivíduos e otimizar as interacções existentes ou induzidas. O regime de “peer tutoring” (que passaremos a designar como tutoria de pares, doravante) é outra modalidade que poderá apoiar o processo de inclusão das crianças/jovens com maiores dificuldades. Goodlad e Hirst (1990), nas explorações que desenvolveram sobre tutoria de pares, caracterizam esta abordagem como um sistema de instrução em que os alunos se ajudam mutuamente e aprendem ensinando. A técnica tem sido reinventada e ajustada a projectos diversificados, consistindo sempre na entreaajuda entre elementos do mesmo grupo, aplicando-se a crianças, jovens, adultos e em contextualizações diferenciadas (académica, social, profissional). Implementar um regime de tutoria de pares exige um investimento inicial acentuado por parte dos professores, no entanto, depois de implementado, revela-se uma mais-valia ao nível pedagógico, permitindo uma gestão diferenciada, por parte do professor, quanto ao tempo de acompanhamento aos alunos em tarefa.

McNamara e Moreton (1988) destacam a tutoria de pares como uma abordagem eficaz na promoção de competências sociais nos sujeitos envolvidos. Consideram que ao treinar alunos para tutores, com vista à ajuda aos seus colegas/pares, se verifica um aumento de competências de ensino – aprendizagem bem como de competências sociais e de amizade, tais como elogiar, ouvir, ajudar e passar tempo juntos. Assim, a tutoria de pares apresenta-se como uma forma de amizade estruturada em que o currículo foi o ponto de partida para o encontro entre pares.



As vantagens desta abordagem, destacadas pelos autores são: a possibilidade de um tutor bem treinado ultrapassar com maior facilidade as barreiras impostas pelos alunos com problemas de comportamento e emocionais e que, habitualmente, têm problemas em lidar com figuras de autoridade (ex: professor); a tutoria de pares ocorrer de um para um, sem audiências nem sentimentos de fracasso ou exposição; a linguagem utilizada pelo tutor ser mais acessível e simples ajudando na clarificação de ideias; o professor beneficia de mais tempo para os restantes alunos atendendo que o aluno que necessita de apoio e orientação está a recebê-la do seu tutor. Ainda segundo os autores, verifica-se o aumento de comportamento adequado em tarefa das crianças que são alvo de tutoria, bem como o aumento do elogio, do sucesso o que, por sua vez, potencia o aumento da sua auto – estima e bem-estar.

Outra perspectiva importante assenta nos benefícios da tutoria de pares em alunos com problemas de comportamento. Topping (1998, *cit. in* McNamara e Moreton, 1988) salienta que todas as crianças beneficiam do facto de serem tutores, verificando-se o aumento das suas competências sociais e dos seus níveis de auto – estima de modo significativo. A tutoria de pares parece ter efeitos surpreendentes nos alunos com problemas de comportamento, pois, quando solicitados para apoiar colegas mais pequenos, tendem a apresentar boas capacidades de interação, manifestando enorme responsabilidade e ajustando as suas atitudes. Para estes alunos a atribuição de responsabilidade é um factor importante no âmbito da tutoria de pares, levando os alunos a posturas mais reflexivas, ponderadas e colaborativas.

O estudo de Cook *et al* (1986, *cit. in* Goodlad & Hirst, 1990), sobre a eficácia do processo de tutoria com alunos com deficiência, salienta que os ganhos de desenvolvimento académico nos alunos com NEE, que assumiram papel de tutores, são maiores que o ganho dos alunos com desenvolvimento cognitivo “normal” que foram tutores. As alterações ao nível do auto - conceito, das representações sociométricas dos alunos tendem a revelar-se factores de motivação e essenciais na obtenção de resultados positivos.



3. O PAPEL DO PROFESSOR

O sucesso educativo depende de vários factores e necessita de condições básicas, tais como o gosto dos professores pelo ensino e a paixão pelo progresso das aprendizagens, esperando-se que transmitam o seu entusiasmo aos alunos levando-os a apaixonar-se, também, pelo que aprendem. Estes serão os aspectos relevantes para os professores se tornarem agentes de desenvolvimento humano. “O professor não ensina apenas, ele sabe fazer alguma coisa e o que ele sabe fazer não consiste exclusivamente em dar aulas; consiste fundamentalmente em ajudar pessoas a crescer e desenvolver as potencialidades que todas possuem, em configurações e graus diversificados” (Abreu, 1996, p. 112).

O acto de educar implica o domínio de muitos saberes, e “outro saber de que não posso duvidar um momento sequer da minha prática educativa – crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 2005, p. 98). Certo é que não podemos pensar o professor e a escola sem considerar o referencial social em que estamos inseridos, “é neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a acção pela qual o sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2005, p. 23).

As metodologias utilizadas pelo professor podem fazer a diferença na perspectiva de conciliar aprendizagens de foro académico com a aprendizagem de competências socioemocionais. Nesta perspectiva, e considerando o exposto no Capítulo 4, a aprendizagem cooperativa apresenta uma estreita relação com a pedagogia diferenciada, oferecendo abordagens mais adequadas e orientadas em função das necessidades específicas dos alunos. Recorrendo aos pares e à fonte de influência que resulta destas interações, será fundamental aproveitar estas relações interpessoais para potenciar as competências de todos os que nelas estão envolvidos.

McNamara e Moreton (1988) alertam para a problemática dos alunos rotulados negativamente, que dificilmente se demarcam desta atribuição se não houver uma intervenção adequada, nomeadamente por parte do professor. Muitas vezes é com base nas expectativas dos professores e dos colegas que estes alunos ficam sinalizados como “maus”, “agressivos”, entre outras atribuições. Os alunos “alvo” passam a ter dificuldade em romper com os padrões comportamentais que lhes são atribuídos e passam a acreditar que todos os



consideram “maus”, assumindo, cada vez mais, esse papel e potenciando assim a sua imagem negativa. Recorrendo a abordagens pedagógicas diferenciadas, e com base na interacção com os pares, é possível operar mudanças significativas. Como destacam os autores, poderosos efeitos foram alcançados com a inversão do papel do aluno disruptivo. Fazendo do agressor o protector, dando à criança com problemas de aprendizagem o papel de tutor, dando à vítima o papel de líder, permite-se que tenham uma oportunidade, perante o grupo de pares, de mostrar competências e capacidades positivas, sentindo-se valorizados. Os colegas podem, assim, perceber que o colega “mau” pode ser diferente em diferentes circunstâncias, podendo surgir desta observação novas oportunidades de interacção, mais positivas e construtivas.

A atitude do professor pode fazer a diferença na gestão destas circunstâncias. É frequente verificar o reconhecimento associado aos bons desempenhos escolares dos alunos mas, por vezes, os comportamentos adequados não são reforçados. Pelo contrário, é frequente verificar que os comportamentos incorrectos são frequentemente penalizados. Os autores apontam, ainda, a importância dos professores usarem o elogio, recorrerem a sistemas de gratificações, certificados, diplomas e programas de incentivos. Assim, o perfil apresentado pelo professor, as metodologias que implementa e o modo como interage com os seus alunos apresentam-se como variáveis de extrema importância.

Abreu (1996) apresenta-nos algumas razões para a formulação do perfil do professor como agente de desenvolvimento humano, numa perspectiva de abandono do professor puramente transmissivo e tendo a reforma do sistema educativo como horizonte. Algumas representações sociais sobre as funções do professor não são as mais adequadas ou correctas tais como: desnecessária formação especializada (para ensinar qualquer um serve); uso do ensino como actividade transitória; representações estereotipadas. Ser profissional de educação não poderá resumir-se a dar aulas, avaliar e cumprir programas, ser profissional é sobretudo ser competente, é saber e saber – fazer, é ter conhecimentos científicos e ter gosto em comunicá-los e em utilizá-los na prática quotidiana (Abreu, 1996, p. 109).

A crença, a expectativa do professor sobre os seus alunos, é um outro factor de enorme relevo na profissão docente, podendo operar transformações nos indivíduos, enriquecendo-os, valorizando-os e ajudando-os a desenvolver as suas potencialidades.

O respeito pelos alunos, pelas suas convicções e ideais deve estar presente no acto docente, pois o professor será sempre alguém com enorme significado, principalmente se respeitar a autonomia de pensamento do seu educando.



“Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. (...) O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros” (Freire, 2005, p. 59).

Aspectos como a organização estrutural das escolas, a metodologia dos professores e a cultura de escola contribuem, pois, para a construção de uma escola inclusiva. Sendo que todo o processo educativo se baseia em relações interpessoais (Jesus, 1996), a relação professor-aluno assume um papel de grande relevância no processo de ensino – aprendizagem. As qualidades relacionais do professor são também de considerar, atendendo a que as suas atitudes (confiança, eficácia, estabilidade) se reflectem no desempenho do aluno. O papel do professor, além da extrema importância que assume, não é predefinido, não é formatado aquando da formação inicial, define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta.

Apoiar os alunos na aquisição de competências sócio – emocionais deve ser outro grande desafio da intervenção do professor, considerando que já não se pode refugiar numa relação ensino – aprendizagem baseada na transmissão de saberes, mas sim reconhecer – se como agente de desenvolvimento humano (Abreu, 1996).

Partilhamos a ideia de Cunha e Santos (2007), “ (...) não esmoreçam com os obstáculos. Muito menos com a falta de recursos materiais. Nada se compara aos recursos humanos, à capacidade de envolvimento e dedicação de pessoas sensíveis às dificuldades do próximo” (p. 43).



CAPÍTULO 5

APTIDÕES SOCIAIS E COMPETÊNCIA SOCIAL

A socialização em contexto escolar, nomeadamente no que concerne a interacção entre pares, é um aspecto de extrema pertinência. Neste âmbito, a diversidade cada vez mais explícita nos espaços escolares conduz a problemáticas relacionais que devem ser objecto de investigação, de reflexão pelos diferentes actores envolvidos no cenário educativo. Fenómenos como a violência escolar, a segregação, o abandono escolar, podem ser afectados pelas relações positivas ou negativas que os alunos estabelecem entre si, quer na sala de aula, quer nos espaços de recreio da escola. É, pois, mais uma área em que o sistema educativo deve adequar estratégias e “utilizar a diversidade como fonte de criatividade, produtividade e energia (...) fazer da diversidade uma força, de aprender a lidar com a diversidade” (Leitão, 2000, p. 3).

As competências socioemocionais das crianças e jovens têm sido relativamente secundarizadas em relação às competências académicas. O nosso sistema educativo valoriza acentuadamente os resultados académicos preterindo outras competências essenciais a um equilibrado desenvolvimento dos indivíduos, nomeadamente ao nível emocional, social e psicológico. Actualmente, perante os fenómenos (como o Bullying), que surgem associados a problemáticas do foro socioemocional (auto-controlo, resolução de problemas, auto-conceito, ajustamento psicológico, entre outros) deve ser desenvolvida intervenção pedagógica específica em contexto escolar e, se possível, prolongada no contexto familiar e social. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem está, como vimos, ligada directamente ao processo de socialização dos indivíduos, revela-se prioritário agir sobre as interacções dos alunos.

As relações interpessoais desempenham um papel determinante na aquisição de competências necessárias ao desempenho de comportamentos socialmente adequados. Apesar de o termo competência social ser habitualmente considerado sinónimo de aptidão social, Hops (1983, *cit. in* Raposo, 1991) distingue os dois conceitos. Assim, “competência é um termo sumário que reflecte um julgamento social acerca da qualidade geral da performance individual numa dada situação” enquanto que a aptidão social se baseia numa “assumpção de que identificáveis aptidões específicas formam a base para o comportamento socialmente competente” (p. 5).



A clarificação destes conceitos é também realizada por Silva (2004), que distingue competência social de aptidão social, estando a primeira associada à funcionalidade de um comportamento num determinado contexto e respectivas consequências e, o segundo, a conteúdos verbais e não verbais. Os dois conceitos têm sido alvo de questionamento para diversos autores no sentido de explorar as dimensões que integram.

Como refere Marques (1993), as pessoas com um comportamento inadequado tendem a experienciar isolamento, rejeição e insatisfação. As aptidões sociais, com especial incidência nas competências de comunicação, são adquiridas por um processo de aprendizagem, compreendem comportamentos verbais e não verbais específicos, maximizam respostas positivas do contexto social e são interactivas por natureza.

Kohn e Rosman (1972, *cit. in* Marques, 1993) confirmam a relação entre o funcionamento socioemocional na idade pré – escolar e os desempenhos académico e intelectual nos anos seguintes. A criança curiosa, atenta e assertiva aprenderá mais do seu contexto de vida do que a criança passiva e isolada, com interacções menos frequentes. Deste modo, verifica-se que a existência de baixos níveis de aptidão social está associada a comportamentos desajustados nas idades posteriores, tornando mais provável a ocorrência de insucesso escolar, baixos desempenhos académicos e aumento do comportamento anti-social.

A importância de adequadas aptidões sociais para o desenvolvimento da criança é confirmada por Raff, Lells e Golden (1972, *cit. in* Raposo, 1991). As crianças mais isoladas, com aptidões sociais reduzidas tendem a apresentar maiores probabilidades de comportamentos desajustados em fases posteriores da sua vida e maior propensão a problemas de saúde mental. Assim, as consequências negativas associadas a baixos níveis de competência social são evidentes.

Alguns autores consideram, ainda, que a competência social se apresenta como um conceito mais amplo e abrangente onde estão incluídos os conceitos de aptidão social e comportamento adaptativo (Caballo, 1993; Foster e Ritcheley, 1979, Gresham, 1981, *cit. in* Silva 2004). Esta definição vai ao encontro da de Del Prette (1983) e de Del Prette e Del Prette (1996 *cit. in* Silva 2004), que descrevem competência social “como a capacidade do indivíduo, auto – avaliada ou avaliada por outros, em apresentar um desempenho que garanta simultaneamente: a consecução dos objectivos de uma situação interpessoal, a manutenção ou melhoria da sua relação com o interlocutor, incluindo-se aí a busca de equilíbrio do poder e das trocas nessas relações, a manutenção ou melhoria da auto – estima e a manutenção ou ampliação dos direitos humanos socialmente estabelecidos” (p. 63).



Berkson (1993) refere que as competências sociais podem ser descritas de modo específico ou geral e podem estar associadas a uma situação específica ou a diversas situações. O conceito de competência social inclui referência a comportamentos sociais e pode integrar uma dimensão avaliativa que se traduz em aceitação ou rejeição. A avaliação baseia-se em atributos como atracção física, níveis de agressão, afastamento social e competências percebidas e pode diferir em função da idade.

As aptidões sociais, para Rothwell, Piatt e Mattingly (2006), são consideradas um subdomínio da competência social. As aptidões são comportamentos específicos, identificáveis, que um indivíduo exhibe para desempenhar uma tarefa. A competência tem por base uma dimensão avaliativa sobre o desempenho da tarefa.

A compreensão do conceito de “competência social”, segundo Bierman (2007) é pertinente e sofreu alterações ao longo dos tempos. A ideia de que ser socialmente competente envolvia a capacidade de participar em processos interpessoais em diferentes contextos foi defendida por Parker *et al.*, (1995), Rubin *et al.*, (1998) e Sroufe, (1996, *cit. in* Bierman, 2007). Segundo esta conceptualização a adequação de comportamentos específicos depende de uma série de factores tais como o desenvolvimento do indivíduo, o contexto e a cultura. Alguns comportamentos tendem a tornar-se inadequados com a idade, enquanto outros emergem em função da idade. No que se refere ao género, há comportamentos que ainda estão associados especificamente às raparigas ou rapazes e que podem ter uma leitura de inadequação em função da cultura em que ocorrem. Os contextos são relevantes pois os comportamentos assumem-se como adequados ou inadequados dependendo do contexto, ou seja, há comportamentos que são adequados num recreio que não serão adequados na sala de aula e mesmo no recreio há comportamentos que podem assumir diferentes leituras dependendo do tipo de actividade (ex: orientada e com regras ou livre).

Considerando a complexidade que envolve o conceito, Bierman (2007) salienta que a competência social não pode assentar em comportamentos sociais isolados implicando a sua compreensão de modo mais abrangente. Assim, poderá considerar-se que a criança será competente socialmente se conseguir organizar o seu comportamento social de modo a obter reacções positivas e evitar as negativas, em variados contextos, de modo consistente com as convenções sociais e morais instituídas (Dodge & Murphy, 1984, *cit. in* Bierman, 2007).



Nesta perspectiva, para ser socialmente competente é necessário um repertório de comportamentos socialmente adequados mas, além da capacidade de produzir estes comportamentos, é necessário desenvolver processos mais complexos, em que a flexibilidade é fundamental para obter respostas positivas dos outros e sentir-se estimulado a continuar em interação. Este processo envolve diversas competências, desde as cognitivas às de auto-regulação, que permitem, à criança, seleccionar e praticar os comportamentos sociais adequados às situações. Esta abordagem confirma que a intervenção para a promoção de relações positivas entre pares requer muito mais do que o treino de comportamentos sociais específicos, implica uma intervenção mais abrangente que se centre na capacidade da criança para organizar e regular os seus comportamentos sociais em diferentes contextos. Destaque-se, ainda, a clarificação de que a rejeição dos pares não é uma característica das crianças mas sim um processo social, em que os comportamentos e respostas dos pares assumem um papel relevante. Deste modo, a competência social resulta da evolução de um processo complexo que exige desenvolver capacidades para além de comportamentos isolados.

A intervenção com vista à promoção de competências sociais deve, pois, assentar em abordagens amplas e abrangentes, que considerem os factores e sistemas que contribuem para a rejeição/aceitação dos pares. Compreender o processo associado à rejeição dos pares, as características das crianças e as dinâmicas do grupo de pares é essencial para delinear uma intervenção adequada.



CAPÍTULO 6

PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO

1. PERCURSOS DA INTERVENÇÃO

Os programas de intervenção foram sofrendo alterações ao longo das últimas décadas, focando diferentes problemáticas e recorrendo a diversificadas metodologias.

Nas décadas de 60 / 70, considerada uma 1ª fase por Barroso, Barbosa e Mendes (2006), o conhecimento era o enfoque dos programas, ou seja, considerava-se que ter conhecimento sobre as problemáticas e suas consequências seria suficiente para a alteração de comportamentos. Nos anos 70 e início de 80 (2ª fase), vigoram programas assentes na clarificação de valores e promoção de auto – estima, designados por “afectivos”. Numa 3ª fase, que teve início ainda na década de 80, os programas têm como referencial o modelo de influência social, estando este na base dos programas escolares e nos programas de prevenção de abuso de substâncias.

Posteriormente, confirmando-se a limitação dos resultados dos programas que tinham por base o modelo de influência social, surge o modelo que assenta no desenvolvimento de competências pessoais e sociais (Botvin, 2000 *cit. in* Barroso, Barbosa & Mendes, 2006). Esta abordagem tem como pressupostos teóricos a Teoria da Aprendizagem Social de Bandura (Bandura, 1977 *cit. in* Barroso, Barbosa e Mendes, 2006) e a Teoria do Comportamento – Problema de Jessor’s (Jessor & Jessor, 1977, *cit. in* Barroso, Barbosa e Mendes, 2006)

Nos últimos anos, como refere Bierman (2007), emergiram programas com multi - componentes que combinam o treino de competências sociais, treino parental, intervenções em contexto escolar e tutoria académica. Estes programas têm como destinatários crianças em elevado risco, que apresentam dificuldades sócio emocionais significativas, no entanto, nem sempre estes programas se revelaram suficientes. Deste modo, foi sendo reconhecida a importância de desenvolver investigação mais específica sobre os treinos de competências, tendo em consideração as características particulares dos destinatários, para que os investigadores possam compreender o impacto de cada componente e desenhar intervenções adequadas. Assim, aspectos como as características individuais das crianças, natureza e severidade dos seus problemas, nível de desenvolvimento e género, e contexto étnico/ social das suas interações devem ser considerados.



2. TREINO DE APTIDÕES SOCIAIS E DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS

No contexto sócio educativo encontramos alunos com problemas de comportamento, rejeição pelos pares, insucesso escolar, entre outros, que poderão ser “resgatados “ de uma espiral de rejeição (*cf.* Capítulo 3) se forem alvo de intervenção adequada.

As aptidões sociais dizem respeito a comportamentos que ocorrem na interacção entre as crianças e os seus pares ou adultos, sendo prioritário a concretização de objectivos, das crianças ou adultos, com base em interacções positivas. Pretende-se, pois, que a optimização das suas aptidões permita desempenhos adequados nas interacções, em diferentes contextos, potenciando as suas competências sociais (*cf.* Capítulo 4).

O principal objectivo do treino de aptidões é possibilitar que os indivíduos desenvolvam capacidades significativas, que lhes permitam alcançar os seus objectivos (Raposo, 1991). Estas capacidades ou aptidões devem permitir que o individuo lide eficazmente com variadas situações interpessoais, em diferentes contextos, o que contribuirá para a diminuição de ansiedade ou desconforto nas interacções e aumento do seu bem – estar geral.

Os estudos de Percell, Berwick e Beigel (1974, *cit. in* Marques, 1993) confirmam uma relação positiva entre défice de aptidões sociais e baixa auto-estima e que crianças com comportamentos assertivos têm melhores desempenhos nas áreas da compreensão, raciocínio verbal e testes de discriminação confirmando-se, assim, a necessidade de intervenção com vista à promoção destas aptidões.

Cartledge e Milburn (1989, *cit. in* Raposo 1991) consideram que o treino de aptidões sociais deve fazer parte do currículo escolar ou de programas de terapia de recuperação (quando já existem casos identificados de elevados défices comportamentos / aptidões sociais). Segundo os autores, os programas podem assumir diversas configurações em função das características dos seus destinatários, podendo ser para todas as crianças e inserido no currículo escolar (Programa de Prevenção 1); para crianças consideradas de alto risco – ex: isolamento (Programa de Prevenção 2); para crianças com elevados défices de aptidões sociais (Programa de Prevenção 3/ Recuperação). O contexto familiar revela-se fundamental para a aquisição das aptidões sociais, não podendo descurar-se o impacto das práticas parentais e das variáveis que envolvem a criança, nomeadamente da influência de outros sistemas como é referido no modelo ecológico de desenvolvimento humano (*cf.* Capítulo 1).



A necessidade de programas de treino de aptidões sociais é também confirmada em estudos que relacionam comportamento social e desempenho escolar (Cartledge & Milburn, 1989, *cit. in* Raposo, 1991) sendo, segundo os autores, de extrema importância que o professor fomente tais aptidões nas suas aulas. A influência do professor, tal como a dos pais, é de extrema importância atendendo a que servem de modelos para os comportamentos sociais. Esta modelação de comportamentos sociais poderá ocorrer com base em processos de reforço.

Os programas de treino de aptidões ou de competências sociais assentam em modelos de intervenção. Segundo Raposo (2001) podemos considerar 2 modelos: 1) défice de aptidões; 2) interferência de processos cognitivos perturbadores. No primeiro modelo as aptidões sociais são deficitárias sendo que a criança não apresenta capacidades de resposta que lhe permitam uma interacção adequada com os outros; no segundo modelo a criança tem as aptidões necessárias no entanto, devido a factores como a ansiedade, instabilidade emocional, entre outros, verifica-se uma perturbação no desempenho das suas aptidões, logo na sua competência social. Aos diferentes modelos de intervenção estão associados métodos e técnicas específicas definidas em função dos objectivos da intervenção e seus destinatários. Assim, técnicas como a modelação, reforço positivo, “feed-back” de incentivo, “role – playing”, “brainstorming”, entre outras, estão na base dos treinos de aptidões, obedecendo a determinadas regras, aquando da sua utilização (Marques, 1993).

32

As aptidões podem assumir várias tipologias, considerando a Taxonomia de Aptidões sociais proposta por Bellack e Herson (1979, Raposo, 1991). Os autores destacam quatro tipologias de aptidões: 1) Aptidões Auto – Expressivas (expressão de sentimentos; expressão de opiniões; aceitação de apreciações; afirmações de auto – confiança); 2) Aptidões de enaltecimento dos outros (afirmações positivas / elogios referentes aos outros); 3) Aptidões assertivas (fazer pedidos simples; negar-se a pedidos pouco razoáveis); 4) Aptidões de conversação (conversação; resolução de problemas interpessoais).

A generalização destas aptidões é outro aspecto importante, segundo Stokes e Barr (1977, *cit. in* Raposo, 1991), necessitando de ser planeada e programada como parte do treino de aptidões. Apesar do sucesso obtido no treino de competências socioemocionais em muitas crianças e jovens, não tem sido fácil a generalização destas aprendizagens. O uso das competências aprendidas em outros contextos e situações é uma condição necessária, segundo Elksin e Elksin (2009) devendo a complexidade das competências treinadas ser alvo de uma atenção extraordinária por parte dos investigadores.



Quanto à complexidade das competências os autores dão como exemplo as várias “nuances” que um aperto de mão pode assumir, dependendo do tipo de encontro (formal ou informal), familiaridade com a pessoa com quem se está a interagir, hora do dia e ambiente cultural em que ocorre. Se os indivíduos não tiverem a capacidade de generalizar e transferir as aprendizagens para outros contextos é muito difícil potenciar as competências sociais, pois cada situação, mesmo que semelhante, apresenta-se sempre como uma novidade o que exige constantes aprendizagens.

O treino de competências deve, pois, ocorrer em diferentes ambientes e situações, de preferência nos ambientes naturais em que necessitam de ser utilizadas podendo, caso tal não seja possível, recorrer-se a técnicas como a dramatização de situações e criação de cenários situacionais. Para aumentar a eficácia da generalização, Haynes e Corner (1996, *cit. in* Elksin & Elksin, 2009), propõem a promoção de estratégias colaborativas entre escola, família e comunidade. Indicam, ainda, como abordagens de instrução que favorecem a generalização, a aprendizagem cooperativa, a integração dos treinos no currículo, o ensino cooperativo/colaborativo (professores), o envolvimento parental e as estratégias de auto – regulação.

A implementação de programas que visem a promoção de competências sociais assume, como tem sido referido, um papel de extrema importância no desenvolvimento biopsicossocial dos indivíduos devendo ser reconhecido, como tal, pelos diferentes intervenientes, nos diferentes contextos. Escola e família beneficiariam ao centrar atenções não só nos desempenhos académicos dos seus alunos/filhos mas, também, no seu desenvolvimento sócio emocional revelando-se, este, um alicerce essencial ao bem-estar geral dos indivíduos.

33

3. AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO

A implementação de programas de intervenção poderá ter como pressupostos a prevenção ou a intervenção/remediação. A primeira dimensão ocorre quando são desenvolvidas estratégias que visam a promoção de competências sociais, não se verificando um défice das mesmas. A segunda abordagem pressupõe que foram diagnosticados défices de aptidões de interação que comprometem a aceitação junto dos outros. Neste sentido,



dependendo dos destinatários e da tipologia das problemáticas foram elaborados diversos programas, com objectivos específicos, tendo em vista responder a diferentes problemáticas e que necessitam de ser avaliados quanto à sua eficácia, procurando uma maior optimização e validade.

Ladd, Herald e Andrews (2006) defendem que os programas de prevenção e intervenção asseguram que as crianças pequenas aprendam aprendizagens significativas ao nível das competências sociais que promovem relações de amizade com os pares ou que previnem dificuldades nas interacções com os outros. Resultados do estudo desenvolvido pelos autores revelam que os programas de prevenção podem alterar as dinâmicas sociais de uma turma e, desse modo, beneficiar substancialmente todas as crianças envolvidas. Confirmam, ainda, que alguns tipos de programas de intervenção podem produzir efeitos nas competências sociais dos alunos bem como a sua aceitação pelo grupo de pares.

Como verificámos anteriormente (*cf.* Capítulo 3), a rejeição pelos pares é um factor relevante para o desenvolvimento de comportamentos sócio – emocionais inadequados e um possível catalisador de desajustamentos futuros. A rejeição pelos pares tende a manter-se ao longo do tempo, mesmo quando se verifica a transição para novos grupos de pares (Coie & Kupersmidt, 1983, *cit. in* Bierman, 1989). Os autores referem ainda que, sendo as problemáticas comportamentais múltiplas e diversificadas quanto à sua causa, nem sempre os programas de intervenção abrangem a totalidade das situações actuando, apenas, em alguns domínios dessas problemáticas.

Bierman (1989) relembra que é reduzida a investigação sobre o desajustamento social das crianças em contexto familiar, o que seria de extrema importância considerando que a maioria das crianças rejeitadas pelos pares apresenta problemas transversais.

Os benefícios dos programas de treino de competências sociais para crianças com comportamentos disruptivos e défice de atenção e hiperactividade são destacados por Preece e Mellor (2009), confirmando a sua eficácia na identificação de padrões comportamentais que ajudam a adequar o desenho das intervenções. Os autores defendem, ainda, que a continuidade dos programas é de extrema importância e beneficia os participantes, devendo recorrer a grande variedade de fontes, abordagens e métodos.

As competências sociais no desenvolvimento das crianças com deficiência assumem um papel de extrema importância, considerando as suas dificuldades nas interacções com os pares, decorrentes das diferentes problemáticas que possam apresentar. Muitas intervenções de promoção de competências sociais têm sido implementadas em abordagens inclusivas com



crianças com deficiência, no entanto, pelo facto destas intervenções serem multifacetadas não é fácil identificar actividades específicas que tenham contribuído para a mudança de comportamento.

Hyatt e Filler (2007) desenvolveram um estudo em que compararam duas intervenções ao nível das competências sociais para determinar que mudanças ocorrem nos comportamentos dos professores e dos alunos em idade pré-escolar. Os resultados confirmam que o comportamento dos professores pode ser modificado e que o elogio é um factor determinante e facilitador da mudança de comportamento das crianças. Verifica-se que a inclusão de crianças pequenas com deficiência num pequeno grupo não afectou negativamente nem teve impacto regressivo nos comportamentos sociais das crianças do grupo. Ambas as intervenções operaram mudanças significativas no comportamento social dos alunos com deficiência, sendo de realçar a importância dos professores pró – activos em oposição aos reactivos. No entanto, também nos professores reactivos se verificaram mudanças significativas com vista à inclusão de alunos com deficiência no grupo de pares. Os autores relembram que as crianças com deficiência exigem, no entanto, maior frequência de intervenção para a adequação de comportamento e promoção de competências sociais facilitadoras de interacção com os pares.

35

Outro estudo realizado com crianças portadoras de deficiência, por Miller, Lane e Wehby (2005), consistiu na implementação de um programa de intervenção com vista ao treino de competências sociais para 7 alunos com graves deficiências, numa sala de educação especial. Durante o tempo normal de aulas os alunos participaram em 12 horas de treino de competências sociais, tendo os resultados revelado uma diminuição dos comportamentos inadequados e um aumento de envolvimento de qualidade nas interacções e nas actividades, para a maioria dos participantes.

Rothwell, Piatt, Mattingly (2006) desenvolvem um programa com uma abordagem multidisciplinar envolvendo diversos técnicos (técnico de serviço social, psiquiatras, etc.). O programa é desenvolvido com base na Terapia Recreativa (actividades lúdicas, lazer e de recreio), ao longo de duas semanas e tem como destinatários crianças entre os 5 e os 12 anos com doença mental diagnosticada. As sessões foram do agrado dos participantes, reforçando experiências de lazer positivas destas crianças com os seus pares. Os componentes da Terapia Recreativa permitiram que os participantes aprendessem e praticassem aptidões sociais adequadas, em diferentes contextos, perante várias situações, o que ajudará na transferência destas aprendizagens, que podem ser usadas ao longo da vida. A competência social é



considerada relevante em diagnósticos psiquiátricos, no ajustamento dos pacientes psiquiátricos à vida social.

As crianças com Distúrbios do Espectro do Autismo (DEA) e Síndrome de Asperger partilham grande número de características tais como as dificuldades nas tarefas escolares, variando os seus níveis de habilidade nas áreas da comunicação e interação. As crianças com Asperger desenvolvem uma linguagem tipificada, competências cognitivas e capacidades de auto – ajuda sendo nas subtilezas da linguagem, associadas ao humor e ironia, que residem as suas maiores dificuldades. O maior desafio para estas crianças envolve frequentemente as competências sociais e a compreensão das “nuances” das interações sociais. Ao contrário das crianças com Autismo os portadores de Síndrome de Asperger tendem a interagir com os pares apesar das dificuldades em se manter em interação (Pollack & Russo, 2009). Programas como o Applied Behavior Analysis (ABA), com uma dimensão analítico – comportamental, poderá produzir resultados significativos em crianças portadoras de DEA, segundo os autores. Esta abordagem apoia-se num processo de aprendizagem gradual, específico em função das características dos destinatários, recorrendo ao reforço positivo, incentivos, repetição frequente do comportamento apoiado no pressuposto de que a criança “aprende a aprender”. Atendendo a que não apresentam dificuldades de aprendizagem a sala de aula não será a área prioritária de intervenção necessitando de uma mediação individualizada (de 1 para 1) nomeadamente ao nível das competências sociais.

Marr, Cullen Hugentober e Hunger (2008) desenvolveram um programa dirigido a 4 crianças com DEA, com a duração de 7 semanas, a seguir às aulas (após – escola). Cada sessão focou um aspecto diferente das competências a desenvolver: cumprimentar, competências da comunicação, comunicação não verbal, lidar com as emoções, o que devo /não devo fazer para ter amigos, como ser um bom amigo, etc. Os autores concluíram que apesar de em 8 semanas terem verificado aquisições significativas o programa deveria ter maior duração.

A importância atribuída à aprendizagem e prática das aptidões e a especificidade de cada uma exige maior investimento, ou seja, as aptidões devem ser treinadas mais tempo em diferentes contextos e ambientes. Os autores consideram, ainda, que seria importante incorporar no grupo pares sem problemas no que se refere às competências sociais, para que servissem de modelo.

Sobre a problemática da inclusão de crianças com deficiência no Jardim de Infância, Gargalo e Simão (2008) desenvolveram uma investigação sobre as relações que as crianças



(com e sem deficiência) estabelecem entre si, as representações que têm sobre os pares com deficiência e a concepção dos adultos sobre a inclusão de alunos com NEE. Concluíram que as relações que os pares estabelecem entre si dependem de variados factores tais como o tipo de deficiência, capacidades e competências da criança com deficiência e adequação do meio e atitudes dos adultos. As autoras salientam a importância da divulgação das boas práticas referentes à inclusão e chamam a atenção para a importância da promoção das relações sociais entre pares, que muitas vezes são preteridas em função de outras áreas do desenvolvimento da criança (nomeadamente académico / cognitivo).

Em síntese, considerando a revisão realizada sobre a eficácia dos programas de treino de aptidões sociais, dirigidas a destinatários com diferentes problemáticas, há aspectos a reter. Os programas devem, pois, ter uma duração adequada, sendo reforçada ao longo dos anos seguintes e devem ocorrer em períodos relevantes do desenvolvimento dos indivíduos (Barroso, Barbosa & Mendes, 2006).



➤ ENQUADRAMENTO PRÁTICO

1. IDENTIFICAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

A partir do diagnóstico de dificuldades de integração / inclusão dos alunos com NEE Significativas (NEES) pretendeu-se desenvolver um projecto de intervenção junto de uma turma do 7º ano de escolaridade, onde estão inseridos dois alunos com problemáticas com alguma complexidade, estando ao abrigo do Decreto – Lei 3 /2008 e intervencionados pela Educação Especial.

Um dos alunos não apresenta alterações visíveis ao nível físico, sendo a sua problemática associada à dimensão comportamental e psicológica, destacando-se o facto de não ter grande apoio e ser alvo de rejeição / intolerância por parte dos pares. O outro aluno com NEE (que apenas frequenta uma disciplina de Expressões, considerando o seu perfil de funcionalidade) não está sujeito a tal pressão por parte do grupo. Sendo a sua deficiência notória a nível físico os pares tendem a assumir outra postura, mais tolerante e disponibilizam-se com maior frequência para o apoiar. Saliente-se que os contactos deste aluno com os pares são pontuais o que, provavelmente, possibilita uma maior diferenciação de atitudes por parte dos colegas quando ele está no grupo. Confirmando-se, em Conselho de Turma, as recorrentes necessidades, dificuldades dos alunos e os problemas de aceitação / tolerância para com o aluno com NEES que integra a turma, considerou-se pertinente e urgente desenvolver intervenção que fosse ao encontro de uma resolução desta problemática. A docente de educação especial disponibilizou-se para elaborar e implementar um programa, voluntariamente, a ser desenvolvido nas aulas de Formação Cívica e em articulação com a Directora de Turma. O Programa foi criado pela professora de Educação Especial, sendo estruturado com base em indicadores de estudos prévios, no diagnóstico das competências em défice e nos centros de interesse dos alunos.

O Programa, os objectivos, a planificação e os instrumentos de avaliação da intervenção foram dados a conhecer à Directora de Turma e à Direcção do Agrupamento, recebendo prontamente aprovação. Este programa integrou, assim, o Projecto Curricular de Turma estando abrangido pela autorização de intervenção e recolha de registos por parte dos Encarregados de Educação. O Programa PARES (Anexo 1) foi implementado entre Abril e Junho de 2010, durante 10 aulas de formação cívica, dinamizadas pela docente de Educação Especial com apoio da Directora de turma.



2. FINALIDADES

A presente intervenção tem como finalidades alterar a compreensão/ percepção dos pares sobre a inclusão de alunos com NEES nas escolas/turmas regulares, promovendo competências sociais que facilitem a interacção entre pares, baseadas na tolerância e respeito em relação aos que nos rodeiam. A implementação do Programa PARES (Anexo 1) visa intervir o nível da promoção de aptidões sociais dos alunos, clarificar aspectos referentes à diferença / deficiência e potenciar estratégias facilitadoras de interacção entre os alunos.

Para atingir este objectivo pretendeu-se diagnosticar a percepção dos alunos sobre a diferença / deficiência, analisar a posição sociométrica do aluno com NEES na turma e proceder ao levantamento de competências sociais dos alunos. Pretende-se, ainda, verificar se após a implementação do Programa PARES se registam alterações quanto à percepção dos alunos sobre a inclusão de alunos com NEES nas escolas/ turmas regulares, do posicionamento sociométrico do aluno com NEES que frequenta turma, e das alterações na utilização das competências sociais dos alunos da turma.

3. GRUPO ALVO

O grupo é constituído por 20 alunos, que frequentam o 7º ano de escolaridade. A turma integra 2 alunos com NEES, no entanto, considerando que um destes alunos não frequenta regularmente a turma, não integrou a investigação, passando o grupo alvo a 19 alunos.



GRÁFICO 1 – Distribuição da idade e do género dos alunos

Analisando o grupo quanto à distribuição de idades e género, conforme Gráfico 1, verifica-se que as idades variam entre os 11 e os 13 anos, sendo a distribuição quanto ao género similar.



4. METODOLOGIA

A intervenção desenvolvida, pelo facto de pretender actuar sobre uma problemática específica, assume algumas características da investigação – acção, que consiste numa abordagem que se centra na resolução de problemas visando uma maior compreensão dos mesmos. Esta prática pressupõe o desenvolvimento de actividades, referentes ao processo de intervenção, desenvolvidas com o objectivo de mudar as circunstâncias diagnosticadas na situação – problema (Bell, 1997).

Segundo Fernandes (2006), esta metodologia desenvolve-se de “forma cíclica ou em espiral, consistindo na definição do âmbito e planeamento, antes da acção, seguido de revisão, crítica e reflexão” (p.7). Esta dinâmica permite uma participação responsável, geradora de mudanças inesperadas e processos inovadores, assumindo uma dimensão cíclica e flexível, possibilitando um *feedback* constante em cada fase do ciclo. Ao surgir uma ideia inicial sobre uma determinada problemática ou necessidade a colmatar inicia-se o processo, numa etapa preliminar, seguindo-se a planificação de estratégias a concretizar. Seguidamente decorre a acção (programas, estratégias, procedimentos), com vista a uma intervenção específica que, ao ser concluída, será avaliada quanto aos seus efeitos, retomando-se o ciclo.

40

Cohen e Manion (1989, *cit. in* Bell, 1997) caracterizam a investigação – acção como um procedimento *in loco* com o objectivo de actuar sobre um problema específico. Este processo é controlado durante algum tempo recorrendo a instrumentos diversificados (questionários, estudos de caso, entrevistas, etc.), com vista a que os resultados daí decorrentes se possam traduzir em modificações, adequações, alterações de direcção da intervenção, reajuste de acordo com as necessidades com o objectivo de optimização do processo em curso. Os autores salientam ainda, que no caso da investigação – acção, o trabalho não termina quando termina um dado projecto, o investigador continua a rever a avaliar e a melhorar a sua intervenção.

Para autores como Benavente, Costa e Machado (1990) a investigação-acção apresenta-se como uma estratégia pedagógica de formação e transformação, que se interessa pelo conhecimento da complexidade da realidade social e educativa. Esta estratégia permite a articulação entre investigação e intervenção, desenvolvendo novos conceitos e conhecimentos que vão enriquecer as práticas pedagógicas. Deste modo, a aprendizagem proporcionada pelo processo de investigação – acção permite a compreensão de fenómenos sociais e organizacionais complexos. O investigador envolve-se activamente num processo de cariz



social podendo operar mudanças significativas, verificando-se benefícios para o próprio e para a organização em que desenvolveu intervenção.

A investigação tradicional, na perspectiva de Sanches (2005), pode assumir duas dimensões: fundamental (que visa aumentar o conhecimento) e aplicada (que tem como objectivo a resolução de problemas, optimização e melhoria de práticas, programas e da intervenção). As duas podem ser complementares e contribuir para um fim comum: melhorar a qualidade de vida dos intervenientes, promovendo mudanças significativas que visem a sua qualidade nas aprendizagens, na integração escolar e social, no seu desenvolvimento equilibrado. O objectivo de uma investigação – acção não é testar hipóteses ou confirmar questões prévias (apesar de se poderem definir questões específicas no decurso da recolha dos dados), em construir conhecimento situacional e específico, de forma indutiva, a partir dos dados. A preocupação em relação ao processo é maior do que em relação aos resultados ou produto sendo considerado relevante o significado atribuído pelos próprios intervenientes

Os dados recolhidos antes, durante e depois da intervenção, que assumem dimensões qualitativas e quantitativas, foram analisados e tratados estatisticamente, tendo como objectivo a compreensão do processo e significado atribuído pelos alunos e docentes envolvidos. A investigação qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) prevê diversas estratégias de investigação em que o investigador é quem recolhe os dados de uma determinada realidade, em que está inserido, sendo esta recolha essencialmente descritiva e a sua análise de carácter indutivo.



5. PROCEDIMENTOS DA INTERVENÇÃO

5.1. Programa PARES



O Programa foi implementado entre os meses de Abril e Junho, nas aulas de formação cívica, estruturado em 10 sessões de 45 minutos. Os objectivos do programa assentam na promoção de competências sócio – emocionais facilitadoras de interacção e promotoras de atitudes de maior respeito e tolerância pelos outros; na clarificação de conhecimentos sobre alguns tipos de deficiência física e mental e no reforço / incentivo de comportamentos e atitudes, respeitando as diferenças, favorecendo a inclusão dos pares portadores de deficiência / diferença.

Cada sessão foi previamente planificada (Anexo 1) tendo em consideração: o tema, a competência geral, as competências específicas, as actividades a desenvolver, as estratégias, os recursos e a duração, sendo previstos os momentos de introdução /abertura da sessão, de desenvolvimento / implementação e da avaliação / síntese da sessão.

Os temas abordados e as actividades subjacentes sua exploração foram diversificados sendo apresentados posteriormente. As metodologias utilizadas foram variadas e, conforme planificação em anexo (Anexo 1) alteraram em função do tema abordado e das dinâmicas utilizadas. Os métodos associados à aprendizagem cooperativa (trabalho de grupo, tutoria de pares; etc.) foram a base para a implementação das actividades. Recorrer a métodos activos que incluam dinâmicas de animação de grupo, jogos no exterior, jogos de “quebra-gelo”, “confiança”, “partilha” permitiram que as sessões se revelassem dinâmicas, promotoras de envolvimento e participação dos alunos e divertidas. As estratégias utilizadas visaram ir ao encontro dos interesses e dificuldades diagnosticada, sessão após sessão, procurando que os alunos estivessem implicados e que a sua participação fosse efectivamente activa, questionando, argumentando, tomando posições sobre os temas em exploração.

A transmissão de informação foi das abordagens menos utilizadas considerando que deveriam ser os alunos a pesquisar, clarificar, procurar soluções, construir o processo em que estavam a participar. Apesar de a planificação ter sido cumprida integralmente, surgem sempre propostas e dinâmicas que preenchem, complementam e enriquecem a intervenção. As competências promovidas foram diversificadas, nomeadamente as competências de comunicação, de auto regulação e de adequação à convenção social. Assim, pretendeu-se



promover dinâmicas, interações em que fossem treinadas aptidões como pedir licença, agradecer, dizer amabilidades. Explorámos temas que permitiram a tomada de posição quanto aos direitos e deveres, reflectimos sobre situações que permitiram conhecer os próprios sentimentos e expressá-los de modo adequado, empregando o auto – controlo e priorizando os problemas de acordo com a sua importância. A compreensão dos sentimentos dos outros, colocar-se no lugar do outro e ser empático foi uma das abordagens mais promovida com vista à promoção de competência essenciais nas relações interpessoais e que poderão conduzir a uma maior tolerância, respeito e cooperação para com os pares.

O Programa PARES é apresentado integralmente em suporte informático, bem como a avaliação das sessões devido aos registos fotográficos que comporta.

5.1.1 Avaliação do programa PARES

Ao longo da implementação das sessões foram utilizados Registos de Observação / Evidências (Anexo 2) pelos docentes intervenientes (Professora de Educação Especial e Directora de Turma). No mesmo documento, para observação do Grupo, foi elaborada uma grelha de registo, considerando níveis de participação, interacção e cumprimento de regras. As sessões foram avaliadas pelos alunos solicitando-se, para tal, a indicação do que mais “gostaram”, “não gostaram”, “aprenderam” e “sugestões” que queiram indicar (Anexo 3).

43

5.2 Instrumentos de avaliação da Intervenção

Os instrumentos utilizados antes e depois da implementação do programa foram o teste sociométrico (Anexo 4) adaptado de Northway e Weld (1999) o Questionário sobre a Diferença (anexo 5) adaptado de Barreto (2009) e o Questionário para avaliar competências sociais² (anexo 6) dos alunos (Adaptado de Goldstein *et al.*, 1989, *cit. in* Lopes & Silva, 2009).

5.2.1 Teste Sociométrico

Os testes sociométricos permitem saber com alguma facilidade uma série de informações referentes ao grupo, sendo importante a sua adequada aplicação e clarificação de procedimentos. Foram seguidos os procedimentos de administração propostos por Northway

² Foi adoptada a terminologia do autor no Questionário para Avaliar Competências Sociais, apesar de alguns comportamentos indicados no instrumento assumirem, na nossa perspectiva, características de Aptidão Social (*cf.* Capítulo 5).



e Weld (1999), nomeadamente a utilização de um teste individual, o preenchimento por todos os alunos no mesmo dia e o seu preenchimento completo. Os resultados dos testes devem, ainda segundo os autores, ser utilizados para fins práticos que visem uma compreensão da leitura dos dados e uma intervenção, posterior, com vista à resolução de situações mais problemáticas. O teste sociométrico dá a oportunidade de todas e cada uma das crianças manifestarem preferências em relação aos pares. Apesar de poderem variar no seu formato todos os testes sociométricos têm em comum o pedido a cada individuo do grupo que nomeie com qual/quais dos pares prefere estar, em várias situações de interacção. Assim, são apresentadas 3 situações: 1) Com quem gostas mais de estar / brincar durante o recreio? (3 nomeações); 2) Quem gostarias mais que estivesse sentado ao pé de ti na sala de aula? (3 nomeações); 3) Quem convidarias para estar contigo nos teus tempos livres, festas / convívios? (3 nomeações). As actividades que mais gostam de realizar em cada situação são, também, solicitadas aos alunos.

5.2.2 Questionário sobre diferença / deficiência

No questionário sobre a diferença/ deficiência apresentam-se 10 questões fechadas, sendo a resposta dada em formato de escala Likert para cada questão em que os alunos se posicionam em relação à concordância, ou não, quanto à questão em 5 níveis de resposta. Serão analisadas a respostas a cada questão com base nas indicações na escala de Likert e também no que se refere às justificações dadas, ou seja, para cada tomada de posição na escala de Likert foi solicitada uma justificação. Assim, além da análise de frequência das respostas dadas em formato Likert proceder-se-á ainda, a uma análise de conteúdo referente às respostas abertas (justificações).

44

5.2.3 Questionário de competências sociais

No sentido de proceder a um levantamento das competências sociais dos alunos utilizou-se um questionário com 22 questões fechadas em que os professores assinalaram o posicionamento dos alunos em relação a cada competência, numa escala de Likert com 5 níveis. Foi solicitado a 4 professores da turma de áreas disciplinares diferenciadas (Educação Física; Educação Visual e Tecnológica; História /Geografia e Ciências) que preenchessem, para cada aluno, o questionário de competências sociais, antes e depois da intervenção.



6. DESCRIÇÃO DA INTERVENÇÃO – PROGRAMA PARES

O Programa Pares foi desenvolvido nas aulas de Formação Cívica que tinham a duração de 90 minutos. Atendendo que cada sessão foi planificada para 45 minutos, decorreram 2 sessões seguidas. Deste modo, apesar de se seguir a planificação proposta a avaliação que os alunos e professores produziram referem-se às duas sessões, que foram dinamizadas nos 90 minutos.

1ª SESSÃO: As regras e as consequências. (20.4.2010)

COMPETÊNCIA (S) GERAL (AIS): Os alunos devem definir e cumprir regras / consequências para que possam desenvolver-se actividades na sala.

ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS:

- ◆ Jogo: A teia de Aranha (Fig. 4) (jogo de quebra – gelo)



FIGURA 4 – Jogo – Teia de Aranha

- ◆ Abordagem sobre a importância das regras para um funcionamento adequado (ex: trânsito)
- ◆ Consequências para o não cumprimento das regras
- ◆ Cada aluno irá copiar as regras e consequências para uma folha (contrato) em que assume o compromisso de cumprir as regras definidas durante a sessão.



FIGURA 5 – Registo de Regras e Consequências - Contrato



2ª SESSÃO: Eu e os Outros: Diferenças ... (20.4.2010)

COMPETÊNCIA (S) GERAL (AIS): Os alunos devem conversar /expressar-se sobre aspectos que nos diferenciam uns dos outros e outros em que somos semelhantes. Devem definir estratégias para que estas diferenças /semelhanças sejam respeitadas.

ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS:

- ◆ Jogo: Um outro Olhar (Fig. 6)
- ◆ Cada aluno apresenta aos colegas o novo olhar sobre o seu par. Partilha e exploração em grande grupo.



FIGURA 6 – Jogo – Um outro Olhar

3ª SESSÃO: Eu e os Outros: ... Semelhanças – formação de Grupos (4.5.2010)

46

COMPETÊNCIA (S) GERAL (AIS): Os alunos devem desempenhar um papel dentro de um grupo, sendo responsabilizados por uma tarefa específica. Devem reconhecer que dentro de um grupo todos os elementos assumem diferentes papéis, que têm que ser respeitados, para obter eficácia no trabalho de grupo.

ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS:

- ◆ Dinâmica: São distribuídas 5 imagens referentes a tipos de deficiência (visual, auditiva, motora, amputação e síndromes) que estão repetidas 4 vezes. São dobradas, distribuídas aleatoriamente. Os alunos formam grupo concentrando as 4 imagens da mesma deficiência.
- ◆ Exploração de cada função / papel dentro do grupo a partir das propostas dos alunos. Introduzir papéis de: Cronometrista, Intermediário, Facilitador e Verificador (Fig. 7)

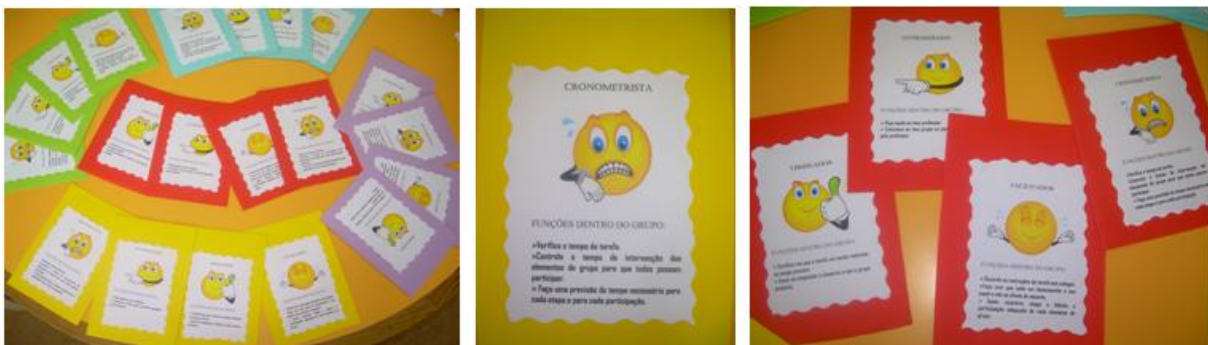


FIGURA 7 – Trabalho de Grupo: Cronometrista, Intermediário, Facilitador e Verificador



4ª SESSÃO: Eu e os Outros - Trabalho de grupo - Aprendizagem cooperativa. (4.5.2010)

COMPETÊNCIA (S) GERAL (AIS): Os alunos devem cooperar entre si, colaborar, gerir informação e definir estratégias, dentro dos grupos de pesquisa / trabalho desempenhando os respectivos papéis / funções (cronometrista; facilitador; verificador; intermediário)

ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS:

- ◆ Para iniciar o trabalho de pesquisa sobre as diferentes deficiências serão relembradas as funções de cada elemento dentro do grupo. Serão os alunos que descreverão as suas funções e definirão estratégias para um bom desempenho.
- ◆ Cada grupo irá pesquisar sobre a deficiência/ diferença atribuída assumindo as suas funções dentro do grupo (Fig. 8). A recolha pode ser com base em revistas, livros, pesquisas na Internet.



FIGURA 8 – Trabalho de Grupo

47

5ª SESSÃO: Vamos falar de Deficiência -Trabalho de grupo - Aprendizagem cooperativa. (18.5.2010)

COMPETÊNCIA (S) GERAL (AIS): Os alunos devem sintetizar informação sobre as diferentes deficiências em pesquisa e partilhar com os colegas da turma.

ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS

- ◆ Cada grupo irá sintetizar as informações que recolheram ao longo da pesquisa procurando ter uma apresentação cuidada. Método S – Q – A (Saber – Querer – Aprender)
- ◆ Cada grupo, através do seu representante, apresentará aos restantes grupos o resultado da sua pesquisa (Fig.9).



FIGURA 9 – Apresentação dos resultados – Trabalho de Grupo



6ª SESSÃO: A Dignidade Humana – A forma como vemos os outros... faz a diferença! Que seja um olhar positivo!

COMPETÊNCIA (S) GERAL (AIS): Os alunos depois do visionamento do filme (curta – metragem) devem expressar o que sentiram, identificar a mensagem, o significado que teve para si e reflectir sobre o seu conteúdo.

ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS:

◆ Os alunos assistirão ao filme “Circo Mariposa”, com a duração de 10 minutos e, com base numa ficha de reflexão, devem registar o que o filme significou, do que mais gostou, qual a mensagem (Fig.10).

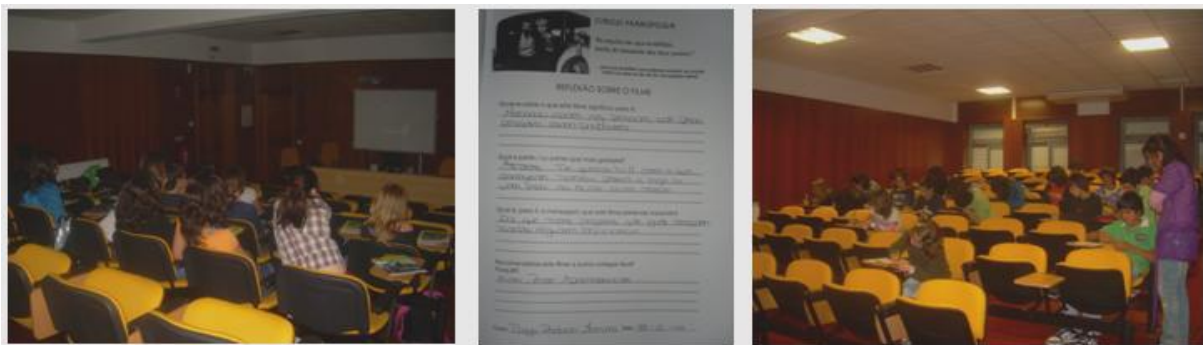


FIGURA 10 – Visionamento do Filme “Circo Mariposa” – Guião de Reflexão sobre o filme.

7ª SESSÃO: Os Direitos da Criança (1.6.2010)

COMPETÊNCIA (S) GERAL (AIS): Os alunos devem definir / identificar direitos e compreender que estes implicam deveres, para que todos possam conviver equilibradamente.

ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS:

◆ Visionamento “Os Direitos da Criança” e “ Os direitos da pessoa portadora de deficiência (Fig. 11).

◆ Os alunos devem analisar as frases (Princípios dos Direitos da Criança) que lhes serão entregues e indicar os deveres associados



FIGURA 11 – Direitos da Criança e Direitos da Pessoa portadora de Deficiência



8ª SESSÃO: Os Direitos da Criança (1.6.2010)

COMPETÊNCIA (S) GERAL (AIS): Os alunos devem colaborar com os pares e partilhar com comunidade educativa divulgando aprendizagens associadas ao programa.

ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS:

◆ Elaboração painéis / cartazes para afixar no espaço escolar alusivos aos direitos e deveres, definidos por cada par (Fig.12).



FIGURA 12 – Elaboração de painéis – Direitos e Deveres dos Adolescentes

◆ Os alunos distribuem-se no espaço escolar para afixar cartazes sobre os Direitos e Deveres. Devem organizar-se de modo a escolher o local mais adequado e colocá-los correctamente (Fig.13).

49



FIGURA 13 – Afixação no espaço escolar dos painéis – Direitos e Deveres dos Adolescentes

9ª SESSÃO: Saber viver na diferença é...? (15.6.2010)

COMPETÊNCIA (S) GERAL (AIS): Os alunos devem elaborar desdobrável sobre as diferentes deficiências que pesquisaram e sobre aspectos pontuais do programa.

ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS:

◆ Elaboração do Desdobrável - Contributo de grupos aleatoriamente. Alternadamente cada grupo fará o seu registo. Registo de frases sobre a diferença em fita de seda – elaboração de pulseiras (Fig. 14).



FIGURA 14 – Desdobrável e pulseiras

10ª SESSÃO: Divulgação na comunidade educativa (15.6.2010)

COMPETÊNCIA (S) GERAL (AIS): Os alunos devem participar activamente no envolvimento da comunidade educativa sensibilizando para o respeito pela diferença.

ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS:

◆ Fitas de seda para pulso (pulseiras) serão ilustradas com frases sobre direitos e deveres para assinalar o dia (os alunos poderão eleger uma frase simbólica). Serão distribuídas pelos elementos da comunidade educativa: alunos, professores, funcionários (Fig. 15).



FIGURA 15 – Distribuição do desdobrável e pulseiras na comunidade educativa

◆ Entrega dos Certificados de Frequência e pulseiras aos alunos (Fig.16).



FIGURA 16 – Entrega dos Certificados de Frequência e pulseiras aos alunos



7. ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1. Avaliação do Programa Pares

A avaliação do Programa PARES, como já foi referido anteriormente, baseia-se no Registo de evidências dos docentes envolvidos, da observação do Grupo e nos Registos de avaliação das sessões dos alunos, em cada sessão. Com base nos dados obtidos pretende-se analisar as perspectivas dos docentes e dos alunos. Atendendo à extensão dos registos recolhidos ao longo das 10 sessões, analisaremos de modo geral informação mais relevante nos itens seguintes. Para uma análise mais aprofundada consultar o Anexo 1.

5.1.1 Perspectiva dos docentes

Com base nas evidências realizadas pelos docentes envolvidos na implementação do Programa PARES, pode constatar-se que, ao longo das sessões, os níveis de envolvimento dos alunos foram significativos. O interesse dos alunos nas temáticas foi potenciado pela utilização de estratégias mais dinâmicas recorrendo, sempre que possível, a dinâmicas de grupo e, de preferência, no exterior. Com base na avaliação dos alunos procurou-se adequar, reformular as actividades com vista a corresponder às suas expectativas. Ao longo das sessões as evidências da Docente de Educação Especial e da Directora de Turma destacam, essencialmente, o interesse, empenhamento e envolvimento dos alunos nas sessões. Estes registos serviram, igualmente para analisar, em cada sessão, o que funcionou bem ou menos bem e adequar estratégias / procedimentos que melhorassem a forma de estar do grupo

Os registos de observação do grupo indicam que, ao longo das sessões, a forma como entram na sala, o cumprimento das regras, posturas de respeito e tolerância para com os outros tendem a melhorar e aumenta a sua frequência de adequação/ utilização (*cf.* Anexo 1). A definição de regras e consequências nas primeiras sessões revelou-se uma enorme mais-valia. Os alunos tiveram que reflectir sobre o que seria necessário para que as sessões decorressem adequadamente e, depois de definidas as regras, há que definir as consequências para o seu não cumprimento. Esta actividade permitiu que os alunos auto – regulassem os seus comportamentos pois estavam esclarecidos sobre o que podiam, ou não podiam, fazer. Também a definição de direitos e deveres dos adolescentes permitiu uma reflexão sobre os seus comportamentos e sobre o seu papel na sociedade. Foi muito interessante analisar os deveres que os alunos encontraram para os direitos (ex: Direito: a um nome e nacionalidade –



Dever: Chamar as pessoas pelo nome e não pôr alcunhas / Direito: a uma escola – Dever: Estudar e tirar boas notas porque o governo não tem que financiar alunos desinteressados, etc.) Estas reflexões são indicadores de que os alunos quando estimulados a pensar e procurar um sentido para o que vivem, sentem, percebem, conseguem ir mais longe do que muitas vezes nós, adultos, temos como expectativa. De um modo geral a turma foi participativa, interessada e responsável. Verifica-se, no entanto, que há alunos mais intolerantes, que devem ser apoiados e clarificados com vista a posturas de respeito para com os outros atendendo que para serem respeitados, tal atitude é essencial.

5.1.2 Perspectiva dos alunos

A elaboração de quadros síntese das avaliações das sessões, pelos alunos, permitiu uma leitura geral dos que os alunos, “gostaram mais”, do que “não gostaram” tanto, do que “aprenderam” e das “sugestões” que propõem. A avaliação de cada sessão pode ser analisada de modo aprofundado no Anexo 1. Para avaliar a perspectiva dos alunos, de forma mais global, podemos considerar que ao longo das sessões o que “gostaram” e o que “aprenderam” foi significativamente indicado. As situações de que “não gostaram” são reduzidas e foram alvo de reflexão com vista à adequação.

Na última sessão, aquando da avaliação pelos alunos, solicitou-se uma avaliação geral das sessões, que se releva pertinente analisar, considerando a perspectiva global que comporta (Fig.17).

| ☺ Ao longo das sessões gostei mais de: | ☹ Não gostei tanto: | 📖 Aprendi sobre: | ✉ Sugestões para próximos programas: |
|--|---|---|---|
| » Quando nós fomos ver o filme e também a 1ª aula quando tivemos aquele jogo para nos conhecermos e sabermos as diferenças e semelhanças. Gostei mais do filme » Gostei de fazer o jogo e ver o filme no auditório das pessoas com deficiência a serem usadas e depois ver a força de vontade dessas pessoas. » De vermos o filme, dos jogos que fizemos e dos assuntos que abordámos. » De ir ao auditório ver o filme » Gostei mais dos jogos e dos filmes » Gostei daquela (sessão) em que fomos ver o filme ao auditório e gostei da teia. Gostei muito de todas Gostei de todas as sessões mas a que gostei mais foi a sessão em que fomos ao auditório ver o filme “Circo Mariposa” » Gostei de todas as sessões mas a que gostei mais foi a sessão onde fizemos os cartazes dos direitos e deveres » Gostei mais do assunto sobre o Braille » Gostei de ver o filme no auditório » Dos jogos e as actividades que fomos fazendo. Gostei principalmente de ir ao auditório ver o filme. » Da sessão onde vimos o filme do Circo Mariposa » Ver o filme, pois era interessante e serviu para que percebesse o quanto as pessoas que são diferentes de nós são injustamente desrespeitadas no dia-a-dia. » Trabalhar em grupo e ir ao auditório ver o filme, fazer uma aula ao ar livre e fazer um cartaz para afixar na escola | » Da parte em que a turma não colaborou sendo barulhenta » Que os nossos trabalhos fossem expostos | » Aprendi que não se deve julgar ninguém » Pessoas com deficiência » Aprendi mais coisas sobre as deficiências e aprendi a respeitar ainda mais os deficientes » As pessoas diferentes, foram sessões maravilhosas » Aprendi que não se deve rejeitar pessoas diferentes de nós » Aprendi de tudo um pouco » Deficiências, em particular sobre as pessoas cegas porque o meu trabalho numa das sessões era sobre isso. » ...muita coisa » Aprendi que toda a gente deve ter uma oportunidade » Que devemos respeitar os outros tal como são » Que as pessoas com deficiência devem ser respeitadas tal como nós. Devem poder viver nos mesmos sítios que nós e ter as mesmas oportunidades. Eles têm direito tal como nós e nunca se sabe se um dia podemos ficar assim, por isso devemos respeitá-los. » Diversas deficiências, que todas as pessoas são iguais mesmo sendo negras, brancas ou deficientes » Respeitar as pessoas que são diferentes de nós » Trabalhar em grupo, saber respeitar e ser respeitado. | » Ver outros filmes » Mais sessões ao ar livre e mais jogos » Continuar com as mesmas sessões destes assuntos » Acho que deve continuar assim » Acho que devem continuar assim » Gostava que para o ano seguinte isto continuasse » Talvez, ver mais filmes sobre o tema. » Visita de estudo » Mais aulas ao ar livre, uma visita de estudo e que fizéssemos mais cartazes informativos para afixar na escola |

FIGURA 17 – Síntese da avaliação das sessões – Programa PARES – pelos alunos



A avaliação final das sessões deixa-nos indicadores relevantes para futuras intervenções, com base no que “gostaram mais” (filmes, jogos, actividades ao ar livre, trabalho de grupo, trabalho de pares...), no que “aprenderam” (respeitar, ser respeitado, sobre as diferentes deficiências, não rejeitar pessoas com deficiência, trabalhar em grupo, direitos e deveres, ...) e, principalmente, com base nas “sugestões” que deixaram (mais filmes, mais aulas ao ar livre, visitas de estudo, continuar com sessões destes assuntos, cartazes informativos para afixar na escola, ...). Revela-se gratificante o reconhecimento de que as sessões “devem continuar assim” e a indicação de que “gostava que para o ano seguinte isto continuasse”.

A análise e reflexão sobre a avaliação, na perspectiva dos docentes e dos alunos, permitem a compreensão do significado do processo de intervenção para os seus intervenientes. Pode considerar-se, em síntese, que a dinamização deste Programa PARES apoiou os alunos intervencionados a respeitar um pouco mais a diferença, seja a que nos distingue uns dos outros, seja a que continua associada à pessoa com deficiência. Analisando o que os alunos gostaram e aprenderam ao longo deste processo o saldo é bastante positivo e impulsionador de projectos futuros. Os indicadores dados pelos alunos devem nortear percursos e decisões futuras, quanto às abordagens, metodologias e estratégias de intervenção a adoptar.

53

5.2 – Avaliação dos dados obtidos antes e depois do Programa Pares

O programa estatístico SPSS 18.0 foi utilizado no tratamento de dados obtidos nos questionários, com base nas escalas de Likert, associadas às respostas fechadas. Nas respostas abertas foi realizada uma análise de conteúdo semântica de procedimentos abertos. Na análise estatística foram calculadas frequências absolutas e relativas para as variáveis com níveis de mensuração nominal e médias e desvios-padrão para variáveis medidas com escalas de tipo Likert (Reis, 1998).

O teste de Wilcoxon foi utilizado para testar diferenças nas respostas entre o primeiro e o segundo momento de avaliação. Trata-se de um teste não paramétrico adequado a medidas repetidas. O tamanho da amostra e a própria mensuração das escalas de tipo Likert tornam desadequada a opção por um teste paramétrico (Howell, 2002). Foi considerado o nível de significância de .05 (Howell, 2002).



5.2.1 Teste Sociométrico

O tratamento das nomeações dos alunos, obtidos por elaboração de uma matriz sociométrica, permitiu a avaliação da posição sociométrica do aluno com NEES, no contexto da turma. Como já foi referido anteriormente, o mesmo teste sociométrico foi administrado antes e depois da implementação do Programa PARES, com aproximadamente 3 meses de intervalo. Os Sociogramas foram elaborados após a contabilização e registo de nomeações tendo-se elaborado uma matriz sociométrica que serviu de base para a distribuição dos alunos. No fundo de cada imagem, rapaz ou rapariga, foi indicado o seu N (número de identificação) assumido no grupo e o número de nomeações que teve, na totalidade. A colocação de rapazes em separado das raparigas poderá permitir uma análise quanto à distribuição das nomeações considerando o género. Formado com círculos concêntricos que assumem valores com intervalos iguais, no Sociograma, vão sendo colocados os alunos em função dos números de nomeações. No centro encontraremos os alunos mais nomeados e na periferia os alunos menos nomeados (Gráfico 2).

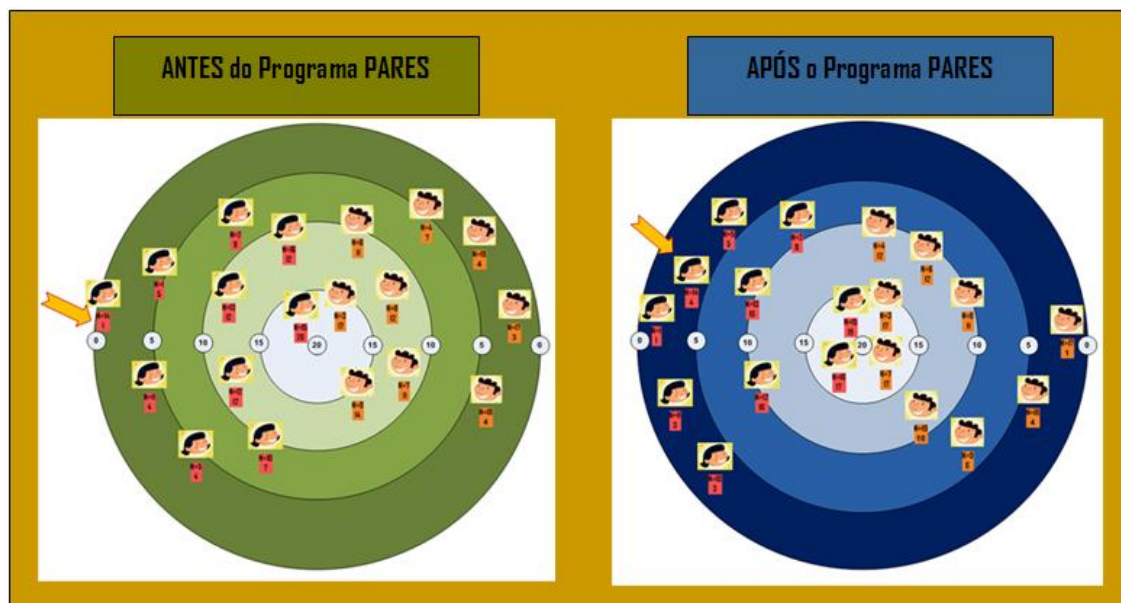


GRÁFICO 2 - Posição sociométrica dos alunos - antes e depois do Programa PARES

A distribuição dos alunos é variável e não se verificam diferenças consideráveis entre a posição assumida por rapazes e raparigas. Pretendeu-se, especificamente, verificar a posição sociométrica do aluno com NEES que frequenta a turma a tempo inteiro e que corresponde ao N=14 do grupo (indicado pela seta, nos Sociogramas apresentados no Gráfico 2). Verificou-se uma ligeira mudança na posição sociométrica do aluno, passando de 1



nomeação (Antes do Programa) para 4 nomeações (Após o Programa). Esta modificação, apesar de muito ligeira, poderá indicar pequenas mudanças no que se refere à aceitação por parte dos pares.

Foram analisados, ainda, os conteúdos das respostas dadas pelos alunos para cada uma das três situações colocadas para nomeação. Ou seja, além de nomearem 3 colegas para cada situação apresentada, foi ainda solicitado que indicassem informação referente às situações 1) O que mais gostas de fazer no recreio; 2) O que mais gostas de fazer quando estas na tua mesa, na sala de aula; 3) O que mais gostas de fazer nos teus tempos livres (fora da escola), seguidos da solicitação de nomeação de 3 colegas por ordem de preferência -1º, 2º, 3º) (cf. Anexo 4). Considerando a dimensão dos gráficos obtidos, analisaremos de modo geral as indicações dadas pelos alunos nas três situações, apresentando apenas os Gráficos 3 e 4 referente à primeira situação 1) O que mais gostas de fazer no recreio, considerando as indicações dos rapazes e das raparigas.



GRÁFICO 3 – Critério I – O que mais gostas de fazer no recreio? – Rapazes

No que se refere às actividades indicadas na situação 1) O que mais gostas de fazer no recreio, pelos rapazes, antes do Programa Pares e após o Programa pares, predominam as actividades “jogar à bola” e “estar/ falar com os colegas/amigos” (cf. Gráfico3).

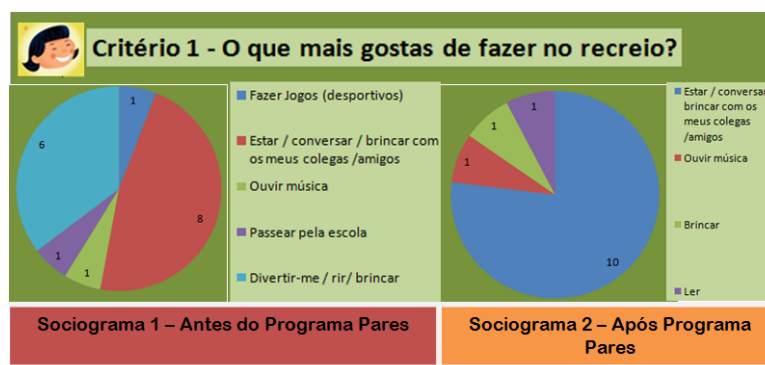


GRÁFICO 4 – Critério I – O que mais gostas de fazer no recreio? – Raparigas



As actividades indicadas na situação 1) O que mais gostas de fazer no recreio, pelas raparigas, antes e após o Programa PARES, conforme ilustra o Gráfico 4, são predominantemente “estar/conversar/brincar com os meus amigos/colegas”.

Nos critérios 2) O que mais gostas de fazer quando estas na tua mesa, na sala de aula e 3) O que mais gostas de fazer nos teus tempos livres (fora da escola), não se verificam diferenças significativas que justifiquem uma análise aprofundada, no entanto, os gráficos correspondentes a este critérios, poderão ser consultados em anexo digital (Anexo 7).

5.2.2 Questionário sobre a diferença / deficiência

Os dados obtidos com base nos questionários sobre a diferença / deficiência (cf. Anexo 5), foram tratadas estatisticamente, no caso das questões de resposta fechada e qualitativamente no caso das questões de resposta aberta. Os dados obtidos antes e após o programa PARES foram explorados no mesmo gráfico no sentido de verificar as alterações /mudanças de posição ocorridas entre o 1º momento (antes do programa) e o 2º momento (após o programa).

Para cada questão do questionário sobre a diferença / deficiência será feita uma análise referente aos dados obtidos nas respostas fechadas e aos dados obtidos nas questões de resposta aberta, com base nas quais se formaram categorias. Ao analisar as justificações dadas pelos alunos, em resposta aberta, formaram-se categorias que confrontámos entre 1º e 2º momento. As categorias encontradas baseiam-se na tipologia de respostas dadas pelos alunos, considerando as referências e posições assumidas. Os gráficos podem ser consultados integralmente em anexo digital (Anexo 8).



FIGURA 18 – Questão 1 – As crianças ou jovens “diferentes/com deficiência” têm direito de andar na minha escola



Na primeira questão, considerando as respostas fechadas (Figura 18, Gráfico A), verifica-se um ligeiro aumento de “concordância” e “concordância total” quanto à frequência de alunos com NEES na escola, do 1º para o 2º momento.

Os argumentos apresentados na justificação/ resposta aberta foram alvo de análise de conteúdo a partir da qual se formaram categorias (Figura 18, Gráfico B). As categorias definidas foram: 1) Igualdade Intrínseca (com base na total aceitação da diferença / deficiência); 2) Igualdade Extrínseca (com base nos normativos /legislação/ direitos); 3) Direitos iguais mas espaços diferentes; 4) Rejeição / Não concordância com a presença; 4) Não respondeu. Estas categorias serão comuns em todas as questões que solicitem a tomada de posição dos alunos (concordância / não concordância). Outras questões haverá em que as categorias assumirão outro formato.

No caso da categoria 1, Igualdade Intrínseca, foram consideradas as dimensões de igualdade e tolerância intrínseca, ou seja, é inquestionável a igualdade do outro numa dimensão humana, pois “são pessoas como nós”, “não têm culpa de serem como são”, “temos de tratar todos com igual respeito”, “lá por terem uma deficiência são totalmente iguais a nós” “ (...) pois nós, sem deficiência, não somos iguais (entre nós) e eles também não, então temos de tratar todos com igual respeito”.

Na categoria 2, Igualdade Extrínseca, foram consideradas as respostas em que apesar de não concordarem, reconhecem que os colegas diferentes / com deficiência têm o direito de frequentar / de estar na mesma escola / sala / espaço. Esta categoria assume uma dimensão de igualdade extrínseca em que a aceitação assenta nos direitos dos indivíduos atendendo que “têm os mesmos direitos que nós”, “têm o total direitos de aprender como qualquer outro de nós”, “têm o direito de ir para uma escola normal”.

Na categoria 3, Direitos iguais mas espaços diferentes, foram consideradas as respostas que referem o direito que os alunos com diferença/deficiência possam ter pois “por um lado têm o mesmo direito que nós mas acho que deviam ter uma escola só para eles” e porque “têm problemas e nós “ditos normais” não, mas concordava mais se andassem numa escola onde só andassem eles” e também porque “ (...) os deficientes deviam ter uma escola própria para as suas dificuldades mas, por outro lado, não vejo nenhum problema”.

A categoria 4, Rejeição / não concordância com presença, foi formada com base em respostas que salientam discordância em relação à frequência da escola por alunos com NEES. A discordância ou indiferença (nem concordo / nem discordo) assenta em respostas que manifestam que os alunos com diferença / deficiência “deviam andar noutra escola” pois



” deviam ter uma escola só para eles” porque ”não gosto de certas pessoas deficientes”. Analisando a Figura 18 (Gráfico B), confirma-se a predominância das categorias 1 e 2 o que significa que a maioria dos alunos aceita e respeita a diferença / deficiência.

Na questão 2 os alunos foram questionados quando à concordância / discordância relativamente ao direito dos alunos com diferença /deficiência irem ao mesmo bar, frequentarem o recreio e participarem nas festas da escola. Foram analisadas as respostas fechadas e abertas, sendo efectuada a comparação entre 1º e 2º momento.

Na Figura 19 (Gráfico A) podemos verificar que a maioria dos alunos concorda ou concordam totalmente que os colegas com NEES têm o direito de frequentar os mesmos espaços e eventos escolares (bar / recreio / festas).

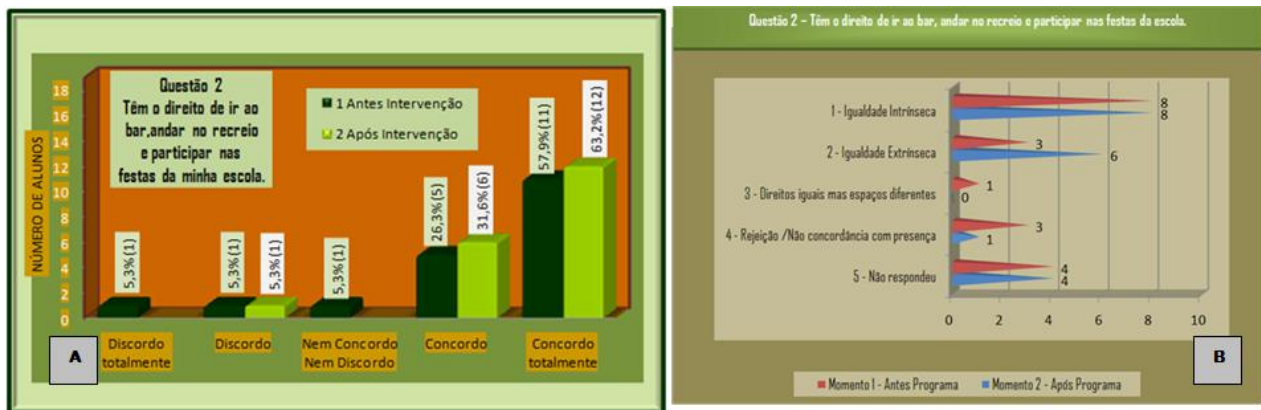


FIGURA 19 – Questão 2 – As crianças ou jovens “diferentes/com deficiência” têm direito de ir ao bar, andar no recreio e participar nas festas da minha escola.

As respostas abertas foram analisadas quanto ao conteúdo, no 1º e no 2º momento e agrupadas nas mesmas categorias que a questão 1. Deste modo, conforme ilustra a Figura 19 (Gráfico B), confirma-se uma diminuição da rejeição do 1º momento (3 respostas) para o 2º momento (1 resposta) e um aumento mais vincado na categoria 2, ou seja, no reconhecimento da igualdade de direitos quanto à frequência de espaços e festas da escola. Na categoria 3 registou-se igualmente uma alteração atendendo que no primeiro momento havia 1 resposta que integrava esta categoria e no segundo momento tal registo já não acontece. As respostas dadas pelos alunos foram diversificadas centrando-se na concordância e concordância total pois “têm os mesmos direitos que nós”, “não são diferentes de nós” e “têm que ser respeitados porque não têm culpa de ser assim”.



Na questão 3, com base na Figura 20 (Gráfico A) verifica-se que a maioria dos alunos posiciona-se no “concordo” e no “concordo totalmente”. Antes da intervenção registavam-se 2 (10,5%) alunos na posição de “nem concordo / nem discordo” que, num segundo momento, após a intervenção baixou para 1 (5,3%) alunos. Observando o Gráfico B podemos verificar que na categoria 4, referente à rejeição, se registou uma diminuição entre o 1º e o 2º momento.

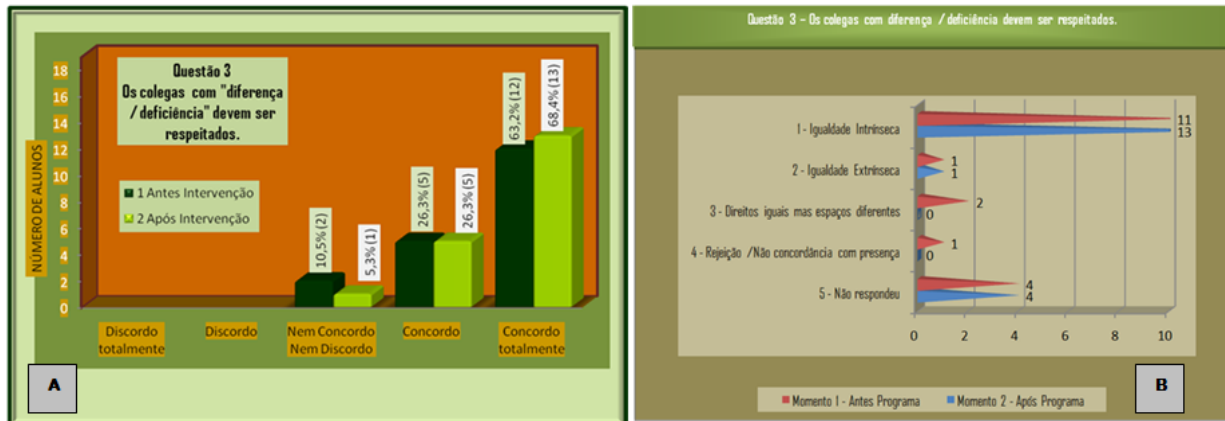


FIGURA 20 – Questão 3 – Os colegas com “Diferença / deficiência” devem ser respeitados

O respeito pela diferença / deficiência concentra, pois, acentuada conformidade por parte dos pares que referem que “ são seres humanos como nós”, “ devem ser respeitados porque não têm culpa de ser assim”, “se nós gostamos que nos respeitem eles também devem ser respeitados”. Algumas respostas de concordância revelam-se mais complexas atendendo que “apesar de o serem (diferentes / deficientes) não podem ser rejeitados por isso devem ter uma escola própria”, ou seja, o aluno concorda com a igualdade de direitos mas considera que estes colegas devem estar em escolas próprias, eventualmente porque aí, na sua perspectiva, teriam melhores condições e melhores respostas às suas necessidades.

O apoio e incentivo prestado aos colegas com diferença /deficiência pode ser analisado na Figura 21 (Gráfico A), estando as posições dos alunos centradas maioritariamente no “concordo” e no “concordo totalmente”. Quanto às questões de resposta aberta podemos confirmar, com base no Gráfico B, considerando as mesmas categorias das questões anteriores, não há diferenças relevantes entre o 1º e o 2º momento. Na categoria 2 há a diminuição de 1 resposta, no entanto aumentou o número de alunos que não respondeu de 6 para 7.

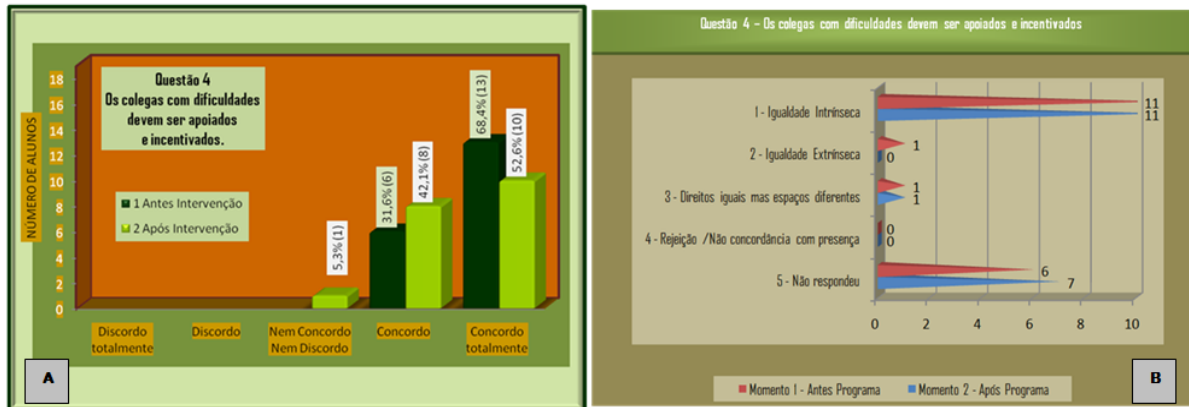


FIGURA 21 – Questão 4 – Os colegas com dificuldades devem ser apoiados e incentivados

A questão 5, que se refere à forma como os alunos se sentem em relação aos colegas diferentes /com deficiência que têm na turma / sala, pode ser analisada na Figura 22. Nas questões de resposta fechada não se verificam diferenças relevantes entre o momento 1 e o momento 2, conforme podemos observar no Gráfico A. No que se refere à análise de conteúdo das questões de resposta aberta (Gráfico B) as categorias diferenciam-se das anteriores.

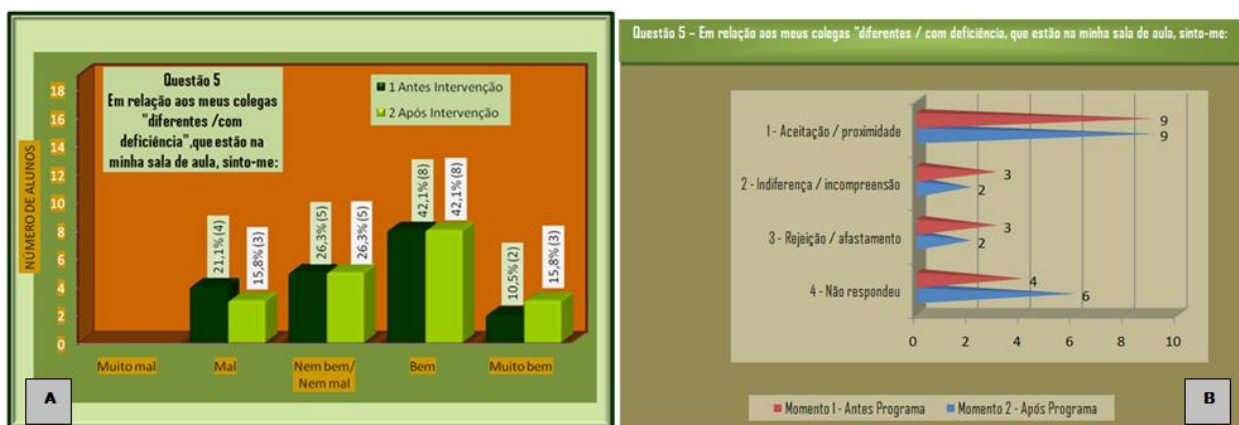


FIGURA 22 – Questão 5 – Em relação aos meus colegas “Diferentes/com deficiência”, que estão na minha sala sinto

Considerando que é solicitado aos alunos que manifestem o que sentem em relação a determinadas situações (ainda presentes em questões posteriores) revelou-se a necessidade de criar categorias adequadas a esta abordagem. Assim, para a categoria1, Aceitação / proximidade foram consideradas as respostas “são pessoas iguais a nós”, “é uma experiência para a vida, relacionar-me com essas pessoas”, “às vezes precisamos de perceber como nos interligar com essas pessoas”. Na categoria2, Indiferença /incompreensão, foram integradas respostas como “por vezes é difícil compreender o que eles fazem”, “não me dou muito com



eles, mas acho que não perturbam as aulas, eu acho que eles se afastam de nós”. Na categoria 3, Rejeição /afastamento, consideraram-se respostas como “ (sinto-me mal) porque me perturba”, “começam a embirrar e a perturbar (...)”, “não gosto, simplesmente não gosto (...) porque aproveita-se de nós”. Interessa analisar mais especificamente algumas respostas ambíguas em que o aluno se sente mal em relação ao facto do colega com NEES estar na sua sala mas justifica que “essas pessoas merecem melhor face às suas necessidades”.

Na Figura 22, Gráfico B, podemos observar que apesar de não se registarem alterações na categoria 1 (Aceitação / proximidade), se regista um ligeiro decréscimo na categoria 2 (indiferença / incompreensão), tal como na categoria 3, que se refere à rejeição / afastamento.

A questão 6 refere-se à solicitação para que os alunos se coloquem no lugar do outro (colega diferente/ com deficiência). Conforme ilustra a Figura 23, Gráfico A, no 1º momento a maioria dos alunos situou-se nos itens “muito mal” e “nem bem /nem mal”. No 2º momento registaram-se algumas alterações sendo que no item “bem” registou-se o aumento mais relevante.

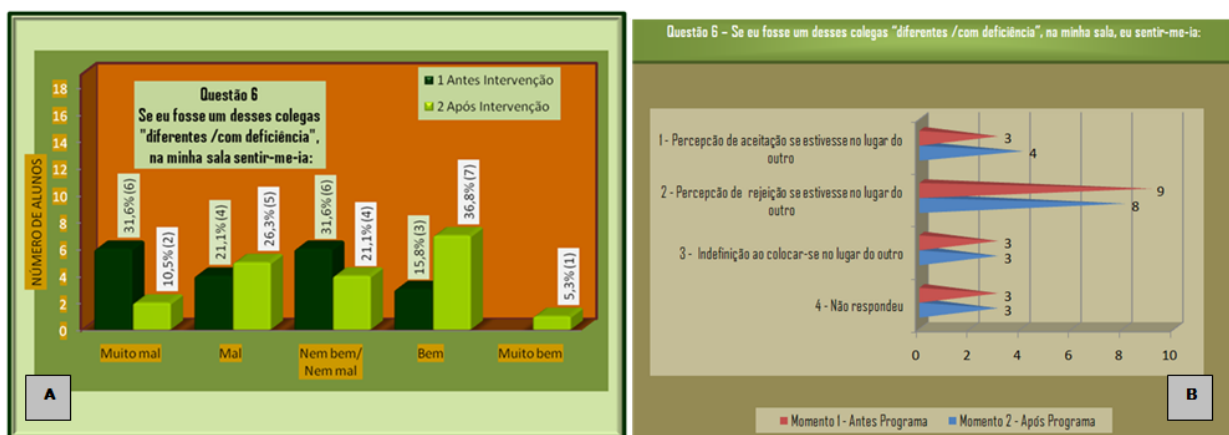


FIGURA 23 - Questão 6 - Se eu fosse um desses colegas “diferentes / com deficiência” sentir-me-ia

Nas questões de resposta aberta as categorias foram estruturadas em função da capacidade que os alunos manifestaram em perceberem o que sentem os colegas com NEES. Assim a categoria 1 refere-se à percepção de aceitação (se estivesse no lugar do outro com NEES); a categoria 2 diz respeito à percepção de rejeição (se estivesse no lugar do outro) e a categoria 3 foi atribuída a registos de indefinição /incapacidade de se colocar no lugar do outro. No Gráfico B podemos verificar ligeiras alterações entre o 1º e o 2º momento.



A questão 7, em evidência na Figura 24, refere-se aos sentimentos dos alunos em relação à presença de um colega com diferença /deficiência sentado a seu lado, na sala de aula. Importa destacar uma diminuição de posições no item “muito mal”e um surgimento de 3 alunos no item “muito bem” o que poderá indicar um aumento de aceitação / tolerância para com os pares com NEES (Gráfico A).

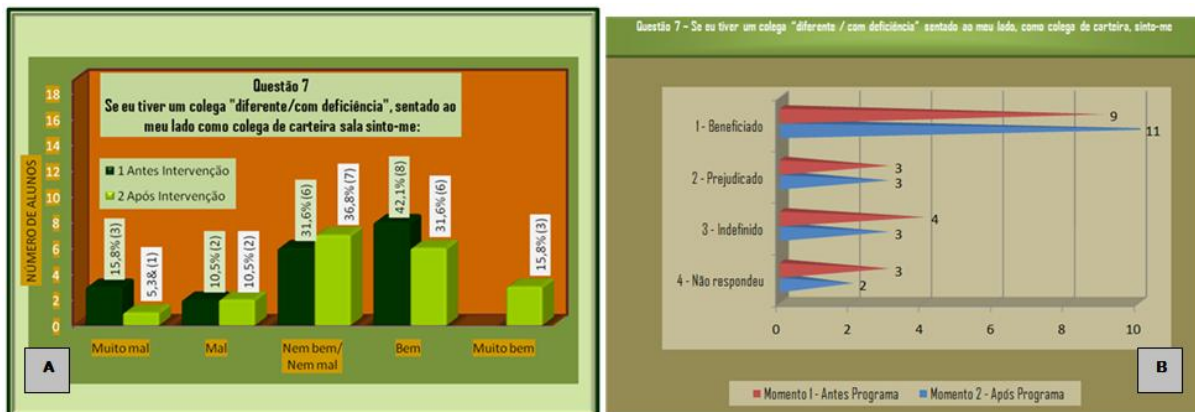


FIGURA 24 – Questão 7 – Se eu tiver um colega “diferente/com deficiência” sentado ao meu lado sinto-me

Nas questões de resposta aberta as categorias foram adequadas em função dos conteúdos analisados nas respostas. Analisando o Gráfico B verifica-se que houve um aumento de respostas em que os alunos consideram ser beneficiados (9 respostas -1º momento /11 respostas – 2º momento). As respostas que salientam benefício vão no sentido de considerar que “poderia aprender a estar com essas pessoas”, “ sinto que posso ajudá-lo” e porque “teria de ajudá-lo e aprenderia também com isso”. As respostas que integram a categoria 2 são “ (sentia-me mal) porque tinha que o mandar estar quieto”, “podia distrair-me” e “porque me perturba”.

A questão 8 solicita que os alunos se manifestem quanto à possibilidade de um aluno com NEES querer seu amigo. Nas questões de resposta fechada, os dados são satisfatórios, como é observável na Figura 25, Gráfico A. A maioria dos alunos manifesta sentir-se “bem” e “muito bem” pelo facto de um aluno diferente / deficiente solicitar a sua amizade.

As categorias consideradas foram as da questão anterior, tentando compreender até que ponto os alunos sentem prejuízo, benefício ou são indiferentes à amizade com um aluno com NEES. Na Figura 25, Gráfico B, podemos constatar que há um ligeiro aumento no sentimento de benefício e uma ligeira diminuição no sentimento de prejuízo, na passagem do 1º para o 2º momento.

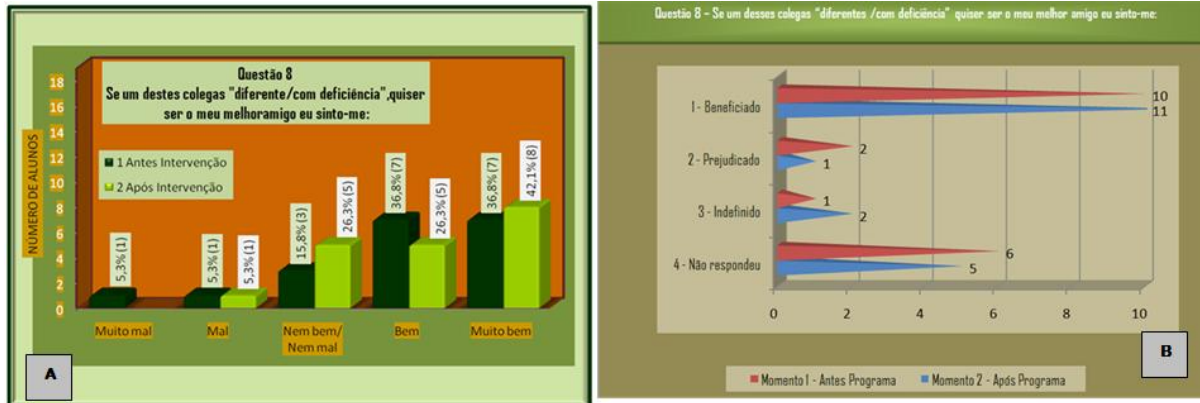


FIGURA 25 - Questão 8 - Se um destes meus colegas quiser ser meu melhor amigo, sinto-me

A relação estabelecida com os colegas diferentes /com deficiência pode ser analisada com base na Figura 26 (Gráfico A). Verifica-se um aumento relevante de mudança de posição dos alunos para os itens “bem” e “muito bem”, do 1º momento para o 2º momento o que poderá revelar melhoria de relacionamento após a intervenção.

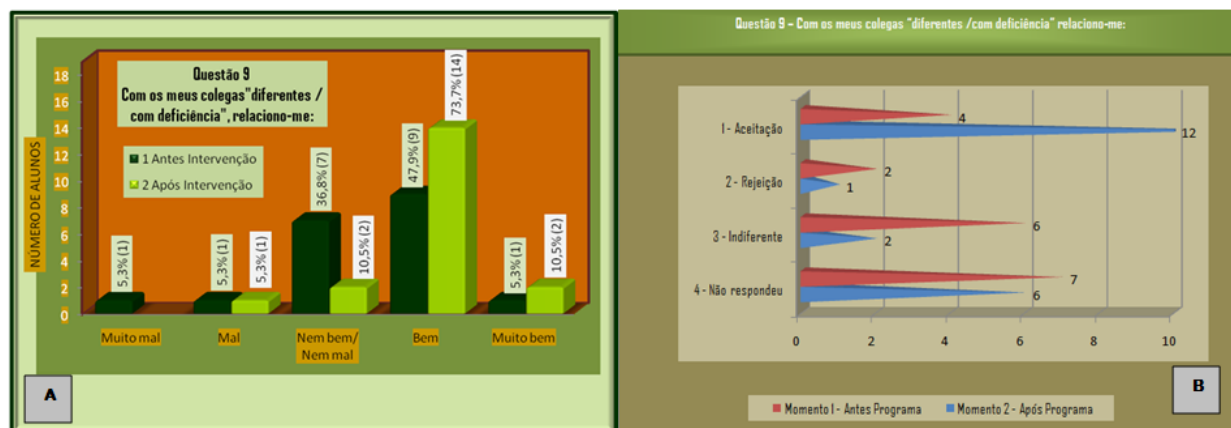


FIGURA 26 - Questão 9 - Com os meus colegas "diferentes / com deficiência", relaciono-me

Nas questões de resposta aberta foram consideradas novamente as categorias de aceitação, rejeição e indiferença (cf. Gráfico B). Pretendeu-se categorizar as respostas que iam ao encontro destas categorias considerando para tal questões como “tenho de aprender a conviver com eles”, “acho que devemos tratá-los como gostamos que nos tratem a nós”, no caso da categoria de aceitação. Na categoria 2, rejeição, estão consideradas respostas como “não lhe ligo”, “ não me relaciono” e “porque me enervam”. Com base no Gráfico B podemos verificar alterações significativas quanto ao relacionamento dos alunos com os colegas diferentes /com deficiência, nomeadamente na categoria 1, Aceitação, em que se registou um aumento significativo de respostas do 1º momento (4 respostas) para o 2º momento (12



respostas). Confirma-se uma acentuada alteração nas questões de resposta aberta, do momento 1 para o momento 2 que poderão indicar uma melhoria relevante no relacionamento dos pares com os colegas com NEES.

A questão 10 pretende analisar a posição dos alunos quando solicitados a apoiar um colega diferente / deficiente, pelo professor, na sala de aula. Pode verificar-se, com base na Figura 27 (Gráfico A), que se mantêm do 1º momento para o 2º momento o número de alunos nos itens “muito mal” e “nem bem /nem mal”. Destaca-se o aumento no item “muito bem” que no 1º momento, em que registava 4 alunos e no 2º momento aumenta para 6 alunos. Este aumento poderá ser interpretado como uma mudança nas interações e na forma como os alunos com NEES são vistos pelos pares e da forma como os professores poderão contribuir para tal aceitação / inclusão.

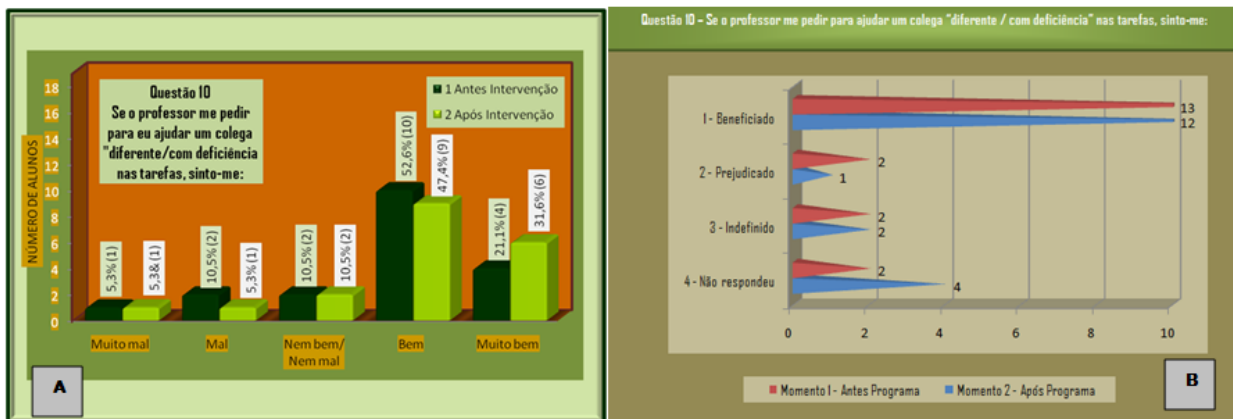


FIGURA 27 – Questão 10 – Se o professor me pedir para ajudar um colega “diferente/com deficiência” nas tarefas

Nas questões de resposta aberta as categorias estruturadas são as mesmas das questões 7 e 8 (cf. Figuras 24 e 25-Gráfico B). Assim, serão consideradas na categoria 1, Beneficiado, as respostas que indiquem ganhos na acção de apoiar o colega com NEES, nomeadamente “fico feliz pelo professor acreditar que sou capaz disso”, “confia em mim, na tarefa que me dá”, “estou a ajudar um colega diferente”, “porque é bom ajudar as pessoas” e “se fosse eu gostava que me ajudassem a mim”. Na categoria 2, Prejudicado, foram consideradas respostas como: “é chato”, “(sinto-me muito mal) por ter de trabalhar com essa pessoa”.

Conforme se pode verificar, recorrendo ao Gráfico B, não há grandes alterações do 1º para o 2º momento, considerando a maioria dos alunos se sentem beneficiados quando o professor lhes solicita apoio / ajuda aos colegas com NEES.



Em resumo, analisando as alterações dos dados entre o momento 1 e o momento 2, no que se refere ao questionário sobre a diferença /deficiência podemos considerar que, de um modo geral, houve aumento na concordância, aceitação e na percepção de benefício para si próprios. Importa salientar que a maioria dos alunos, na maior parte das questões já manifesta alguma compreensão, respeito e tolerância para com os pares portadores de NEES.

Registam-se, no entanto, casos pontuais de maior resistência, maior rejeição na relação com os alunos diferentes / com deficiência. O programa PARES poderá ter contribuído para uma maior compreensão, gestão emocional, promoção de competências de comunicação e de relação intra e inter pessoal que ajudaram os alunos a lidar com a diferença. Também os alunos com NEES beneficiaram desta intervenção pois, também eles necessitam de desenvolver as suas competências de interação e de auto – regulação com vista a uma maior facilidade na sua inclusão.

5.2.3 Questionário de Competências Sociais

A avaliação das competências sociais dos alunos com que trabalhamos permite reflectir sobre as suas áreas fortes e fracas e desenvolver intervenções que vão ao encontro das suas necessidades e dificuldades, recorrendo aos seus centros de interesse.

Procedeu-se à avaliação das competências sociais dos 19 alunos (*cf.* anexo 4), antes e depois da implementação do Programa PARES (*cf.* anexo 1), sendo solicitado a 4 professores da turma, de áreas disciplinares diferenciadas, a avaliação das competências sociais dos alunos.

A Figura 28 apresenta as médias obtidas em relação a cada competência, nos dois momentos de levantamento junto dos 4 professores e referentes a 19 alunos. Com base no teste de significância podemos verificar que na maioria das competências (à excepção de “prestar atenção”, “formular uma pergunta”, “agradecer” e “responder ao insucesso”) apresentam diferenças estatisticamente significativas entre o 1º e o 2º momento ($p < .05$).

Com base nos resultados estatísticos obtidos procedeu-se a uma análise qualitativa das mudanças que ocorreram em cada competência, sendo estas agrupadas em categorias em função das dimensões que as caracterizam.



| QUADRO DE MÉDIAS E TESTE DE SIGNIFICÂNCIA | | | | | | |
|---|-----------|-----|-----------|-----|----------|------|
| Competências | 1ºMomento | | 2ºMomento | | Wilcoxon | p |
| | Média | DP | Média | DP | | |
| 1 - Prestar atenção | 3,75 | ,60 | 3,76 | ,57 | -.447 | .655 |
| 2 - Formular uma pergunta | 3,57 | ,68 | 3,65 | ,76 | -1.324 | .186 |
| 3 - Agradecer | 3,51 | ,65 | 3,62 | ,80 | -1.401 | .161 |
| 4 - Apresentar-se | 3,04 | ,63 | 3,26 | ,77 | -2.336 | .019 |
| 5 - Dizer amabilidades | 2,99 | ,67 | 3,25 | ,68 | -3.094 | .002 |
| 6 - Pedir ajuda | 3,45 | ,69 | 3,65 | ,77 | -2.492 | .013 |
| 7 - Participar | 3,32 | ,59 | 3,72 | ,70 | -3.150 | .002 |
| 8 - Conhecer os próprios sentimentos | 3,03 | ,46 | 3,46 | ,53 | -3.585 | .000 |
| 9 - Expressar os sentimentos | 3,04 | ,65 | 3,36 | ,70 | -2.954 | .003 |
| 10 - Compreender os sentimentos dos outros | 3,04 | ,64 | 3,32 | ,65 | -3.022 | .003 |
| 11 - Auto - recompensar-se | 2,87 | ,36 | 3,47 | ,39 | -3.576 | .000 |
| 12 - Pedir licença | 3,70 | ,68 | 3,93 | ,70 | -2.407 | .016 |
| 13 - Repartir algo | 3,28 | ,63 | 3,79 | ,54 | -3.648 | .000 |
| 14 - Ajudar os outros | 3,26 | ,68 | 3,64 | ,67 | -3.100 | .002 |
| 15 - Negociar | 3,03 | ,55 | 3,57 | ,37 | -3.406 | .001 |
| 16 - Empregar auto - controlo | 3,21 | ,57 | 3,63 | ,56 | -3.456 | .001 |
| 17 - Defender os próprios direitos | 3,26 | ,48 | 3,90 | ,48 | -3.681 | .000 |
| 18 - Não entrar em brigas ou disputas | 3,46 | ,61 | 3,76 | ,57 | -2.639 | .008 |
| 19 - Responder ao insucesso | 3,30 | ,65 | 3,44 | ,63 | -1.412 | .158 |
| 20 - Enfrentar pressões do grupo | 3,14 | ,25 | 3,60 | ,45 | -3.316 | .001 |
| 21 - Tomar iniciativas | 3,13 | ,50 | 3,78 | ,56 | -3.742 | .000 |
| 22 - Resolver problemas de acordo com a sua importância | 3,11 | ,50 | 3,61 | ,77 | -3.215 | .001 |

FIGURA 28 – Questionário de Competências Sociais – Médias e Teste de Significância

As competências sociais podem assumir diferentes dimensões, servir diferentes objectivos adequando-se, ou não, a diversas situações. Formaram-se, assim, 5 categorias que integram as 22 competências (cf. anexo 4) Para cada questão é apresentada a diferença (ordenada pela sua magnitude) entre o 2º momento e o 1º momento (m2-m1) por sujeito, sendo desta forma obtida uma visualização dos ganhos e perdas entre a primeira e a segunda avaliação.

Se pretendermos desenvolver um estudo mais aprofundado e com vista à promoção de intervenções mais específicas junto de alunos que apresentem défice de competências, podemos verificar qual /quais os alunos que em determinadas competências baixaram, recorrendo ao N que lhes foi atribuído no estudo (localizado no fundo dos gráficos – eixo horizontal). Para a avaliação deste projecto de intervenção tal aprofundamento não se revela prioritário importando apenas verificar o aumento ou a diminuição das competências e reflectir sobre o impacto da intervenção nas competências gerais dos alunos em estudo e verificar, no caso específico do aluno com NEES, quais as alterações que ocorreram nas suas competências sociais.

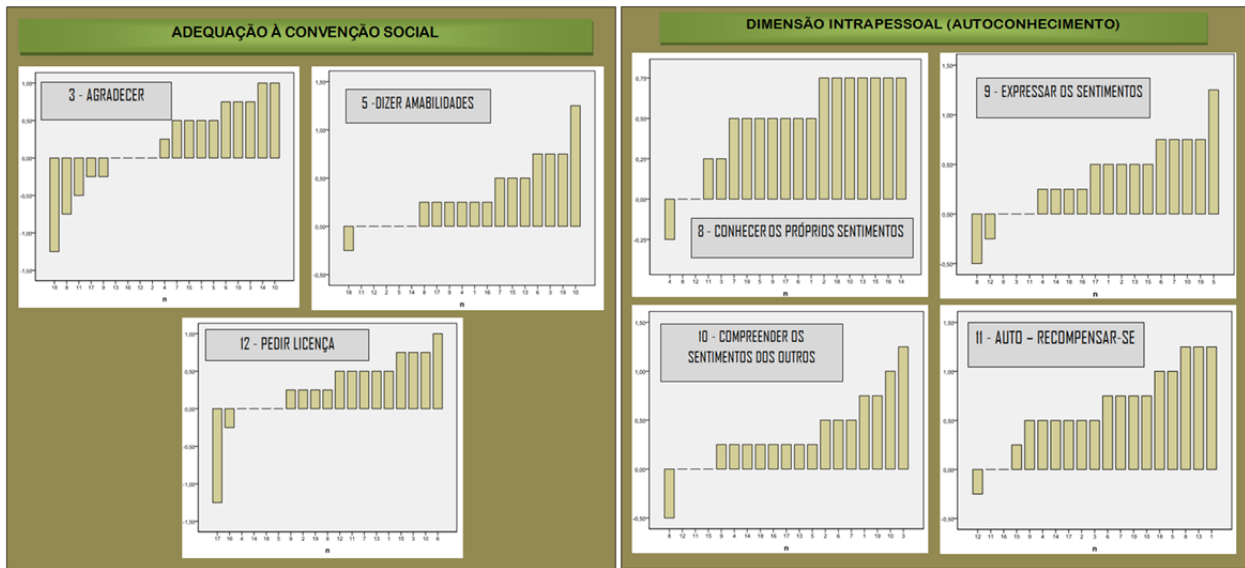


FIGURA 29 – Competências Sociais – Categorias 1 e 2

A categoria 1, Adequação à convenção social, integra as competências: *agradecer*, *pedir licença* e *dizer amabilidades*. Na categoria 2, Dimensão Intrapessoal consideraram-se as categorias: *conhecer os próprios sentimentos*; *expressar os sentimentos*; *conhecer os sentimentos dos outros* e *auto – recompensar-se*. Como ilustra a Figura 29 a maioria dos alunos aumentou a utilização desta competência do 1º para o 2º momento. Destaca-se o facto de na competência de *conhecer os próprios sentimentos* e na *compreensão dos sentimentos do outro* o aluno que baixa na sua utilização é o mesmo (N4). Esta análise mais aprofundada permite ao investigador / professor identificar os alunos que necessitem de uma intervenção mais específica e individualizada, tendo já um diagnóstico das competências em défice, que devem ser promovidas / treinadas.

67

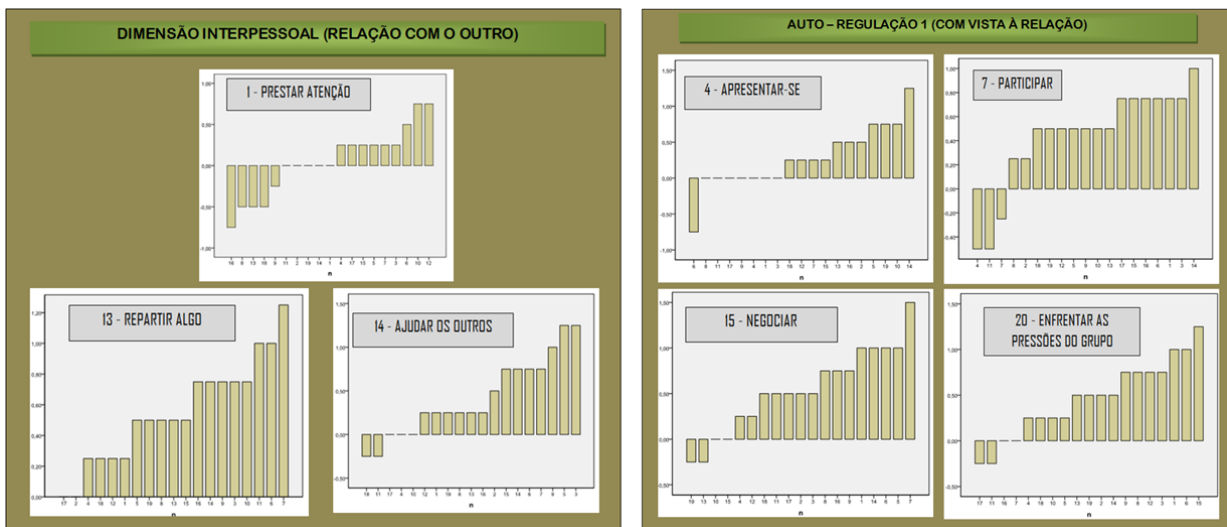


FIGURA 30 – Competências Sociais – Categorias 3 e 4



Na categoria 3 Dimensão Interpessoal, mais centrada na relação com o outro, consideraram-se as categorias: *prestar atenção*, *repartir algo*, *ajudar os outros*. Conforme ilustra a Figura 30, todos os alunos aumentaram na utilização da competência de *repartir algo* e a maioria na competência de *ajudar os outros*. A competência de *prestar atenção*, apesar de muitos alunos terem elevado a utilização desta competência verifica-se que 5 diminuíram na frequência da sua utilização. Numa análise mais aprofundada pode ser obtida informação sobre os alunos que necessitariam de reforço para a promoção / treino de aptidões que lhes permitam melhorar os seus níveis de atenção. A categoria 4, Auto - Regulação 1, com vista à relação /interacção com o outro (Figura 30), integra as categorias: *apresentar-se*, *participar*, *negociar* e *enfrentar as pressões do grupo*. Estas competências implicam que o indivíduo auto-regule os seus comportamentos e faça uma gestão adequada das suas aptidões de comunicação, gestão de conflitos e na negociação. Esta capacidade de auto – regulação do próprio está orientada para a relação com o outro atendendo que são competências que implicam interacção.

As 4 competências desta categoria tiveram, de modo geral, um aumento de utilização por parte dos alunos em estudo, do 1º momento para o 2º momento, conforme se pode observar na figura 30. As competências, desta categoria, com maior aumento de utilização por parte dos alunos foram a *negociação* (15 alunos), a *participação* (16 alunos) e a capacidade de *enfrentar as pressões do grupo* (15 alunos).

A categoria 5 Auto – Regulação 2, com vista a objectivos pessoais (Figura 31), inclui as categorias: *formular uma pergunta*, *pedir ajuda*, *empregar auto – controlo*, *defender os próprios direitos*, *não entrar em brigas ou disputas*, *responder ao insucesso*, *tomar iniciativas*, *resolver problemas de acordo com a sua importância*. Estas competências têm subjacente um processo de auto – regulação que pretende atingir objectivos pessoais e não tanto a qualidade da relação com o outro, ou seja, não está tão centrado na relação interpessoal mas sim numa dimensão mais individualista. Conforme a Figura 31 nos permite observar, as competências com maior aumento de frequência de utilização por parte dos alunos foi a capacidade de *empregar o auto – controlo* (16 alunos) e *defender os próprios direitos* (17 alunos).



As competências *formular uma pergunta* e *pedir ajuda*, apesar de um considerável número de alunos ter aumentado a sua utilização verifica-se que 6 alunos baixaram na primeira e 2 alunos baixaram na segunda, tendo 5 mantido a sua posição.

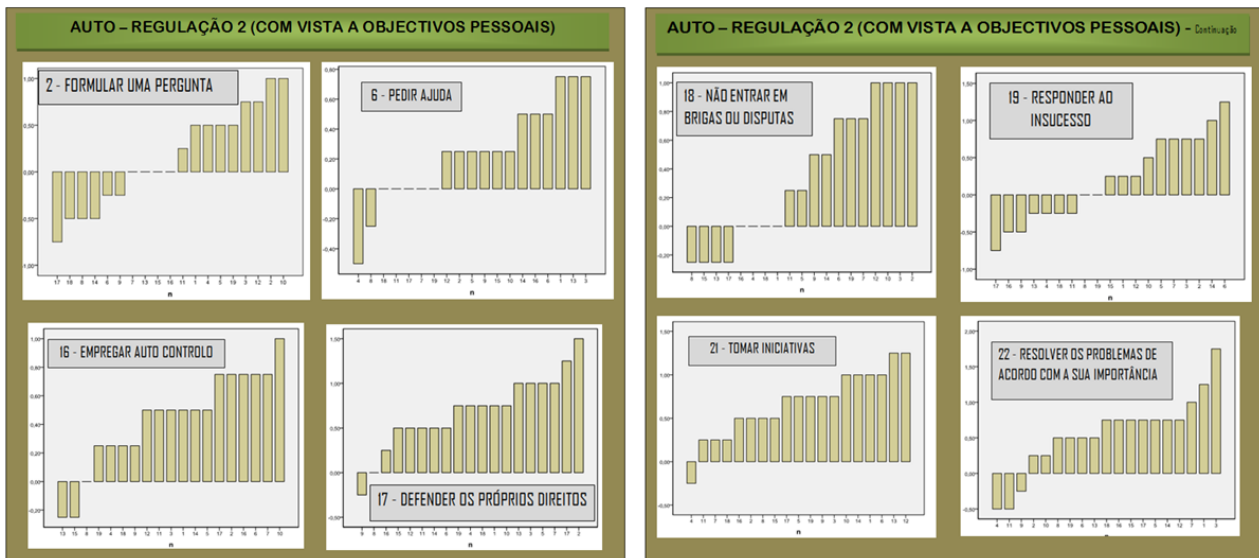


FIGURA 31 - Competências Sociais - Categoria 5

Continuando a observar as restantes competências, apresentadas na Figura 13, podemos verificar que a competência de *tomar iniciativa* aumentou de frequência de utilização em 18 alunos, na transição do momento 1 para o momento 2. Na capacidade de *resolver problemas de acordo com a sua importância* 16 alunos aumentaram a sua utilização e apenas 3 baixaram enquanto na competência de *não entrar em brigas* 11 alunos aumentaram a sua utilização, 4 mantiveram e 4 diminuíram. A competência com maior descida, apesar dos 10 alunos que aumentaram a sua utilização, é a *resposta ao insucesso* em que 7 alunos desceram e 2 alunos mantiveram a sua posição. Apesar de se registarem baixas de utilização de alguns alunos, em relação a determinadas competências verifica-se que, de modo geral, a maioria dos alunos aumentou a frequência de utilização das competências. Este poderá ser um indicador de extrema importância para a pertinência de uma intervenção que vise as competências sociais dos alunos.

No caso específico do aluno com NEES que frequenta a turma, analisando mais pormenorizadamente a sua posição nas diferentes competências podemos salientar ganhos significativos. Sabendo que o nosso aluno com NEES assume o N14, procedeu-se a uma análise mais específica e verificaram-se ganhos elevados nas competências das diferentes categorias.



Na categoria 1) adequação à convenção social manteve a utilização das competências *dizer amabilidades* e *pedir licença* mas aumentou significativamente a utilização da competência *agradecer*. Na categoria 2) Dimensão Intrapessoal (autoconhecimento) aumenta medianamente nas competências *expressar os sentimentos* e *compreender os sentimentos dos outros*, aumentando significativamente nas categorias *auto-recompensar-se* e *conhecer os próprios sentimentos*. Na categoria 3) Dimensão interpessoal manteve a posição de utilização da categoria *prestar atenção* e aumentou medianamente as categorias *repartir algo* e *ajudar os outros*. Nas categorias de *apresentar-se* e *participar* obteve o maior aumento da utilização da competência e aumentou medianamente nas categorias *negociar* e *enfrentar as pressões do grupo* pertencendo, estas competências, à categoria 4) Auto – Regulação 1. Na categoria 5) Auto – Regulação 2 registou-se a única descida de uma competência *formular uma pergunta* tendo aumentado a utilização de todas as restantes (*pedir ajuda, empregar auto – controlo, defender os próprios direitos, não entrar em brigas ou disputas, responder ao insucesso, tomar iniciativas, resolver problemas de acordo com a sua importância*).

Pode confirmar-se, assim, o enorme impacto positivo que o treino de competências, integrado no Programa Pares, teve no aluno com NEES que integra o grupo de estudo, além do aumento generalizado na utilização das competências pelos alunos alvo de intervenção, em geral.



6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No presente projecto de Intervenção, após o diagnóstico da problemática, pretendeu-se desenvolver um programa orientado para o treino de competências sociais e que recorresse a métodos mais activos e inclusivos. Para verificar o impacto desta intervenção utilizaram-se instrumentos com vista à verificação da posição sociométrica dos alunos com NEES no grupo de pares, que permitissem uma maior leitura / compreensão sobre as ideias que os pares têm sobre os alunos com NEES e, por fim, que avaliassem as competências sociais dos alunos intervencionados, incluindo o aluno com NEES. A aplicação destes instrumentos, antes e depois do Programa PARES, poderá fornecer indicadores quanto ao reflexo deste tipo de intervenções / programas na promoção da compreensão, respeito, tolerância para com os alunos diferentes /com deficiência potenciando, sempre que possível, a sua aceitação e inclusão efectiva.

Apesar de não haver a pretensão de avaliar a eficácia do programa, atendendo às limitações de tempo e às dificuldades de implementação / operacionalização de um trabalho com tais características, importa analisar e avaliar o seu reflexo nos alunos e professores envolvidos. Conforme indicado na avaliação do Programa PARES, quer na perspectiva dos professores, quer na perspectiva dos alunos, o significado atribuído à intervenção é bastante positivo. No caso específico dos alunos, saliente-se os indicadores elevados referentes ao que “gostaram”, ao que “aprenderam”. Os docentes puderam confirmar que vale a pena acreditar em projectos de mudança, mesmo que esta ocorra de forma ligeira.

Considerando os instrumentos de avaliação, nomeadamente aos testes sociométricos, verifica-se que ocorreu uma ligeira melhoria da posição sociométrica do aluno com NEES a frequentar a turma o que poderá ser indicador de maior aceitação. Importa salientar que num 1º momento o aluno foi o mais “rejeitado”, situando-se no limite sociométrico, em relação aos pares. Como salienta Bierman (1989), os estudos sociométricos revelam-se importantes para a verificação do estatuto do aluno no seu grupo de pares. No caso do aluno com NEES, do presente estudo, confirma-se, a alteração do seu estatuto entre o 1º e o 2º momento. Também Northway e Weld (1999) relembram que o estudo Sociométrico pretende compreender a relação entre as crianças, permitindo uma maior preparação para intervenções posteriores. O significado das relações entre as crianças é, pois, indiscutível.



Batista e Enumo (2004), obtiveram resultados idênticos em que o aluno com NEES, numa 1ª fase, foi mais rejeitado do que os colegas sem NEES. Os resultados mostraram, ainda, que esta rejeição está associada à percepção que os alunos têm dos comportamentos considerados inadequados, concretizados pelo aluno com NEES. Os alunos deste estudo referem, nas suas respostas de justificação de afastamento, os comportamentos inadequados, incomodativos e disruptivos do aluno com NEES que integra a turma. Deste modo, quanto à abordagem sociométrica, verifica-se que a intervenção poderá ter influenciado esta ligeira alteração (considerando os seus objectivos de sensibilização e clarificação sobre a pessoa diferente, com deficiência), no entanto muito haverá a fazer no sentido de limiar as arestas do difícil processo de aceitação dos pares em relação à diferença / deficiência.

Através dos questionários sobre a diferença / deficiência foi possível compreender o que os alunos / pares sentem, pensam sobre a presença de colegas com NEES na sua escola, na sua sala de aula, ao seu lado. Considerando os dados obtidos podemos concluir que a maioria dos alunos apresenta uma atitude de compreensão, tolerância e respeito para com os outros (com ou sem deficiência). A presença de respostas sustentadas por valores de humanismo, dignidade e igualdade indicam que a maior parte dos nossos jovens já revela sentido crítico quanto às experiências vividas no seu contexto escolar e social.

Naturalmente surgem posições contrárias em que o uso da intolerância, rejeição, afastamento e até crueldade é uma realidade. Convictos de que não é possível alterar concepções em intervenções pontuais (pois tal modificação implica uma mudança de leitura por parte do individuo, quanto ao mundo envolvente e a uma mudança de valores), consideramos importante investir na sensibilização, na clarificação e na promoção de competências que visem um alargamento da compreensão dos fenómenos sociais que vivenciamos. Ou seja, apesar de encontrarmos indicadores de rejeição e intolerância não podemos desistir de intervir para que, pelo menos, respeitem os seus pares diferentes. Esta intervenção deve ser o mais precoce possível atendendo que em idades mais baixas (ex: pré – escolar) as crianças encontram-se em desenvolvimento, nomeadamente social, emocional e moral, o que poderá facilitar abordagens promotoras de inclusão / aceitação.

Em todas as questões analisadas, quer de resposta fechada, quer de resposta aberta, verificamos mudanças de posição entre o 1º e o 2º momento. Sendo umas mais acentuadas que outras, de modo geral, verificaram-se movimentos no sentido de uma maior aceitação, respeito e tolerância para com os pares com NEES.



A avaliação das competências sociais dos alunos permitiu que se verificasse o impacto do programa na utilização das mesmas e aprofundar, se necessário, quais os alunos que necessitam de intervenção mais específica na promoção de determinadas competências. Ao analisar os resultados da avaliação de competências confirma-se o impacto positivo do Programa PARES, o qual potenciou, de modo geral, a utilização das diversas competências por parte de todos os alunos, com e sem NEES.

O aluno com NEES, conforme análise anterior, beneficiou significativamente no que se refere à utilização de competências sociais. Esta conclusão vai ao encontro do que Rothwell, Piatt e Mattingly (2006) verificaram no seu estudo, em que os alunos com problemas graves / deficiência, após um treino de competências sociais, revelam baixa de comportamento inadequados, aumentando o seu envolvimento social e até académico.



7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste Projecto de Intervenção apresentou-se como um processo cíclico em que se pretendeu, conforme defende Fernandes (2006), uma participação responsável e geradora de mudanças. Ao longo do processo procurámos obter “feed – back” que nos apoiasse na definição do âmbito e no planeamento da acção que se seguiu de constantes revisões sustentadas por uma reflexão crítica.

Assim, a ideia inicial, a problemática identificada desencadeou um processo que implicou a definição de estratégias, procedimentos e programas. Importa, no fim deste ciclo, reflectir sobre o impacto da intervenção e das mudanças ocorridas par, se necessário, desenvolver um novo ciclo de investigação.

Sendo uma das questões associadas à problemática diagnosticada, qual o papel dos pares na inclusão de alunos com NEES (?), revela-se pertinente reflectir sobre resultados obtidos neste estudo, em confrontação com outros anteriormente realizados.

Como vimos na revisão bibliográfica, realizada no enquadramento teórico deste relatório, o papel dos pares é de extrema importância para a qualidade de vida das crianças e jovens (Gifford – Smith, Dodge, Dishion & McCord, 2005).

A percepção de rejeição tem, como vimos, enorme impacto podendo estar na origem de um ciclo vicioso entre rejeição, comportamentos inadequados que tende a aumentar o afastamento do aluno rejeitado dos seus pares, como foi salientado por Lahey e Kadzin (1992), pois estas experiências tendem a afectar a qualidade de vida futura dos indivíduos nomeadamente ao nível sócio – emocional, caso as suas memórias de infância / adolescência sejam negativas.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que os pares, na sua maioria já apresentam abertura e aceitação de alunos com NEES, no entanto, apesar de ser em minoria, ainda há pares que oferecem muita relutância em relação aos colegas com diferença / deficiência e manifestam atitudes e abordagens de rejeição. A implementação do programa teve como objectivo intervir na problemática e promover mudanças positivas no sentido de fomentar uma maior aceitação, tolerância, respeito e compreensão dos pares em relação aos alunos com NEES. Nesse sentido, com base nos resultados analisados na comparação dos resultados do 1º momento (Antes do Programa Pares) e do 2º momento (Após o programa



pares), podemos concluir que o programa apesar de pouco extenso e de curta duração, teve um reflexo positivo no grupo, quer nos alunos sem NEES quer no aluno com NEES.

As limitações do estudo residiram, principalmente, nas limitações de tempo dos intervenientes e dificuldades de conciliação com outras aulas e actividades. No entanto realizaram-se as sessões possíveis e procurámos optimizá-las ao máximo. Como proposta para futuras intervenções consideramos de extrema importância uma maior extensão do programa em duração e em diversidade de conteúdos. Implementar o programa junto de um maior número de alunos, durante mais tempo, em diferentes níveis de escolaridade poderá estar na base de investigações que avaliem adequadamente o impacto deste tipo de intervenções. Conhecer mais aprofundadamente o que as crianças e jovens pensam e sentem em relação aos pares com NEES poderá dar-nos pistas para intervenções mais objectivas e sistemáticas.

Verificaram-se elevados ganhos para todos os intervenientes neste processo, não só os alunos como a comunidade educativa sentiram o impacto desta intervenção, nomeadamente aquando das actividades de divulgação e sensibilização que os próprios alunos fizeram durante o programa pares. Consideramos que muito há para fazer na inclusão de alunos com NEE, no contexto educativo e na sociedade, da qual a escola deve ser reflexo. Acreditamos que é com pequenos passos, como este programa, que se poderá caminhar no sentido de uma Escola de Todos e para Todos.

Foi com enorme satisfação que ao lermos as avaliações das sessões realizadas pelos alunos, se revelaram jovens com capacidade crítica e reflexiva sobre o que são, o que querem ser e o qual o seu papel na vida dos que os rodeiam. Registámos com especial agrado a sugestão: “gostava que para o ano isto continuasse”, sentindo nestas palavras o reconhecimento de que valeu a pena acreditar que podemos actuar sobre a realidade que nos rodeia. Vemos, com alguma esperança, caminhos menos tortuosos para a inclusão, que não dependem só dos alunos mas, principalmente, dos seus modelos: professores, pais, funcionários, comunidade. Não importa o que dizemos mas sim o que fazemos. Não será eficaz educar os pares para a tolerância e respeito se os seus modelos não o praticam. Como educadores, das nossas crianças, jovens e até dos nossos pares adultos, importa praticar tolerância, respeito e atitudes mais inclusivas. A responsabilidade do processo de inclusão é, certamente, de TODOS NÓS.



REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

A_____

Abreu, V. (1996). *Pais, Professores e Psicólogos*. Coimbra Editora. Coimbra

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (2005). *Educação Inclusiva e Práticas de sala de aula nos 2º e 3º ciclos do ensino Básico. Relatório Síntese*. Bruxelas.

B_____

Barreto, A. (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do 1º ciclo*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Educação Especial Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Barroso, T., Barbosa, A. & Mendes, A. (2006). Programas de Prevenção de Consumo de Álcool em Jovens Estudantes – Revisão sistemática. *Revista Referência*, IIª Série. 3:1-12.

Batista, M. & Enumo, S. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interacção social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*.9: 101–111. Acedido em 9 de Março de 2010, em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22386.pdf>

Bell, J.(1993). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education and social science*. 2ª ed. Open University Press, Buckingham

Benavente, A., Costa, A. & Machado, F. (1990). Práticas de Mudança e de Investigação – Conhecimento e intervenção na escola primária. *Revista Crítica das Ciências Sociais*.29: 55-80.

Berkson, G. (1993). *Children with Handicaps – A review of Behavioral Research*. LEA Publishers.London.

Bierman, K. (1989). Improving the Peer Relationships of Rejected Children. In B. Lahey, & A. Kazdin, (Eds). *Advances in Clinical Psychology*. 6: 52-81.

Bierman, K. (2007). *Peer Rejection – Developmental Processes and Intervention Strategies*. The Guilford Press. New York.

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



Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Artmed Editora S.A. São Paulo.

C_____

César, M. (2003). “A escola inclusiva enquanto espaço – tempo de diálogo de todos e para todos”. Em: D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão – Da educação à Sociedade*. 117-149. Porto Editora. Porto.

Correia, L. (2008a). *Inclusão e Necessidades educativas Especiais – Um guia para Educadores e Professores*. (2ª Edição), Porto Editora. Porto.

Correia, L. (2008b). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE – Considerações para uma educação com sucesso*. Porto Editora. Porto.

Correia, L. & Lavrador, R. (2010). *A utilidade da CIF em educação – Um estudo exploratório*. Universidade do Minho. Braga.

Cunha, S. & Santos, L. (2007). Aprendizagem Cooperativa na deficiência mental (Trissomia 21). *Cadernos de estudo*.5: 23–44. Acedido em 27 de Dezembro de 2009, em:<http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/74>.

77

D_____

Decreto-Lei nº 319/9, de 31 de Agosto – Regime Educativo Especial. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro – Regime Educativo Especial. Ministério da Educação. Lisboa.

Diogo, J. (1998). *Parceria Escola – Família: a caminho de uma educação participada*. Porto Editora. Porto.

E_____

Elksnin, L., & Elksnin, N.. (2009). Getting Children and Youth to Use Social-Emotional Skills. *Counseling and Human Development. Education Journals*, 42: 1-14.

Esteves, A., J. (1986). A investigação-acção. Em A. Silva e J. Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais*. Afrontamento. Porto.



F_____

Fontes, A., Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Livros Horizonte. Lisboa.

Fernandes, A. (2006). *Projecto Ser Mais – Educar para a Sexualidade Online*. Tese de Mestrado em Educação Multimédia. Faculdade de Ciências -Universidade do Porto. Porto. 237 pp.

Freire, P. (2005). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Editora Paz e Terra. São Paulo.

G_____

Gargalo, I. & Simão, A. (2008). Relação entre pares para a inclusão de crianças com deficiência em jardim-de-infância. *Ciências e Letras*, 43: 285– 307. Acedido em 20 de Dezembro de 2009, em: <http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>.

Gifford – Smith, M., Dodge, K., Dishion, T., & McCord, J. (2005). Peer Influence in Children and Adolescents: Crossing the Bridge from Developmental to Intervention Science. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 33: 255–265.

78

Goodlad, S., Hirst, B. (1990). *Explorations in peer tutoring*. Basil Blackwell Ltd. England.

Grave – Resendes, L., Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade aberta. Lisboa.

H_____

Hegarty, S. (2006). Inclusão e educação para todos: Parceiros necessários. Em D. Rodrigues (Ed.), *Educação Inclusiva: estamos a fazer progressos?*. FHM Edições. Cruz Quebrada

Hertz – Lazarowitz, R., Miller, N. (1992). *Interaction in cooperative groups*. Cambridge University Press. Cambridge.

Howell, D. (2002). *Statistical methods for psychology (5ªEd.)*. Duxbury. Pacific Grove.



Hyatt, K., & Filler, J. (2007). A Comparison of the Effects of Two Social Skill Training Approaches on Teacher and Child Behavior. *Journal of Research in Childhood Education*, 22: 85-96.

J _____

Jesus, S. (1996). *Influência do Professor sobre os alunos*. Edições ASA. Porto.

Jiménez, R.(1993). Educação Especial e Reforma Educativa. Em R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro. Lisboa.

Jiménez, R.(1993). Uma Escola para Todos: A integração Escolar. Em R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro. Lisboa.

L _____

Ladd, G., Herald, S. & Andrews, R. (2006). Young Children's Peer Relations and Social Competence. In B. Spodek & O. Saracho (Eds). *Handbook of Research on tehe Education of Young Children*. (2ª Edição). LEA Publishers. London.

Lei nº 46/86. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo Imprensa Nacional. Lisboa.

79

Leitão, F. (2000). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Comunicação apresentada no IX Colóquio da AFIRSE. Acedido em 27 de Dezembro de 2009, em: <http://www.grupolusofona.pt>.

Lopes, J., Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lidel. Lisboa.

M _____

MacNamara, S. & Moreton, G. (1988). *Changing Behavior – Teaching Children with Emotional and Behavioural Difficulties in Primary and secondary Classrooms*. Resource Materials for Teachers. David Fulton Publishers. Great Britain.

Marques, R. (1993). *Treino de Aptidões Sociais. Relatório de Estágio de Psicologia Pedagógica*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra. Coimbra.

Miller, M., Lane, K., & Wehby, J. (2005). Social Skills Instruction for Students With High-Incidence Disabilities: A School-Based Intervention to Address Acquisition Deficits. *Preventing School Failure*. 49: 27-39.



Marr, D., Cullen, A., Hugentober, M., & Hunger, R.(2008). Outcomes from an After-School Social Skills Training Group. *Early Intervention & School Special Interest Section Quarterly / American Occupational Therapy Association*.15: 1-4.

Monereo, C., Gisbert, D.(2002). *Tramas. Procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Artmed. Porto Alegre.

N_____

Northway, M., Weld, L. (1999). *Testes Sociométricos*. Livros Horizonte. Lisboa.

P_____

Pollack, E., & Russo, D. (2009). Building Life Skills for Children with Asperger Syndrome-The Exceptional Parent. *Education Journals*. 39: 91-93.

Preece, S., & Mellor, D. (2009). Learning Patterns in Social Skills Training Programs: An Exploratory Study. *Child & Adolescent Social Work Journal*. 26: 87-101.

Putallaz, M. & Gottman, J. (1983). Problems in Children. Em B. Lahey, & A. Kadzin, (Eds). *Advances in Clinical Psychology*.12:1-47. Plenum Press. New York.

80

R_____

Raposo, N. (1991). *Intervenção Psicológica no Domínio das Aptidões Sociais*. Sebenta de Apoio à cadeira de Questões Aprofundadas de Psicologia Escolar. Mestrado em Psicologia Pedagógica. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Coimbra. Coimbra.

Reis, E. (1998). *Estatística descritiva*. Edições Sílabo. Lisboa.

Rothwell, E., Piatt, J., & Mattingly, K. (2006). Social Competence: Evaluation of an Outpatient Recreation Therapy Treatment Program for Children with Behavioral Disorders. *Therapeutic Recreation Journal*. 40: 241-254.

S_____

Sá, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada: uma forma de aprender a aprender*. Asa Editores. Porto.



Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação – acção à inclusão. *Revista Lusófona de Educação*. 5: 127-142.

Santos, E., Morais, C. & Paiva, J. (2004). *Formação de professores para a integração das TIC no ensino da Matemática: um estudo na Região Autónoma da Madeira*. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Bragança. Acedido em 4 de Fevereiro de 2011, em <http://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/1094>

Silva, A.(2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Alunos*. Climepsi. Lisboa.

Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola*. Editores.Lisboa.

Slavin, R. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Allyn & Bacon. Massachusetts.

T_____

Turner, G., & Shepherd, J. (1999). A method in search of a theory: peer education and health promotion. *Health Education Research-Theory & Practice*. 14: 235-247.

U_____

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca – Sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca. Espanha.

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien. Tailândia.

ANEXOS

Anexo 1 – Programa PARES (Suporte informático)

Anexo 2 – Registos de Observação / Evidências - Programa PARES

Anexo 3 – Avaliação das sessões pelos alunos – Programa PARES

Anexo 4 – Teste Sociométrico

Anexo 5 – Questionário sobre a Diferença / Deficiência

Anexo 6 – Questionário para avaliar competências sociais

Anexo 7 – Teste Sociométrico – Gráficos Sobre Critérios (Suporte informático)

Anexo 8 – Questionário para avaliar competências sociais – Gráficos (Suporte informático)

Anexo 3 – Avaliação das sessões pelos alunos – Programa PARES

AVALIAÇÃO DA SESSÃO: _____



Ao longo da sessão gostei mais de:



que não gostei tanto:



Aprendi sobre:



Sugestões para próximos Programas

Nome: _____ Data: ____/____/____

Anexo 4 – Teste Sociométrico

Nome: (primeiro e último) _____ Data: ____/____/____

Instruções:

Lê as questões com atenção.

Pensa nos teus colegas de turma e indica os nomes e apelido por ordem de preferência.

1- O **que** gostas mais de fazer no recreio?

1.1 – Com **quem** gostas mais de estar / brincar durante o recreio).

(1º) _____

(2º) _____

(3º) _____

2- O **que** mais gostas de fazer quando estás na tua mesa, na sala de aula?

2.1 – **Quem** gostarias mais que estivesse sentado ao pé de ti na sala de aula?

(1º) _____

(2º) _____

(3º) _____

3- O **que** mais gostas de fazer nos teus tempos livres (fora da escola)?

3.1 – **Quem** convidarias para estar contigo nos teus tempos livres, festas / convívios?

(1º) _____

(2º) _____

(3º) _____

OBRIGADO!

(Adaptado de Northway & Weld, 1999)

Anexo 5 – Questionário sobre a Diferença / Deficiência

QUESTIONÁRIO

Instruções:

Este questionário é anônimo, não precisa de te identificar e podes responder o que realmente pensas.

Pensa bem antes de responder, sê verdadeiro e responde a todas as questões com atenção.

1 - As crianças ou jovens "diferentes / com deficiência" têm o direito de andar na minha escola.

Concordo Totalmente Concordo Nem concordo / Nem discordo Discordo Discordo totalmente

Porque:

2 - Têm o direito de ir ao bar, andar no recreio e participar nas festas da minha escola.

Concordo Totalmente Concordo Nem concordo / Nem discordo Discordo Discordo totalmente

Porque:

3 - Os colegas com "diferença / deficiência" devem ser respeitados?

Concordo Totalmente Concordo Nem concordo / Nem discordo Discordo Discordo totalmente

Porque:

4 - Os colegas com dificuldades devem ser apoiados e incentivados?

Concordo Totalmente Concordo Nem concordo / Nem discordo Discordo Discordo totalmente

Porque:

5 - Em relação aos meus colegas "diferentes / com deficiência", que estão na minha sala de aula, sinto-me:

Muito bem Bem Nem bem / Nem mal Mal Muito Mal

Porque:

6- Se eu fosse um desses colegas "diferentes / com deficiência", na minha sala, sentir-me-ia:

Muito bem Bem Nem bem /Nem mal Mal Muito Mal

Porque:

7 - Se eu tiver um colega "diferente / com deficiência" sentado ao meu lado, como colega de carteira, sinto-me:

Muito bem Bem Nem bem /Nem mal Mal Muito Mal

Porque:

8 - Se um destes colegas "diferentes / com deficiência" quiser ser o meu melhor amigo eu sinto-me:

Muito bem Bem Nem bem /Nem mal Mal Muito Mal

Porque:

9 - Com os meus colegas "diferentes / com deficiência" relaciono-me:

Muito bem Bem Nem bem /Nem mal Mal Muito Mal

Porque:

10 - Se o professor me pedir para eu ajudar um colega "diferente / com deficiência" nas tarefas, sinto-me:

Muito bem Bem Nem bem /Nem mal Mal Muito Mal |

Porque:

OBRIGADA pela tua colaboração!

(Adaptado de Barreto, 2009)

Anexo 6 – Questionário para avaliar competências sociais

QUESTIONÁRIO PARA AVALIAR COMPETÊNCIA SOCIAIS

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Nome do aluno: _____ Ano: _____ Turma: _____ | | | | | |
| Data: ____/____/____ Professor: _____ | | | | | |
| PRESTAR ATENÇÃO: Presta atenção à pessoa com quem está a falar e faz um esforço para compreender o que está a dizer? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| FORMULAR UMA PERGUNTA: Determina a informação de que necessita e pede-a à pessoa adequada? | | | | | |
| AGRADECER: Agradece favores, etc. | | | | | |
| APRESENTAR-SE: Dá-se a conhecer às outras pessoas por sua própria iniciativa? | | | | | |
| DIZER AMABILIDADES: Diz que gosta de algum aspecto da outra pessoa ou algumas das actividades que realiza? | | | | | |
| PEDIR AJUDA: Pede ajuda quando tem alguma dificuldade? | | | | | |
| PARTICIPAR: Escolhe a melhor forma para se integrar num grupo ou para participar numa determinada actividade? | | | | | |
| CONHECER OS PROPRIOS SENTIMENTOS: Tenta reconhecer as emoções que experimenta? | | | | | |
| EXPRESSAR OS SENTIMENTOS: Permite que os outros conheçam o que sente? | | | | | |
| COMPREENDER OS SENTIMENTOS DOS OUTROS: Tenta compreender os sentimentos dos outros? | | | | | |
| AUTO - RECOMPENSAR-SE: Diz a si mesmo coisas agradáveis quando merece uma recompensa? | | | | | |
| PEDIR LICENÇA: Reconhece quando é necessário pedir licença para fazer algo e pede-o logo à pessoa indicada? | | | | | |
| REPARTIR ALGO: Oferece-se para repartir algo que é apreciado pelos outros? | | | | | |
| AJUDAR OS OUTROS: Ajuda quem necessita? | | | | | |
| NEGOCIAR: Chega a estabelecer um compromisso que satisfaça tanto a si próprio como a quem mantém pontos de vista diferentes? | | | | | |
| EMPREGAR AUTOCONTROLO: Consegue manter o autocontrolo em situações de conflito? | | | | | |
| DEFENDER OS PROPRIOS DIREITOS: Defende os seus direitos dando a conhecer aos outros qual é o seu ponto de vista ou comportamento? | | | | | |
| NAO ENTRAR EM BRIGAS OU DISPUTAS: Encontra outras formas de resolver as situações difíceis sem ter de brigar? | | | | | |
| RESPONDER AO INSUCESSO: Compreende a razão pela qual fracassou numa determinada situação e o que pode fazer para ter mais sucesso no futuro? | | | | | |
| ENFRENTAR AS PRESSOES DO GRUPO: Decide o que quer fazer quando os outros querem que faça outra coisa diferente? | | | | | |
| TOMAR INICIATIVAS: Resolve a sensação de aborrecimento iniciando uma nova actividade interessante? | | | | | |
| RESOLVER OS PROBLEMAS DE ACORDO COM A SUA IMPORTANCIA: Determina de forma realista qual dos diversos problemas é o mais importante e o que deverá resolver primeiro? | | | | | |

Escala 1 = Nunca utiliza esta competência; 2= Utiliza muito poucas vezes esta competência; 3= Utiliza algumas vezes esta competência; 4= Utiliza frequentemente esta competência; 5 = Utiliza sempre esta competência.

Grata pela colaboração!

(Adaptado de Goldstein A. P. et al. (1989, cit. in Lopes & Silva, 2009) – A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula)