



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# **A compreensão e promoção de práticas inclusivas em contexto de Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL)**

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor

Daniele Batista Dias

Coimbra, 2023



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Daniele Batista Dias

A compreensão e promoção de práticas inclusivas em contexto de Centro de Atividades de  
Tempos Livres (CATL)

Relatório de Projeto em Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Domínio  
Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação  
de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do(a) Professor(a) Mestre/Especialista Isabel Cristina Neves  
Borges

Março/2023 (Versão definitiva)

## **Agradecimentos**

À minha família que é meu apoio e fortaleza.

À professora Isabel Cristina Neves Borges pela orientação, dedicação e motivação para o desenvolvimento do estudo e orientações profissionais.

Aos participantes e às instituições que permitiram e colaboraram com o estudo.

Aos educandos que fazem parte do meu trajeto profissional, sem eles não existiria o desejo de aprender cada vez mais para ensiná-los.

“Ignorar a inclusão significa contrariar os esforços de quem luta para construir um mundo melhor”.

Audrey Azoulay, diretora-geral da UNESCO, 2020

**Resumo: A compreensão e promoção de práticas inclusivas em contexto de Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL)**

Os Centros de Atividades de Tempos Livres têm sido uma realidade na sociedade portuguesa, atendendo que muitas famílias necessitam desse apoio para conciliar com os horários de trabalho, principalmente, no período de interrupções letivas. Neste sentido, assim como as escolas regulares de ensino, estes espaços precisam de usufruir de recursos materiais, humanos e organizacionais para atender às necessidades da comunidade em que está inserida.

Os Centros de ATL desempenham um papel essencial na vida das crianças e jovens que o frequentam, na medida em que contribuem para o seu desenvolvimento sócio educacional, respeitando e valorizando as diversidades presentes neste contexto.

A diversidade é uma constatação evidente na nossa sociedade e, conseqüentemente, nos contextos escolares. Deste modo, a necessidade dos profissionais que atuam nestes espaços estarem qualificados para exercer suas atividades consoante as características e necessidades do público-alvo, bem como dar respostas sociais e educacionais significativas, diferenciadas e satisfatórias é fundamental.

Os resultados indicam que os Centros de ATL atende uma diversidade de crianças e jovens, de tal modo que os técnicos/monitores que atuam nestes espaços necessitam de formação contínua sobre diferentes problemáticas, de acordo com as características e necessidades educativas do grupo, assim como mais apoio a nível dos recursos materiais, humanos e equipamentos/infraestruturas.

**Palavras-chave:** Inclusão; Diversidade; Educação Inclusiva; Centro de Atividades de Tempos Livres; Práticas Inclusivas; Formação.

**Abstract: The understanding and promotion of inclusive practices in the context of Leisure Activities Center (LAC)**

Leisure Activity Centers have been a reality in Portuguese society, given that many families need this support to reconcile with work schedules, especially during school breaks. In this sense, like regular schools, these spaces need to take advantage of material, human and organizational resources to meet the needs of the community in which they are inserted.

The Leisure Activities Centers play an essential role in the lives of the children and young people who attend them, as they contribute to their socio-educational development, respecting and valuing the diversities present in this context.

Diversity is an evident finding in our society and, consequently, in school contexts. Thus, the need for professionals who work in these spaces to be qualified to carry out their activities according to the characteristics and needs of the target audience, as well as to provide meaningful, differentiated, and satisfactory social and educational responses is fundamental.

The results indicate that the Leisure Activities Centers serve a diversity of children and young people, in such a way that the technicians/monitors who work in these spaces need continuous training on different issues, according to the characteristics and educational needs of the group, as well as more support in terms of material, human, and equipment/infrastructure resources.

Keywords: Inclusion; Diversity; Inclusive education; Leisure Activity Center; Inclusive Practices; Training.

## Índice

<b>INTRODUÇÃO</b>	7
<b>1. ENQUADRAMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>	10
1.1. Conceito	10
1.2. Princípios da educação inclusiva	11
1.3. Educação e Diversidade	13
<b>2. EVOLUÇÃO DA RESPOSTA À DIVERSIDADE EM PORTUGAL</b>	18
2.1. Legislação atual em Portugal	19
<b>3. CARACTERIZAÇÃO DO CATL E SUAS FUNÇÕES</b>	22
<b>4. ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO</b>	24
4.1. Estratégias para o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais	26
4.2. Metodologias ativas e Diversidade	32
4.2.1 - <i>Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)</i>	32
4.2.2 - <i>Aprendizagem entre Pares</i>	34
<b>5. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO</b>	37
5.1. Identificação da questão /problema	37
5.2. Público alvo	38
5.3. Definição dos objetivos	38
5.4. Instrumentos para recolha de dados	38
<b>6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	40
6.1. Caracterização dos entrevistados/participantes no estudo	40
6.2. Categoria 1- Perspetiva do/a Técnico/a do CATL sobre Inclusão	41
6.3. Categoria 2- Experiência do/a Técnico/a com a Diversidade/Diferença	43
6.4. Categoria 3- Ambiente Inclusivo do CATL	45
6.5. Categoria 4- Formação em Inclusão	48
<b>7. CONCLUSÕES</b>	50
<b>8. CONTRIBUTOS DO ESTUDO</b>	52
<b>9. LIMITAÇÕES DO ESTUDO</b>	53
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	55

## **Lista de abreviaturas**

1. **ABP** - Aprendizagem baseada em Projetos
2. **ATL** - Atividades de Tempos Livres
3. **CATL** - Centro de Atividades de Tempos Livres
4. **DL** - Decreto-Lei
5. **DUA** - Desenho Universal para a Aprendizagem

## **Lista de figuras**

- FIGURA 1 - ILUSTRAÇÃO DO CONCEITO DE INCLUSÃO 14
- FIGURA 2 - PIRÂMIDE DA APRENDIZAGEM - WILLIAM GLASSER - COMO APRENDEMOS? 35

## **Lista de tabelas**

- TABELA 1 - MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO 20
- TABELA 2 - ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NA DIVERSIDADE 25

## **Lista de gráficos**

- GRÁFICO 1- TEMPO DE SERVIÇO DOS ENTREVISTADOS EM CATL 41
- GRÁFICO 2 - NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA SOBRE A INCLUSÃO EM CONTEXTO DE CATL 43
- GRÁFICO 3 - RESPOSTAS DIVERSIFICADAS EM CATL 44
- GRÁFICO 4 - CONCORDÂNCIA SOBRE A ESTRUTURA FÍSICA DO CATL 46
- GRÁFICO 5- RECURSOS MATERIAIS PARA A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO NO CATL 46
- GRÁFICO 6- FORMAÇÕES NO ÂMBITO DO TRABALHO A DESENVOLVER NO CATL 48

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho surge no âmbito do Mestrado em Educação Especial, na especialidade do Domínio Cognitivo e Motor, do Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação de Coimbra, intitulando-se “A compreensão e promoção de práticas inclusivas em contexto de Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL)”, com vista à obtenção do grau de mestre na referida área de estudo.

O presente estudo tem como finalidades compreender como os Centros de ATL podem ser espaços inclusivos, bem como, contribuir para a promoção de práticas inclusivas nos mesmos, a partir do levantamento de perceções e práticas dos técnicos que aí exercem funções. Pretende-se, ainda, elaborar um Guião de Práticas Inclusivas em Contexto de Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL)”.

A aquisição de habilidades e competências relacionadas com a aprendizagem e o desenvolvimento integral e social do indivíduo, ocorre em diferentes contextos educativos, e a forma como todas as crianças e jovens, independentemente das suas características e necessidades, são recebidos e tratados nestes espaços devem configurar-se num ambiente acolhedor e inclusivo.

Os Centros de Atividades de Tempos Livres são, cada vez mais, um espaço alternativo para as famílias que necessitam de alargar o horário escolar. Assim como as escolas regulares, estes espaços deparam-se com um grupo heterogêneo e diversificado de crianças e jovens, tendo que ser estes capazes de lidar com as diferenças e torná-las uma ferramenta para o desenvolvimento pessoal e social dos seus utentes. Desta forma, debruçamo-nos sobre uma questão de partida, em que nos questionamos sobre como é que um Centro de ATL pode promover práticas inclusivas, através das suas atividades de ocupação de tempos livres a todas as crianças e jovens, tendo como mais-valia a diversidade presente neste contexto

Para isso, centramos a nossa atenção em instituições, cujas identidades serão preservadas, e que possuem Centros de Atividades Livres.

Este estudo está organizado em capítulos. O primeiro capítulo, refere-se ao enquadramento da educação inclusiva, o conceito, os princípios que regem a inclusão na educação e a diversidade no contexto educativo.

No segundo capítulo, contextualiza-se a evolução da resposta à diversidade em Portugal. Como é que as pessoas com diferenças eram vistas perante a sociedade, a legislação que ao longo dos anos foi contribuindo para tornar a educação mais inclusiva e o enquadramento legal que atualmente serve de base à educação inclusiva no País.

A caracterização do Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL), suas finalidades, vertentes e o enquadramento legal encontram-se no terceiro capítulo do estudo.

No capítulo seguinte serão apresentadas estratégias pedagógicas inclusivas de gestão de comportamentos que contribuem para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Além de outras estratégias que auxiliam os técnicos/monitores a trabalharem e contemplarem a diversidade.

Os procedimentos metodológicos, como a identificação da questão /problema, caracterização do público-alvo, a definição dos objetivos e dos instrumentos para recolha de dados são abordados no quinto capítulo e no capítulo 6 encontra-se a apresentação e tratamento dos dados obtidos, que estão divididos em 4 categorias.

No sétimo capítulo far-se-á uma reflexão entre os dados colhidos nos questionários e os conceitos teóricos sobre a Educação Inclusiva.

No final deste trabalho apresenta-se as considerações finais, as referências bibliográficas e os respetivos anexos, incluindo o “Guião de Práticas Inclusivas em Contexto de Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL)” com a finalidade de ser utilizado como referência para a ação de sensibilização junto dos técnicos dos CATL. Nesta perspetiva, o objetivo é que o documento seja útil para os técnicos encontrarem informações acerca da inclusão, com possíveis sugestões de práticas inclusivas

**PARTE I \_ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

## **1. ENQUADRAMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

A educação, em especial, a educação inclusiva é um tema em constante discussão e modificações na medida em que envolve o modo como as crianças e jovens são acolhidos e apoiados no sistema educativo. As instituições de ensino regulares, seguindo a perspectiva inclusiva “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...)” (Declaração de Salamanca, 1994, prefácio ix).

### **1.1. Conceito**

A Inclusão na educação significa garantir que todos os estudantes, sem exceção, se sintam valorizados, respeitados e com sentimento de pertença. Uma abordagem inclusiva que defende a eliminação de quaisquer rótulos e estigmas atribuídos às crianças e jovens (UNESCO, 2020).

O relatório anteriormente referido, defende a educação inclusiva como um processo, que se refere a ações que contemplam a diversidade e acreditam que cada indivíduo tem valor e potencial e, por isso, tem o direito de ser respeitado, independentemente de sua origem, aptidões ou identidade (UNESCO, 2020).

Freire (2008) define a inclusão como

“um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características” (pág.5).

## 1.2. Princípios da educação inclusiva

A educação inclusiva, de acordo com a Declaração de Salamanca<sup>1</sup> (UNESCO, 1994), tem como princípio orientador que as instituições escolares se ajustem a todas as crianças, salvaguardando o seu direito a uma educação de qualidade, independentemente de suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Esta perspectiva inclusiva, engloba “crianças com deficiência ou superdotação, crianças da rua ou que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994, p.6).

A ideia de “escolas para todos”, tal como refere o documento mencionado anteriormente, baseia-se na perspectiva de “instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (UNESCO, 1994, prefácio). Necessidades relacionam-se com deficiências ou dificuldades escolares” (p.17), o que inclui uma vasta diversidade de características e necessidades. E procura “atender as necessidades educativas de todas as crianças, jovens e adultos, com especial ênfase nos mais vulneráveis à marginalização e à exclusão” (UNESCO, 2003, p.4).

No campo da educação inclusiva, o princípio fundamental consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que isto for possível, independentemente das dificuldades e das diferenças dos alunos. Para tal, considera-se fundamental que as escolas reconheçam e desenvolvam práticas e/ou serviços para satisfazer as diversas necessidades dos estudantes, através da

- adaptação aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem;
- gestão de currículos adequados;
- boa organização escolar.

---

<sup>1</sup> A Declaração de Salamanca foi elaborada pelo Congresso Mundial sobre os princípios, a política e as práticas no âmbito das NEE realizado pelo governo espanhol em colaboração com a Unesco, com a participação de 92 países e 25 organizações internacionais.

- utilização de estratégias pedagógicas e de recursos (materiais e humanos);
- cooperação com a comunidade em que a escola está inserida.

Com base no artigo 3º do Decreto 54/2018, são princípios orientadores da educação inclusiva:

**a) Educabilidade universal**, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;

**b) Equidade**, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;

**c) Inclusão**, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;

**d) Personalização**, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;

**e) Flexibilidade**, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um;

**f) Autodeterminação**, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;

**g) Envolvimento parental**, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;

Portanto, a educação inclusiva visa a igualdade de oportunidades, a plena participação no meio escolar, o que implica o respeito e a valorização de todos, independentemente de suas diferenças, a fim de que obtenham o acesso e o sucesso escolar.

### **1.3. Educação e Diversidade**

Pensar em inclusão não se restringe às crianças e jovens com deficiência, mas a todos os demais, com a finalidade de obterem sucesso na vida acadêmica. Sendo assim, a inclusão segundo Freire (2008) implica mudanças organizacionais e funcionais que deveriam ocorrer em todos os níveis de ensino, respectivamente na articulação dos profissionais, na gestão da sala de aula, mudanças curriculares e no processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente ainda existem muitos obstáculos para tornar o sistema educativo mais inclusivo, assim como, ampliar a compreensão sobre o conceito da educação inclusiva, a fim de incluir todos os discentes, sem exceção, independentemente das suas características físicas, cognitivas ou sociais e garantir que todos tenham acesso à educação de qualidade e experiências educativas significativas (UNESCO, 2020).

A análise do Relatório de Monitoramento Global da Educação (2020), destaca que 68% dos países definem a educação inclusiva através de leis, políticas, planos ou estratégias. Em 57% deles, a perspectiva inclusiva abrange todos os grupos marginalizados. E 17%, o conceito de educação inclusiva restringe-se a indivíduos com deficiência ou necessidades especiais (UNESCO, 2020).

O mesmo relatório, apurou que em relação a frequência de estudantes com deficiência nas escolas regulares, as leis e políticas apresentam divergências sobre o assunto. As leis determinam a educação em ambientes separados em 25% dos países. Em 10% dos países optam pela integração, e cerca de 17% pela inclusão, enquanto a segregação e integração aparecem no restante dos países. No âmbito da política, cerca de 5% dos países possuem oferta para educação em ambientes separados, 12% adotam a integração, e 38% deles se beneficiam da inclusão (Unesco, 2020).

A exclusão, segregação e a integração fizeram parte do caminho até a inclusão. A figura seguinte, exemplifica estas etapas e os diferentes modos de abordar e tratar as crianças e jovens com diferenças ao longo de cada época.



Figura 1 - Ilustração do conceito de Inclusão<sup>2</sup>

Conforme a figura anterior ilustra, é possível compreender que a exclusão na educação é quando as crianças e jovens com necessidades de várias ordens não estão inseridas em nenhuma instituição de ensino.

Nas sociedades mais antigas os indivíduos com deficiência eram vistos como incapazes, sendo rejeitados, abandonados, escondidos e maltratados. Nos séculos XVII e XVIII, estas pessoas eram internadas em asilos, hospícios e prisões, onde conviviam com idosos, pessoas marginalizadas e consideradas indigentes, sem direito a qualquer atendimento especial. A forma como a sociedade foi “olhando” as pessoas diferentes está vinculada aos fatores económicos, sociais e culturais de cada época (Serra, 2009) e os desafios e barreiras para construir uma sociedade inclusiva ainda são inúmeras.

---

<sup>2</sup> Fonte: [http://www.deficienciavisual.pt/txt-O\\_lugar\\_do\\_outro.htm](http://www.deficienciavisual.pt/txt-O_lugar_do_outro.htm)

Atualmente, ainda são muitos os fatores que contribuem para a marginalização e exclusão de crianças e jovens no sistema educativo, e geralmente, estão relacionados a gênero, orientação sexual, localidade, condições financeiras, deficiência, etnia, cultura, língua, nacionalidade, religião, atitudes e valores (UNESCO, 2020).

A segregação ocorre quando as pessoas com necessidades específicas frequentam escolas “especiais”, enquanto as ditas “normais” são inseridas nas instituições de ensino regular. Nas sociedades antigas, os discentes com características diferentes, deveriam ser ensinados tanto “com métodos especiais” quanto “em escolas especiais”. Devido as suas diferenças, deveriam ser ensinadas em um ambiente diferente, configurando a sua educação a um formato Especial (Serra, 2009). Portanto, a segregação é uma forma de separação dos alunos “especiais” e os “normais” em instituições especiais e regulares.

A integração no sistema educativo ocorre quando as crianças e jovens com características diferentes estão inseridas no ensino regular, no entanto, em salas diferentes.

Birch (1974, citado em Madureira e Leite, 2003), define a integração na educação “como um processo que pretende reunir a educação regular e a educação especial, visando o apoio adequado às necessidades de aprendizagem de todas as crianças” (p. 22)

As autoras Madureira e Leite (2003) consideram que existem diferentes tipos de integração:

- Integração física - ocorre em centros de educação especial, próximos às escolas regulares, tendo em comum, a partilha de alguns espaços e práticas pedagógicas distintas.
- Integração funcional - são disponibilizados os mesmos espaços e recursos para todos os alunos, com ou sem deficiência, em tempos sucessivos ou simultâneos.
- Integração escolar - implica na inserção de alunos diferentes em grupos/classes regulares.

- Integração na comunidade - visa a continuação da integração na vida extraescolar em todas as fases da vida.

Segundo Mel Ainscow (1999, citado em Serra 2009) o movimento integrativo visava os alunos com deficiências, no entanto, o conceito de necessidades educativas passou a abraçar todas as crianças e jovens que apresentam algum tipo de obstáculo nas experiências escolares, em que cause prejuízo e impossibilidade em alcançar o sucesso acadêmico – desde necessidades moderadas e severas a problemas de linguagem, lentidão no domínio da leitura e da escrita, distúrbios emocionais e do comportamento, isolamento social por privação ou diversidade cultural ou outra.

A inclusão, segundo Correia (2008), é um processo que implica a participação de todos os educandos nas classes de ensino regular. Um processo tripartido, como nomeia Ainscow (2008, citado em Duque e Vazquez 2020), no qual implica a frequência escolar e a promoção de uma participação ativa, a disponibilização de recursos adequados para que o aluno tenha uma plena participação nas atividades escolares, bem como a aquisição de conhecimentos.

Neste sentido, os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em consideração a imensa diversidade das tais características e necessidades (UNESCO, 1994), ou seja, a inclusão requer a frequência escolar das crianças e jovens de forma significativa e que sejam momentos oportunos de aprendizagem e desenvolvimento das suas potencialidades.

A educação inclusiva tem como objetivo dar respostas significativas para todo o conjunto de necessidades educativas nos contextos de ensino formais e informais, permitindo que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem reconheçam a diversidade e não a vejam como um problema, mas em oportunidade para transformá-la em um fator construtivo e enriquecedor (UNESCO, 2003). Assim, como refere Rodrigues (2000, citado em Freire 2008)

“A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. (...) é uma escola que

reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade” (p. 10).

## **2. EVOLUÇÃO DA RESPOSTA À DIVERSIDADE EM PORTUGAL**

Ao longo da história, o modo como as crianças e jovens com diferenças e/ou limitações físicas, motoras, intelectuais ou outras, passou por várias perspetivas em diferentes fases. A forma como a sociedade “olhava” e tratava estes cidadãos foi modificando conforme a evolução na área da saúde, da educação, da política e da própria sociedade. No entanto, ainda é um tema muito debatido a fim de obter avanços significativos em busca de uma sociedade mais inclusiva.

Anteriormente à década de 70 do século XX, em Portugal, as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) eram praticamente excluídas do ensino regular. O primeiro passo para a inclusão só foi dado após a criação das equipas de ensino especial integrado com o intuito de promover a integração familiar, social e escolar destas crianças e jovens (Correia, 2008b, citado em Alves, 2016).

Somente ao fim dos anos 70, surge uma nova perspetiva da Educação Especial, onde começa a ser utilizado o conceito de necessidades educativas especiais, representando, não apenas uma alteração terminológica e semântica, mas para referenciar qualquer tipo de problema de aprendizagem e/ou dificuldade escolares. (Madureira & Leite, 2003).

O conceito de Necessidades Educativas, surge em respeito à diversidade com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que visa implementar e desenvolver uma educação inclusiva, acentuando uma “escola para todos”, no sentido que “incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (prefácio iii). Neste contexto, a expressão “necessidades educativas especiais” é designada a

“(…) todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves” (p.12).

Esta declaração, refere-se a uma pedagogia centrada na criança, benéfica para todas e reconhece que as diferenças humanas são comuns, e em relação à aprendizagem, deve ser adaptada às necessidades do aluno e não vice-versa (UNESCO, 1994).

### 2.1. Legislação atual em Portugal

O Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, a vigorar atualmente, “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (ponto 1 do artigo 1º).

Traz uma nova interpretação de “medidas de apoio para alunos com necessidades educativas especiais”, tendo como objetivo reequacionar o papel da escola, e uma visão de que qualquer aluno pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem.

Em relação às medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, são organizadas em três níveis, que variam em termos do tipo, intensidade e frequência das intervenções, nomeadamente: universais, seletivas e adicionais. Uma abordagem multinível que visa o sucesso de todos os discentes, oferecendo um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem, adotadas em função da resposta dos alunos às mesmas.

	<b>Medidas</b>	<b>Público-alvo</b>
<b>Medidas Universais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciação pedagógica;</li> <li>- Acomodações curriculares;</li> <li>- Enriquecimento curricular;</li> <li>- Promoção do comportamento pró-social;</li> <li>-Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos.</li> </ul>	Refere-se às respostas educativas à disposição de <b>todos</b> os alunos com propósito de promover a participação e a melhoria no processo de aprendizagem, com vista à promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social.

<b>Medidas Seletivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percursos curriculares diferenciados;</li> <li>- Adaptações curriculares não significativas;</li> <li>- Apoio psicopedagógico;</li> <li>- Antecipação e o reforço das aprendizagens;</li> <li>- Apoio tutorial.</li> </ul>	<p>Refere-se a medidas que visam suprir as necessidades dos alunos, cujas medidas anteriores não foram suficientes para a promoção da aprendizagem.</p>
<b>Medidas Adicionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frequência do ano de escolaridade por disciplinas;</li> <li>- Adaptações curriculares significativas;</li> <li>- Plano individual de transição;</li> <li>- Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;</li> <li>- Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.</li> </ul>	<p>Refere-se a medidas destinadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem mais acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, no qual exigem recursos especializados (materiais, humanos e organizacionais) de apoio à aprendizagem e à inclusão.</p>

**Tabela 1 - Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão<sup>3</sup>**

Em simultâneo é publicado o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, referente à Autonomia e Flexibilidade Curricular, que vem contribuir no sentido de proporcionar, às escolas e aos seus profissionais, mais autonomia na gestão curricular, conforme a sua realidade, suas necessidades e a comunidade onde está inserida.

A atual legislação, também prevê o Desenho Universal para a aprendizagem (DUA) que redefine práticas pedagógicas considerando a diversidade em sala de aula, a fim de identificar e remover as barreiras à aprendizagem, com o intuito de maximizar as oportunidades de aprendizagem de todos os alunos. Sendo assim, esta abordagem flexível baseia-se nos diferentes meios de representação, ação e expressão e de envolvimento, permitindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de manifestar suas competências e conhecimentos de diversas possibilidades.

<sup>3</sup> Fonte: Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho.

Neste sentido, Duque & Vázquez (2020) afirmam que devido à grande diversidade de crianças e jovens com características culturais, linguísticas, sociais e económicas, bem como processos e ritmos de aprendizagem singulares, propõem cada vez mais abordagens curriculares diferentes, que reconheçam e satisfaçam às necessidades educativas dos seus alunos.

Contudo, a heterogeneidade e a diversidade presente numa sala de aula, deveriam ser reconhecidas como fatores de enriquecimento da aprendizagem e a flexibilização do currículo e a diferenciação como meios para alcançar a todos os alunos, considerando as suas necessidades, potencialidades e individualidades (Alves, 2016).

### 3. CARACTERIZAÇÃO DO CATL E SUAS FUNÇÕES

O Centro de Atividades de Tempos Livres (usualmente designado por CATL) é um estabelecimento educativo que promove atividades lúdicas e socioculturais, no qual, devem ser proporcionadas, às crianças, experiências que contribuam para o seu desenvolvimento integral e sua inserção na comunidade, satisfazendo as suas necessidades de ordem física, afetiva, intelectual e social.

De acordo com a Direcção-Geral da Acção Social (1998) designam-se por centros de atividades de tempos livres

“os estabelecimentos com suporte jurídico em entidades públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, que se destinam a proporcionar atividades de lazer a crianças a partir dos 6 anos e aos jovens até aos 30 anos, de ambos os sexos, nos períodos disponíveis das responsabilidades escolares e de trabalho” (p.7).

O Despacho Normativo 96/89 aponta como objetivos específicos dos centros de ATL:

- a) Proporcionar às crianças experiências que concorram para o seu crescimento como pessoa, satisfazendo as suas necessidades de ordem física, intelectual, afetiva e social;*
- b) Criar um ambiente propício ao desenvolvimento da personalidade de cada criança, por forma a ser capaz de se situar e expressar num clima de compreensão, respeito e aceitação de cada um;*
- c) Favorecer a inter-relação família-escola/comunidade-estabelecimento, em ordem a uma valorização, aproveitamento e recuperação de todos os recursos do meio.*

O CATL tem-se apresentado como uma resposta social cada vez mais procurada pelas famílias, devido aos serviços prestados, no âmbito social e educacional, especialmente às crianças, pelo acompanhamento e as diversas atividades oferecidas.

Considera-se o Centro de ATL uma extensão da família, assumindo a responsabilidade social e educacional das crianças e jovens que têm ao seu cuidado. Durante os dias letivos, um número significativo de estudantes, quando não estão na escola, estão a frequentar o CATL. Desta forma, o “tempo livre” não deve restringir-se a atividades

livres, mas também transformar-se em oportunidades de aprendizagem e construção dos valores essenciais ao desenvolvimento humano e o respeito ao próximo. “Assim, este tende a ser um local onde se aprende a brincar, a partilhar e a respeitar. Aspetos estes que parecem muito simples, mas por vezes muito complicados, quando o grupo é muito heterogéneo” (Mergulhão, 2010, p.19).

Sendo assim, é de suma importância que os profissionais que atuam nestas instituições estejam aptos e qualificados para dar respostas significativas a diversidade de crianças e jovens que se encontram nos respetivos grupos, bem como, suas histórias, culturas, capacidades e personalidades.

Contudo, Mergulhão (2010) ressalta que para desenvolver o trabalho com as crianças, é importante ouvi-las, pois, suas opiniões e contribuições são importantes para que os adultos compreendam essa etapa da vida, da qual já se distanciaram e possuem visões e concepções estereotipadas. Ainda acrescenta que, saber o que é a educação, o tempo livre e as atividades que podem ser dinamizadas, não é o suficiente, é fundamental “compreender o processo e o significado das aprendizagens do ponto de vista delas” (pág.20).

#### **4. ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO**

Um dos grandes desafios da inclusão é o de educar para a diversidade. Com base no relatório da UNESCO (2020), em 2018, um em cada três professores de 43 países, a maioria com renda média-alta e alta, relatou não adaptar seu ensino à diversidade cultural dos estudantes. Uma média de 25% dos professores de 48 sistemas educacionais relatam uma grande necessidade de desenvolvimento profissional no ensino de estudantes com necessidades especiais. Por isso, é importante estar sensibilizado e para além disso, estar qualificado para trabalhar com a diversidade na sua prática pedagógica.

A educação inclusiva constitui uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os estudantes de aprenderem juntos e com uma participação ativa, sem nenhum tipo de estereótipo ou discriminação. Para que isso seja possível, é necessário reconhecer os desafios e redefinir estratégias pedagógicas para que práticas discriminatórias sejam superadas por meio de um sistema educacional inclusivo. Ao construir estratégias pedagógicas para a inclusão na educação, a instituição de ensino também está promovendo, em toda a comunidade educativa, uma reflexão quanto à necessidade do respeito à diversidade, o que se refletirá na construção de uma sociedade mais compreensível, justa e inclusiva.

“Um sistema educativo para ter sucesso tem de garantir aprendizagens de qualidade para todos os alunos. De nada serve ter instrumentos curriculares de grande nível se as aprendizagens deixarem de fora elevada percentagens de alunos. Falar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar “(DGE, 2018, prefácio).

Um ambiente educativo é composto por um grupo heterogêneo, no qual, os educandos diferem nos seus interesses e na forma como podem ser envolvidos e motivados para a aprendizagem. Dessa forma, com base no Desenho Universal da Aprendizagem (DUA), previsto no Decreto 55/ 2018, de 6 de julho, estabelece estratégias para contemplar a

diversidade de crianças e jovens presentes no ambiente educativo. Sendo assim, é importante que os profissionais proporcionem:

- Atividades com diferentes recursos para envolver e motivar as crianças e jovens, ou seja, incluir na sua prática pedagógica múltiplos meios de envolvimento;
- múltiplos meios de representação (auditiva, visual, cinestésica), tornando a informação acessível a todos conforme as suas características e necessidades;
- múltiplos meios de ação e de expressão, promovendo a participação e a possibilidade de se expressarem nas experiências de aprendizagem.

Neste sentido, apresentamos algumas sugestões que contribuem para a construção de um ambiente que respeite a diversidade:

E S T R A T É G I A S	<p><b>Diversificar</b> as atividades e os recursos, de forma que sejam significativos, atrativos e adequados à idade e às competências das crianças e jovens.</p> <p><b>Permitir</b> a participação das crianças e jovens na planificação das atividades;</p> <p><b>Variar</b> o nível de estimulação sensorial, o ritmo, o tempo e a sequência das atividades;</p> <p><b>Proporcionar</b> atividades que permitam uma participação ativa, exploração e experimentação;</p> <p><b>Incentivar</b> e apoiar momentos de interação e de interajuda entre pares;</p> <p><b>Utilizar</b> estratégias de antecipação das atividades diárias, rotinas e transições de ações (cartazes, calendários).</p> <p><b>Apresentar</b> informação em diferentes meios sensoriais (visual, auditiva, táctil, cinestésica).</p> <p><b>Facultar</b> alternativas de tradução para educandos que a língua materna não é o português (utilizar ferramentas de tradução/ apoios visuais).</p>
---	---

Tabela 2 - Estratégias de intervenção na diversidade<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Adaptado de: Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática (DGE, 2018)

#### **4.1. Estratégias para o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais**

Além das estratégias apresentadas no ponto anterior, outro contributo são os programas de Aprendizagem Socioemocional (Social and Emotional Learning – SEL), que têm sido implementados, cada vez mais, em contextos educativos, devido aos seus contributos para a saúde mental e a aquisição de competências essenciais para a promoção do sucesso académico (Coelho, Marchante e Romão, 2016), tal como o êxito na sua vida e atividades do quotidiano, seja no meio familiar, escolar e profissional, e na relação com os outros (DGS, 2016)

São programas que promovem competências cognitivas, emocionais e sociais, que correspondem a cinco grandes domínios denominados como: Autoconhecimento, Autogestão, Consciência social, Relação interpessoal, Tomada de decisão responsável. O modelo SEL traz benefícios a nível académico, social e emocional, na medida em que, contribui para que as crianças e jovens apresentem um melhor desempenho escolar, atitudes e comportamentos mais adequados, diminuição de comportamentos disruptivos e do stress emocional (DGS, 2016).

Desse modo, os programas SEL podem ser caracterizados como:

“os processos através dos quais as crianças e os adultos adquirem e aplicam de forma eficaz os conhecimentos, atitudes, e competências necessárias para compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas, e tomar decisões responsáveis.” (CASEL, 2012, p. 4, citado em Coelho, Marchante e Romão, 2016, p. 62).

Dessa forma, as competências sociais e emocionais ajudam a desenvolver relações positivas com as crianças, estimular comportamentos sociais positivos, contribuir para que as mesmas desenvolvam a autoestima e autorregulação, sendo de suma importância que os adultos responsáveis se apropriem de ferramentas para responder ao perfil do grupo e utilizá-las para solucionar problemas comportamentais.

Diante da vasta gama de programas, métodos e técnicas existentes, selecionamos algumas estratégias que podem ser utilizadas no desenvolvimento de competências socioemocionais no público infantojuvenil, e conseqüentemente, contribuir para a gestão do comportamento, que serão apresentadas seguidamente.

Através dos **jogos e brincadeiras** as crianças desenvolvem suas habilidades motoras, cognitivas e sociais. Na hora de brincar, é possível incluir todas as crianças, independente da idade, gênero, etnia, ou qualquer outra característica, ou seja, “(...) promove a interação de todas as crianças, valoriza as individualidades, estimula a autonomia e fortalece a autoestima” (Tomchinsky<sup>5</sup>, 2014, p. 6).

As brincadeiras são excelentes ferramentas para os adultos intervir pedagogicamente e incluir todos os integrantes do grupo, contribuindo para o seu desenvolvimento integral e desenvolvendo práticas inclusivas. É relevante que os educadores conheçam o grupo, seus interesses e características, identifiquem as brincadeiras que fazem parte da sua rotina e observem como as crianças estão adaptadas no grupo para traçar possíveis intervenções, bem como criar um ambiente lúdico que estimule novas aprendizagens.

Brincar é uma atividade que oferece possibilidades para desenvolver habilidades sociais e emocionais, como a capacidade de solucionar problemas e a inteligência emocional, não necessita de recursos complexos e elevado custo. Com a criatividade e pequenas adaptações é possível dinamizar brincadeiras que incluam a todos, como por exemplo, adaptar algumas regras, o tempo de duração e alguns materiais. O Projeto Incluir Brincando (2014), para as crianças com deficiência visual, sugere utilizar objetos com materiais que produzam sons ou envolver os brinquedos com diferentes texturas e materiais de alto relevo. Entre outras adaptações e materiais que facilitam a inclusão e estão descritos neste documento.

Promover momentos de **ação/reflexão** a partir de atividades pedagógicas também é uma meio eficaz para desenvolver as competências emocionais e sociais. De acordo com a Direção Geral da Saúde (2016) “é fundamental conduzir as aprendizagens das crianças ou dos/as alunos/as para o aumento da consciência de si e dos outros, da compreensão

---

<sup>5</sup> Projeto Incluir Brincando. Sesame Workshop & UNICEF

pelo que sente e das diferenças que se revelam” (p.32).

Cabe aos educadores selecionar atividades de acordo com as características e faixa etária do grupo (DGS, 2016), que permitam a discussão e reflexão de temas e/ou atitudes que desejam promover, e ao final das brincadeiras, organizem momentos de conversa para que o grupo possa partilhar suas experiências e expressar os seus sentimentos (Tomchinsky, 2014).

O **envolvimento parental** é mais uma estratégia que traz efeitos positivos no desempenho acadêmico das crianças e nas competências sociais, conforme afirmam Henderson e Berla (1994, citado em Webster-Stratton, 2017) quando as instituições trabalham junto às famílias “(...) as crianças tendem a alcançar o sucesso, não só na escola, mas ao longo da vida” (p. 23).

Neste sentido, Webster-Stratton (2017) aponta para a relevância em construir relações positivas com as famílias, a partir de competências concretas, conhecimentos e atitudes positivas e eficazes, que visam o desenvolvimento social e acadêmico das crianças. No seu ponto de vista, essa parceria favorece uma relação mais positiva com as crianças e menos stresse, além de se sentirem mais apoiados pela família e vice-versa.

Resumidamente, as sugestões apresentadas por Webster-Stratton (2017) para desenvolver esse vínculo com as famílias perpassam pelo: envio de informações e mensagens positivas acerca do comportamento das crianças; não acumular queixas sobre as atitudes das crianças; ouvir atentamente os pais sem interromper, questionar, criticar e dar conselhos; apresentar o problema de forma breve, clara e específica, concentrando-se em soluções para resolver o problema em conjunto; dar e solicitar feedback aos pais; ter atitudes e discurso positivo; planejar o acompanhamento e futuras conversas com a família.

Os **reforçadores sociais** são usados para encorajar comportamentos positivos nas crianças e jovens, valorizando os pequenos avanços até o comportamento desejado, tais como: o elogio, a atenção, os sorrisos, os abraços e outros recursos de recompensa social.

De acordo com Webster-Stratton (2010), o elogio e o incentivo ajudam a construir uma autoimagem positiva e a motivar para não desistir perante tarefas difíceis. “Outro ponto importante, é que se torna um exemplo social, se estão habituadas a receber mensagens positivas (...), é mais provável que interiorizem essa tendência e que a utilizem para consolidar a confiança em si própria, bem como na sua relação com os outros” (p. 40).

A mesma autora destaca a relevância em valorizar os pequenos avanços da criança, em reforçar as tentativas que a criança faz para aproximar-se do comportamento ideal. Elogiar os pequenos passos em direção ao objetivo, ou seja, “o comportamento não tem que ser perfeito para merecer o elogio” (Webster-Stratton, 2010, p. 47).

Os **Programas de incentivos** são um reforço motivacional, são recompensas concretas, que segundo Webster-Stratton (2010) servem para motivar as crianças e jovens a aprender um comportamento. Esta recompensa deve ser algo mais específico e do interesse da criança, como por exemplo: receber autocolantes, prêmios, guloseimas, etc, assegurando que sejam apropriados à idade e criar programas de incentivos claros, simples, divertidos e atrativos.

Os comportamentos que desejam reforçar, devem ser enunciados de forma clara, e inicialmente, pensar em regras e tarefas que as crianças sejam capazes de cumprir, que não sejam muito difíceis e desmotivantes e aumente as exigências gradualmente. E devem ser sempre acompanhadas de um reforço social, um elogio, um carinho ou um gesto positivo (Webster-Stratton, 2010).

Os Programas de Incentivos apresentam como resultados positivos “o aumento da participação das crianças na realização das tarefas, o aumento dos comportamentos cooperativos e dos progressos a nível das atividades matemáticas e de ortografia até a redução de problemas de comportamentos graves” (cf. Rhode, Jenson, & Reavis, 1992, citado em Webster-Stratton, 2017, p. 99).

Expressar **ordens na positiva**, uma vez que as ordens na negativa tendem a parecer uma crítica à criança, destacando o comportamento errado ao invés do comportamento correto. O ideal é pensar no comportamento que deseja moldar e ordenar pela positiva,

como por exemplo: “Pára de gritar”, diga “Por favor, fale baixo” (Webster-Stratton, 2010, p. 72).

Os combinados, as regras estabelecidas também podem ser expostas pela positiva no estabelecimento para que sejam visualizadas e lembradas com frequência. Outra possibilidade é usar lembretes e avisos positivos acerca do comportamento desejado em vez de afirmações negativas (Webster-Stratton, 2017).

**O Time-Out ou tempo de pausa** proporciona às crianças e jovens, uma oportunidade para refletirem sobre seu comportamento. As crianças são afastadas, durante um breve período, de todas as fontes de reforço positivo, como por exemplo, a atenção, o que permite um tempo para se acalmarem ou recuperarem a autorregulação (Webster-Stratton, 2010).

Segundo Webster-Stratton (2017) esta estratégia serve como um tempo para que as crianças reflitam sobre suas atitudes e pensem em outras soluções, de forma a desenvolver um sentido de responsabilidade.

O educador deve ponderar onde vai decorrer o Tempo de Pausa ou o Sítio para acalmar, a duração da pausa, esclarecer o motivo do “time-out/pausa” e oferecer alternativas para o comportamento.

A **escuta ativa** também é uma estratégia importante. Ouvir atentamente é uma competência e um reforço muito importante. Segundo Webster-Stratton (2010) “Ouvir implica dar lugar a quem fala, seja um adulto ou uma criança, permitindo-lhe a expressão sem interrupções dos seus sentimentos ou ideias”, o que permite perceber o ponto de vista ou sentimentos do outro (p.181).

**Ignorar** o mau comportamento é uma estratégia de disciplina para reduzir os comportamentos inadequados, no entanto, uma das mais difíceis, pois implica que o educador neutralize todas as suas reações, ou seja, sem contato visual, expressões e ausência total de comunicação (Webster-Stratton, 2017).

A mesma autora pontua que quando os educadores ignoram as crianças no momento em que estão a portarem-se mal, não dão poder para que continuem com o

comportamento inadequado, mas devem lembrar de voltar a dar-lhe atenção o mais rápido possível e elogiar algum comportamento adequado. Para além de ignorar os maus comportamentos, é importante que o educador ofereça à criança distrações e alternativas de atividades que goste de realizar, ou seja, “(...) distraí-la logo que ela começa a comportar-se de forma mais adequada”(p.138), pois o ignorar ajuda na diminuição dos comportamentos indesejados, no entanto, não faz aumentar os comportamentos desejados, exigirá que o educador combine “(...) o ignorar com a aprovação social pelo bom comportamento e ensinar os comportamentos adequados quando a criança estiver a portar-se bem” (143).

O educador deve ter atitudes **proativas** para criar um ambiente favorável à aprendizagem e gerir os comportamentos. Cabe aos educadores planear os horários, as rotinas e transições, pronunciar de forma clara os comportamentos esperados, envolver as crianças nas discussões das regras, utilizar formas criativas para atrair e manter a atenção do grupo, dar ordens claras, específicas e imperativas, bem como reduzir o número de ordens.

Consideramos importante que os técnicos/monitores dos Centros de ATL, apropriem-se de algumas ferramentas que poderão utilizar para dar respostas à diversidade do grupo. Neste sentido, além das estratégias apresentadas, indicamos alguns recursos bibliográficos<sup>6</sup> que servirão para aprofundar o conhecimento, com fundamentos teóricos e sugestões práticas.

---

6

- ✓ Dicas para Incluir Brincando. Sesame Workshop/ TV Cultura. 2014.
- ✓ Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças. Carolyn Webster - Stratton. 2017.
- ✓ Emoções, Relações e Complicações. Prevenir a violência ao longo da vida. Serviço Nacional de Saúde. 2017.
- ✓ Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. Coelho, Marchante & Romão. 2016.
- ✓ Projeto Dream Teens, Margarida Gaspar de Matos & Equipa Aventura Social. 2014-2016.
- ✓ Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar. Ministério da Saúde. Direção Geral da Saúde. 2016.
- ✓ Trilhos, Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais. Ana Isabel Tavares & Inês Abraão.

## **4.2. Metodologias ativas e Diversidade**

As metodologias ativas de aprendizagem colocam os educandos como responsáveis pela própria aprendizagem e, dessa forma, os educadores são facilitadores, mediadores da aprendizagem. Tais metodologias são benéficas na medida em que contribuem para que os aprendizes desenvolvam a autonomia, confiança, um pensamento crítico, sejam capazes de resolver problemas e respeitar o ponto de vista do outro. A seguir apresentamos algumas metodologias ativas que podem contribuir para a construção de um espaço inclusivo e possibilita trabalhar com a diversidade.

### **4.2.1 - Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)**

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é uma metodologia de aprendizagem ativa que aposta no envolvimento dos alunos no desenvolvimento de projetos, de modo que impliquem a participação e tomada de decisões de forma cooperativa.

Expoente (2007) define como um “método de trabalho orientado para a resolução de problemas, que requer a participação de cada membro de um grupo, segundo as suas capacidades, com vista à realização de um trabalho conjunto, decidido, planejado e organizado de comum acordo” (p.54).

Ainda, ressalta que esse problema deve ser sugerido pelos indivíduos em formação ou que sejam propostos temas que estes considerem pertinente, importante e real. Para Antunes (2012 citado em Touro 2020) esta metodologia justifica-se na medida em que os educandos participam de sua construção a partir de temas relevantes. Ou seja, trabalhar temas/problemáticas que fazem parte do contexto das crianças e jovens, motivando-os, incentivando-os e atribuindo um significado à aprendizagem “(...) através da comunicação e contributo social de todos os elementos do grupo (educador e crianças empenhadas no processo de aprendizagem)” (Craveiro, 2007, p.33 citado em Terroso 2013, p.18).

Para organizar e desenvolver um projeto é necessário seguir algumas etapas, assim como apresenta Vasconcelos (1998):

#### **1- Definição do problema**

Define-se o problema ou as questões a investigar. Partilham-se os conhecimentos prévios acerca do assunto, ou seja, parte-se de um “conhecimento base”, assim como refere-se Helms (2010, p.6 citado em Vasconcelos (cord) p.14), o que já sabem, o que pensam, quais os conhecimentos já adquiridos sobre o assunto.

## **2- Planificação e desenvolvimento do trabalho**

Nesta segunda fase deve-se realizar o planeamento do projeto: quais serão as atividades desenvolvidas? Quais serão as estratégias utilizadas? Que materiais e fontes serão necessários para a recolha de informações? Qual o tempo de duração e como será feito o fechamento do trabalho? (Árvore, 2018). Segundo Vasconcelos (1998) deve definir o que se vai fazer, por onde começar, como se vai fazer e dividir as tarefas.

## **3 -Execução**

Nesta etapa as crianças e jovens partem para o processo de pesquisa e recolha de dados, organizam, selecionam e registam a informação através de desenhos, fotografias, elaboração de textos, construção de gráficos e sínteses da informação recolhida.

## **4- Avaliação/divulgação**

Esta é a fase da socialização do saber, momento de partilhar o resultado tornando-o útil aos outros. O resultado deve ser divulgado para toda a comunidade escolar, as famílias e outros grupos sociais através de mostras dos projetos de ciências ou arte, saraus, noites culturais, festas da família ou finais de semana de integração<sup>7</sup>, ou através de exposições, dossiers, trabalho escrito, diaporama, vídeo, cartaz, encenação, debate, entre outros. (Touro, 2020)

---

<sup>7</sup> <https://www.arvore.com.br/>

Com base em experiências profissionais<sup>8</sup>, é possível afirmar que para desenvolver um trabalho baseado nesta metodologia é fundamental que o formador conheça os

#### **4.2.2 - Aprendizagem entre Pares**

A aprendizagem entre pares ou grupos baseia-se na formação de equipas possibilitando a aprendizagem e a discussão de ideias em conjunto, esta é uma estratégia para que se alcance a aprendizagem cooperativa, que segundo palavras de Expoente (2007) “é um processo onde os membros do grupo ajudam e confiam uns nos outros para atingir um objetivo acordado” (p. 81).

A mesma autora ressalta que ao utilizar esta estratégia cada integrante do grupo desenvolve e partilha um objetivo universal, partilha a sua compreensão do problema e trabalha para compreender os outros, permite ao outro pronunciar e participar e leva em consideração as suas perceções, além do mais, nesta dinâmica, um é responsável pelo outro, e um depende do outro.

Esta metodologia desperta o engajamento do aluno, o interesse e curiosidade sobre o assunto ou atividade proposta, além de incentivar uma postura proativa, o que corresponde ao que é explícito na pirâmide da aprendizagem de William Glasser, no qual demonstra que quando interagimos de forma ativa a percentagem para que o aprendizado aconteça é maior<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Tais experiências profissionais correspondem a experiências próprias vivenciadas durante meu percurso profissional no âmbito da Educação de Infância no Brasil, e gostos e interesses do grupo, observe com atenção quais são as brincadeiras, os espaços, os assuntos que despertam interesse das crianças e jovens. A partir de uma leitura ou de um passeio, por exemplo, pode despertar curiosidades sobre algum tema. Deve-se estar sempre atento às perguntas e questionamentos feitos pelos indivíduos do grupo, pois pode ser uma oportunidade para iniciar um grande projeto cheio de descobertas. como Professora de Educação Especial, em Portugal, no trabalho com crianças com Necessidades Educativas Específicas.

<sup>9</sup> Fonte: <https://blog.lyceum.com.br/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>



Figura 2 - Pirâmide da Aprendizagem - William Glasser - Como aprendemos?<sup>10</sup>

Portanto, esta metodologia permite um maior envolvimento dos discentes nas tarefas e um maior comprometimento. Podemos facilmente associar Diversidade e Aprendizagem entre Pares, ou seja, num espaço com um público diverso, muitas vezes, requer práticas diferentes e que possibilite o envolvimento de todos, pois “mais do que ver ou ouvir, os indivíduos em formação devem estar ativos para aprenderem mais e melhor” (Expoente, 2007, p.83).

<sup>10</sup> Fonte: Metodologias Ativas de Aprendizagem: o que são e como aplicá-las (lyceum.com.br).

## **PARTE II\_ENQUADRAMENTO DO ESTUDO**

---

## **5. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

Segundo Sorte (2019), uma pesquisa científica compõe-se de um “processo de investigação minuciosa, com objetivos definidos, e que exige rigor, seriedade e método” (p.3). Neste sentido, para um conhecimento ser considerado científico, torna-se necessário determinar o método que possibilitou chegar a esse conhecimento. O mesmo autor ainda define método como “caminho para se chegar a determinado fim”. E método científico como o “conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento” (Gil, 2008, p.8).

A metodologia adotada neste projeto, enquadra-se no paradigma de natureza qualitativa descritiva, usando a pesquisa de campo, fazendo a descrição, reflexão e avaliação dos resultados, permitindo o aprofundamento da compreensão e a busca de aspetos da realidade para responder à questão de partida.

Para o desenvolvimento deste estudo, primeiramente, realizamos uma planificação do projeto, no qual foi pensado e delineado as etapas para a sua construção, respetivamente: definição da questão/problema, objetivo geral e específicos, assim como a metodologia e instrumentos para a recolha de dados, com a preocupação de que estivessem em concordância com os objetivos definidos e fossem meios eficazes para encontrar soluções para a questão/problema de partida, buscando compreender e “alcançar mudanças significativas, verificando-se benefícios para o próprio e para a organização em que desenvolveu a intervenção” (Alves, 2016, p. 70). Posterior a esta etapa, prosseguimos para a fundamentação teórica, com a finalidade de fundamentar o estudo a partir das ideias de autores com conhecimentos no âmbito da temática em discussão, permitindo a elaboração de um estudo original, norteador e com base científica.

### **5.1. Identificação da questão /problema**

Durante um período de trabalho em contexto de CATL, observei que este espaço acolhe muitas crianças de culturas, condições socioeconômicas, características e problemáticas

diferentes, o que se transforma num grupo muito heterogêneo e requer conhecimentos por parte dos profissionais para saber lidar com esta realidade.

Diante desta experiência profissional surge a necessidade de compreender os processos, barreiras e desafios nestes espaços, lançando a seguinte questão-problema: Como um Centro de ATL pode dar resposta, através das suas atividades de ocupação de tempos livres a todas as crianças e jovens, tendo como mais-valia a diversidade presente neste estabelecimento?

A partir desta reflexão, objetivamos buscar estratégias pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento de práticas inclusivas nos Centros de ATL e, conseqüentemente, contribuam para o desenvolvimento comportamental e social das crianças e jovens que o frequentam.

### **5.2. Público alvo**

Com este estudo, pretendemos alcançar os técnicos/monitores que atuam em Centros de ATL, contribuindo com ferramentas para o desenvolvimento do seu trabalho. Algumas instituições foram contactadas para a realização da pesquisa e dispuseram-se a participar e divulgar o questionário aos seus colaboradores, na intenção de partilhar seus conhecimentos e colaborar com o presente estudo.

### **5.3. Definição dos objetivos**

O presente estudo tem como objetivo geral compreender as práticas inclusivas desenvolvidas no contexto de Centros de Atividades de Tempos Livres. A investigação tem ainda como objetivos específicos:

- 1- Promoção de uma breve Ação de Sensibilização junto do Técnico/Monitor de Atividades de Tempos Livres, dos Centros de ATL;
- 2- Elaboração e disponibilização de um “Guião de Práticas Inclusivas em Contexto de Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL)”.

### **5.4. Instrumentos para recolha de dados**

Nesta investigação, optámos pelo uso de um questionário com perguntas abertas e fechadas que abrangem a temática da inclusão, em concordância com os objetivos do

estudo, que pretendem obter a perspectiva do Técnico/Monitor do CATL sobre Inclusão; Experiência do Técnico/Monitor com a Diversidade/Diferença; Ambiente Inclusivo do CATL e Formação em Inclusão.

O questionário foi disponibilizado online através da plataforma *Google Forms* para a amostra em estudo com um prazo para acederem e participarem espontaneamente da pesquisa. Responderam ao questionário 17 participantes.

## **6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Na sequência da recolha de dados segue-se a análise e interpretação dos mesmos, tendo como finalidade organizar e sintetizar os dados e a interpretação, que busca pelo sentido mais amplo das respostas, fazendo a relação aos conhecimentos adquiridos anteriormente (Gil, 2008).

Para a apresentação e discussão dos dados recolhidos, utilizamos a análise de conteúdo, separando os assuntos por categorias e seguindo a ordem das questões conforme o questionário, apresentando-se, assim, dividida em quatro grandes categorias:

Categoria 1- Perspetiva do/a Técnico/a do CATL sobre Inclusão Formação em Inclusão

Categoria 2- Experiência do/a Técnico/a com a Diversidade/Diferença

Categoria 3- Ambiente Inclusivo do CATL

Categoria 4- Formação em Inclusão

### **6.1. Caracterização dos entrevistados/participantes no estudo**

Participaram neste estudo 17 profissionais, 16 do sexo feminino e 1 do sexo masculino, que se encontram a exercer funções em Centros de Atividades de Tempos Livres, em duas instituições particulares. À data do questionário possuíam idades entre os 20 e 50 anos.

Em relação às habilitações literárias constatou-se que 15 pessoas possuem 12º ano de escolaridade, 1 tem licenciatura e 1 mestrado.

Relativamente ao tempo de serviço, em contexto de CATL, constata-se o seguinte (*cf.* Gráfico 1):

## Tempo de serviço dos entrevistados em CATL

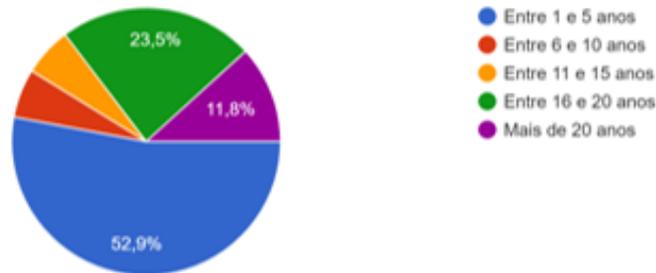


Gráfico 1- Tempo de serviço dos entrevistados em CATL

A maioria dos participantes (52,9%) tem entre 1 e 5 anos de serviço em CATL. Pode constatar-se, ainda que 23,5% dos participantes têm entre 16 e 20 anos de serviço em CATL e 11,8% têm mais de 20 anos de serviço. Na sequência desta análise podemos verificar que nos últimos 5 anos a necessidade de resposta em CATL aumentou significativamente.

### 6.2. Categoria 1- Perspetiva do/a Técnico/a do CATL sobre Inclusão

Quanto à pergunta sobre o que significa inclusão, os técnicos/monitores responderam resumidamente quais eram as suas perspetivas sobre esta temática nos Centros de ATL. Dos 17 participantes, 1 não registrou sua opinião. A título exemplificativo transcrevemos aqui algumas respostas registradas no questionário sobre a definição de inclusão:

*“Incluir e garantir que **todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades**”*  
(Participante 1).

*“**Saber responder às diferentes necessidades** de cada pessoa/criança”* (Part. 15).

*“Aceitar e tratar de todos com a mesma igualdade, mas **atender às necessidades específicas de cada um**”* (Participante 12).

Um dos participantes referiu sobre a diversidade de crianças e jovens que se encontram nestes espaços, o que vai ao encontro do relatório da UNESCO (2020), ao defender que

todos tenham acesso à educação, independentemente das suas características, limitações e classe social.

*“Acolhimento e participação igualitária de todas as crianças independente da classe social, condição física, género, limitações, entre outros aspetos, na sociedade”* (Participante 4).

Em relação ao Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, a maioria dos participantes (70,6%), não conhecem este documento que regulamenta a Educação Inclusiva e somente 29,4% indicaram ter conhecimento. Assumindo uma perspetiva inclusiva, este decreto-lei traz uma nova interpretação sobre a inclusão e afirma que são vários os fatores que podem constituir obstáculos à aprendizagem, sejam de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística. (Art. 2º, al. e). Dessa forma, abrange todos os indivíduos que necessitam de um atendimento específico em algum momento da sua atividade académica, que podem estar associados a diversos fatores, sejam sociais, cognitivos, motores, culturais, entre outros. No entanto, ainda existe uma visão limitada sobre o que é a inclusão. O Decreto contribui para a mudança deste paradigma, assim como podemos observar no comentário a seguir:

*“Considero que existiu uma **mudança de paradigma**, que a grande maioria das escolas não estavam preparadas para a mesma. No entanto, é uma ferramenta importante na **democratização das tais oportunidades**”* (Participante 1).

Outro participante, no entanto, relatou sobre a dificuldade de aplicar na prática todas as estratégias e recursos previstos no referido Decreto-Lei.

*“Pretende abranger todos os alunos, **mas talvez seja mais difícil de aplicar**”* (Participante 8).

Os técnicos/monitores concordam que o CATL e restantes contextos educativos devem incluir todas as crianças/jovens, independentemente das suas diferenças, problemáticas, dificuldades e necessidades, porém apontam para a necessidade de haver meios e recursos suficientes para promover a inclusão, assim como podemos verificar no gráfico seguinte.

## Níveis de concordância sobre a inclusão em contexto de CATL

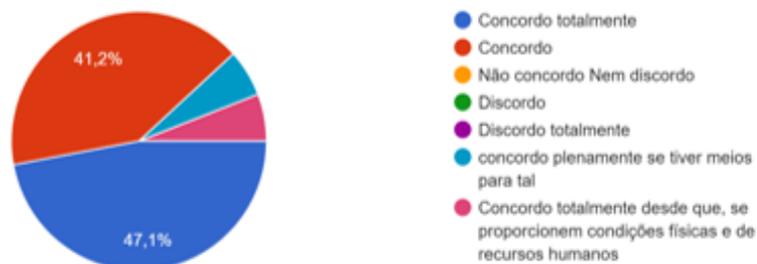


Gráfico 2 - Níveis de concordância sobre a inclusão em contexto de CATL

Assim como é previsto na Declaração de Salamanca (1994), é fundamental a utilização de estratégias pedagógicas, bem como recursos materiais e humanos com a finalidade de satisfazer as diversas necessidades dos estudantes. Ou seja, é necessário fornecer meios e recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão para sensibilizar a comunidade educativa para desenvolverem práticas inclusivas, de acordo com o Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho.

O Decreto referido acima, determina como *recursos humanos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão*: a) *Os docentes de educação especial*; b) *Os técnicos especializados*; c) *Os assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica.* (nº 1 do art.11º)

De acordo com o estudo, a maior parte dos participantes consideram que os técnicos/monitores do CATL estão sensibilizados para o desenvolvimento de práticas e materiais pedagógicos relacionados com ambientes inclusivos e amigáveis de aprendizagem, no entanto alguns consideram necessário mais formação.

### 6.3. Categoria 2- Experiência do/a Técnico/a com a Diversidade/Diferença

Em relação a experiência com a diversidade de crianças e jovens que necessitam de respostas mais diferenciadas, a maioria dos participantes afirmaram que no seu espaço de trabalho há indivíduos que necessitam de um suporte diferenciado, seja no tempo de realização de uma atividade, nível de dificuldade/exigência de uma tarefa, necessidade

de produtos de apoio, entre outros recursos e estratégias, conforme apresenta o gráfico abaixo:

### Respostas diversificadas em CATL

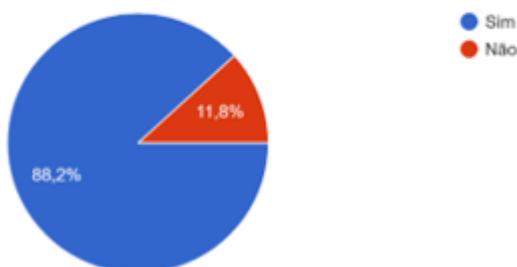


Gráfico 3 - Respostas diversificadas em CATL

Os números apresentados no gráfico 3, confirmam que os espaços informais de ensino também necessitam estar preparados para acolher todos, sem exceção, de modo a atender as necessidades específicas de cada um e promover a inclusão. De acordo com o relatório da UNESCO (2003), todos os profissionais que atuam na área da educação devem reconhecer a diversidade como uma oportunidade e não como um problema.

Diante dos 11,8% que referiram não haver crianças e jovens que necessitam de respostas diferenciadas, leva-nos a refletir: Será que compreendem o sentido amplo de inclusão? Será que estão sensibilizados a perceberem as carências e necessidades do grupo? Freire (2008) ainda sublinha que “um dos problemas mais apontados para implementação dos ideais inclusivos prende-se com a definição de inclusão, pouco precisa, permitindo interpretações variadas e práticas divergentes dos princípios” (pág. 7).

Alguns participantes que informaram ter experiência com a diversidade no seu CATL, descreveram qual o tipo de respostas diferenciadas que já teve necessidade de desenvolver junto de crianças/jovens com necessidade de um apoio/acompanhamento mais específico, tais como:

*“Ao longo dos anos, muitas foram as respostas necessárias, mas a maioria passa pelo tempo adaptado para a realização de tarefas, adaptação das exigências das tarefas,*

***adaptação física de diversos equipamentos para crianças com mobilidade reduzida***  
(Participante 1).

*“Crianças com **autismo onde tinha de ler/explicar a atividade** e por vezes tentar que fizessem o projeto”* (Participante 5).

*“Desde **adaptação de jogos e atividades** até a técnicas para saber lidar com determinadas crianças”* (Participante 9).

*“Dar um apoio mais direcionado a essa criança por exemplo **a nível da alimentação**”*  
(Participante 14).

Diante dos relatos transcritos acima, destacamos a importância de todos os profissionais, que trabalham com crianças e jovens, serem instruídos com técnicas e estratégias que possibilitem aptidões para a resolução dos desafios cotidianos, bem como servir de suporte para dar respostas diferenciadas a todos os utentes que possam vir a carecer. O que promove a equidade na educação, conforme os princípios da educação inclusiva previstos no Decreto 54/2018, de 6 de julho.

#### **6.4. Categoria 3- Ambiente Inclusivo do CATL**

Todos os profissionais que responderam ao questionário, concordam que o Centro de ATL procura dar resposta a todas as crianças, independentemente das suas características, e consideram importante que, na política dos CATL, estejam definidos princípios da Inclusão. No entanto 17,6% desconhecem se no Regulamento do seu respetivo CATL está previsto a frequência de crianças com Necessidades Educativas Específicas.

No que diz respeito ao espaço físico (interior e exterior), alguns participantes discordam que os estabelecimentos se encontram em condições acessíveis a todas as crianças e suas respetivas necessidades, outros não concordam nem discordam que os CATL tenham uma estrutura física adequada para dar respostas inclusivas, conforme o gráfico a seguir:

### Concordância sobre a estrutura física do CATL

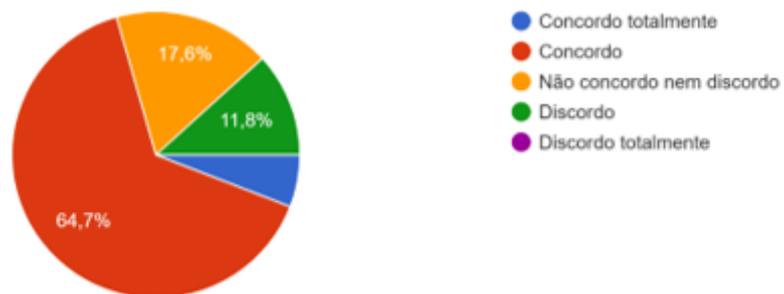
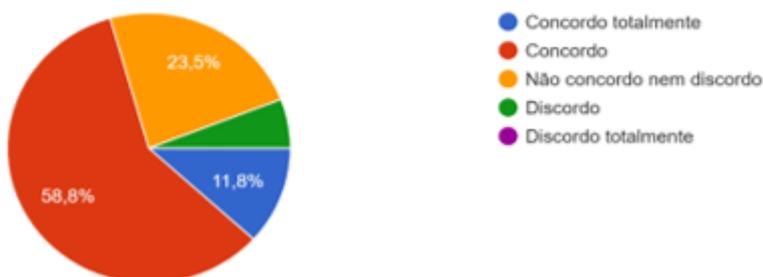


Gráfico 4 - Concordância sobre a estrutura física do CATL

Relativamente ao mobiliário e ao equipamento utilizado no CATL, 5,9% dos entrevistados não concordam que seja adequado a todas as crianças e jovens que frequentam o estabelecimento.

De acordo com as diretrizes da Segurança Social (1998), dentre as competências dos Centros de Atividades de Tempos Livres está a de “Garantir o ambiente físico adequado, proporcionando as condições para o desenvolvimento das atividades, num clima calmo, agradável e acolhedor” (p.7).

### Recursos materiais para a promoção da inclusão no CATL



Gráfico

Recursos materiais para a promoção da inclusão no CATL

5-

Ao serem auscultados sobre quais os maiores obstáculos à inclusão que identifica nos Centros de ATL, a maior parte dos profissionais (58,8%) apontaram para a falta de recursos humanos e formação contínua para lidar com os desafios e problemáticas que envolvem a inclusão.

*“Falta de formação em lidar com determinadas limitações e comportamentos, número reduzido de técnicos, espaço...”* (Participante 4).

*“Formação constante”* (Participante 8).

*“Poucos recursos humanos, poucas infraestruturas que facilitem as crianças com pouca mobilidade, falta de formação do pessoal afeto aos CATL”* (Participante 11).

*“Recursos humanos e formação”* (Participante 17).

Sustentam esta mesma opinião ao refletirem sobre como podem ultrapassar esses obstáculos. Dessa forma, transcrevemos alguns comentários:

*“Colocar mais recursos humanos”* (Participante 12).

*“Dando formação aos funcionários, aumento de recursos humanos e melhores acessos no que toca a infraestruturas”* (Participante 11).

*“A instituição deveria dar mais formação”* (Participante 5).

*“Pedindo ajuda a profissionais e formação”* (Participante 9.).

É possível concluir que estes profissionais sentem a necessidade de um suporte maior, mais recursos materiais e humanos para conseguir minimizar as barreiras e obstáculos para a promoção da inclusão nos Centros de ATL.

Segundo palavras de Alves (2016) as Necessidades Educativas Especiais <sup>11</sup>referem-se às ajudas pedagógicas e serviços educativos que algumas crianças e jovens possam necessitar ao longo da sua trajetória escolar, visando o seu desenvolvimento global. Sendo assim, a autora ainda afirma que a educação especial se apresenta como um

---

<sup>11</sup> Terminologia em utilização à data.

conjunto de recursos humanos e materiais, para que seja possível facultar respostas adequadas às necessidades dos alunos, independentemente se estas forem de caráter transitório ou permanente.

#### 6.5. Categoria 4- Formação em Inclusão

No âmbito da formação em inclusão, somente 17,6% possuem alguma formação na área da educação inclusiva. Uma percentagem de 29,4% nunca participaram de alguma formação que contribuíssem para os sensibilizar sobre a importância de respeitar as diferenças/diversidade, por meio de pequenas formações, palestras, senso comum e na frequência de licenciatura.

Respetivamente a formações realizadas, no âmbito do trabalho a desenvolver em CATL, 47,1% que corresponde a 8 pessoas do total de 17 participantes, não tiveram nenhuma formação específica sobre a resposta a crianças/jovens que necessitem de uma resposta diferenciada, como podemos observar no gráfico abaixo.

#### Formações no âmbito do trabalho a desenvolver no CATL

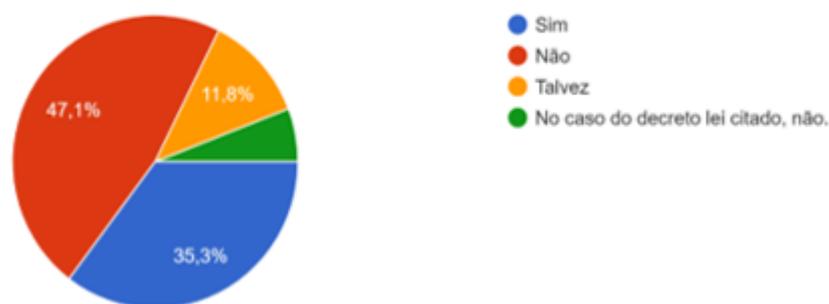


Gráfico 6- Formações no âmbito do trabalho a desenvolver no CATL

No geral, todos concordam que é importante que um técnico/monitor de um CATL esteja preparado, em termos de formação, para lidar com crianças que exijam uma resposta mais específica. No âmbito da Inclusão, algumas temáticas lhe despertam mais interesse e consideram que seria importante ter formação: crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, com mobilidade reduzida e crianças não verbais.

Face a estes temas de interesse, pontuamos e valorizamos o apoio de uma equipa multidisciplinar para, como referido no Decreto 54/2018, de 6 de julho, sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva e prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Em relação a formação, o documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2003) aponta que “as necessidades de formação de pessoal não estão a ser adequadamente atendidas(...) e que “tendem a estar fragmentadas, sem coordenação, desajustadas e inadequadas para as necessidades de um país em desenvolvimento” (p.12). Sendo consideravelmente importante que as abordagens inclusivas se tornem um elemento central na formação de professores e pessoal de apoio à educação, desde a formação inicial até o seu desenvolvimento profissional (UNESCO, 2020).

## 7. CONCLUSÕES

Atualmente, muitas famílias necessitam dos serviços oferecidos pelo CATL para ocupar o tempo dos filhos, num local seguro e que atende às suas necessidades. Conforme referimos no capítulo 3, o CATL é considerado um espaço educativo que desenvolve atividades lúdicas e socioculturais que contribuem para o desenvolvimento a nível cognitivo, afetivo, físico e social. Nesta perspetiva, atende um grupo diversificado de crianças e jovens, cada uma com suas particularidades e demandas educativas.

*Diante disso, indagamo-nos e buscamos reflexões sobre como um Centro de ATL pode dar resposta, através das suas atividades de ocupação de tempos livres a todas as crianças e jovens, tendo como mais-valia a diversidade presente neste estabelecimento?*

Com base nos dados colhidos compreendemos que os Centros de Atividades de Tempos Livres são espaços que acolhem todas as crianças, independentemente das suas características e limitações. Porém, apontam para a necessidade de colmatar e corrigir algumas questões fundamentais para que desenvolvam o seu trabalho com qualidade, respeito ao próximo, baseados na legislação e, sobretudo, com práticas pedagógicas que contemplem a todos.

Numa primeira dimensão, **analisamos a formação** como uma das maiores necessidades dos participantes. Sabemos que a área educacional requer estudos constantes, atualizações, métodos e práticas diversas para acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade, bem como as próprias gerações que vão mudando no decorrer dos anos e exigem novas aptidões, estratégias e conhecimentos.

Portanto, assim como esses profissionais precisam atender as necessidades das crianças e jovens, também carecem de ser ouvidos e atendidos. Trabalhar com a diversidade não é uma tarefa fácil, exige muito empenho e esforço, mas com as contribuições de outros profissionais qualificados e experientes, conseguimos deixar o percurso menos difícil. Neste sentido, a realização de palestras, cursos, trocas com outras equipas acrescenta na formação profissional.

Efetivamente, a formação de educadores deve englobar vários aspetos da educação inclusiva, como metodologias de ensino, gestão de sala de aula, equipas multiprofissionais e métodos de avaliação de aprendizagem. Para mais, implica maior assistência para ajudar os professores a incluir novas habilidades na prática pedagógica (UNESCO, 2020).

Destaca-se como relevante o facto de o presente estudo abrir espaço para reflexão e planeamento de futuras formações que vão ao encontro das carências dos agentes educativos que trabalham em CATL, assim como diz Correia (1994 e 1997, citado em Serra, 2009), é urgente a implementação de um modelo de formação contínua, de forma consistente e planificada. Defende ainda que a formação deve ser definida consoante o levantamento e avaliação das necessidades dos profissionais envolvidos.

Numa segunda dimensão, consideramos que os **recursos humanos e materiais** são imprescindíveis para a construção de relações positivas e dinamização das atividades. A partir dos dados recolhidos, interpretamos que os técnicos/monitores garantem a oportunidade de participação a todos os utentes nas diversas atividades do estabelecimento, no entanto, também apontam para a necessidade de recursos físicos e humanos para possibilitar a participação de todos, nas atividades realizadas no CATL, independentemente das suas limitações.

Assim como está previsto no Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho, os recursos humanos são essenciais para o apoio à aprendizagem e à inclusão. Para tal, faz-se primordial que exista pessoal qualificado para apoiar e orientar os técnicos/monitores nos diversos obstáculos que surgem no decorrer das suas experiências profissionais, dando suas contribuições no sentido de *“sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva”* e *“propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar”* (art. 11º, nº 8, al. a e b).

Em relação aos recursos materiais, proporcionar um espaço bem equipado e organizado facilita a aprendizagem e a promoção da inclusão. Ademais, contribui para o trabalho dos colaboradores e aumenta o acesso e a participação de todos nos estabelecimentos de ATL. Pretendeu-se com o trabalho que aqui se apresenta, viabilizar algumas

estratégias e ferramentas para implementar na sua prática, visto que, não é preciso materiais caros para constituir um espaço inclusivo, é preciso criatividade e adaptações (Projeto Incluir Brincando, 2014), do mesmo modo que, os materiais lúdicos recicláveis consistem em excelente estratégia para a educação inclusiva<sup>12</sup> (Silva, Souza, Silva & Forrechi, 2018).

Numa terceira dimensão, destacamos o **espaço físico**, que pode constituir uma barreira à aprendizagem e à inclusão. Devemos pensar que a estrutura física deve ser planejada e moldada tendo como base a diversidade e não apenas em um espaço para as crianças estarem e realizarem algumas tarefas. Cabe estabelecer mecanismos de planejamento, supervisão e avaliação para a construção e/ou adaptação de um espaço que corresponda às necessidades reais da comunidade.

Estas são algumas reflexões e orientações que nos levam a pensar nos Centros de Atividades de Tempos Livres, como um espaço de diversidade, educação e lazer. Podemos concluir que estes espaços têm um importante papel na sociedade e na formação das crianças e jovens. E através da formação, legislação e os recursos necessários maior será a probabilidade de desenvolver práticas inclusivas.

## **8. CONTRIBUTOS DO ESTUDO**

A partir do presente estudo, foi elaborado um “Guião de Práticas Inclusivas em Contexto de Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL)” que será apresentado no apêndice, com a finalidade de ser um documento útil para os técnicos encontrarem informações acerca da inclusão, com possíveis sugestões de práticas inclusivas, bem como referências bibliográficas para aprofundarem os conhecimentos acerca desta temática.

Pretende-se ainda promover uma breve Ação de Sensibilização junto dos Técnicos/Monitores de Atividades de Tempos Livres, dos Centros de ATL, com vista à apresentação de um “Guião de Práticas Inclusivas em Contexto de Centro de Atividades

---

<sup>12</sup> <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=2851>

de Tempos Livres (CATL)”, que decorrerá de forma online e, posteriormente, as Instituições que no presente questionário receberão o referido Guião em suporte digital.

## **9. LIMITAÇÕES DO ESTUDO**

Esta investigação reduz-se à Região Centro e, desta forma, considera-se pertinente a sua ampliação, considerando outras áreas do país, a fim de um maior conhecimento acerca desta temática e constatar se realmente esta realidade aplica-se em outras instituições, assim como, verificar a necessidade de demais profissionais em relação a formação e apoio para desenvolver práticas inclusivas nos Centros de ATL, de forma a contemplar a todas crianças e jovens que os frequentam e dar respostas significativas ao seu desenvolvimento.

Durante o desenvolvimento deste estudo foram surgindo algumas dificuldades, as mais significativas ocorreram ao nível dos questionários, embora o mesmo tenha sido elaborado de forma prática e objetiva, foi complicado conseguirmos o acesso às instituições e os respetivos profissionais para colaborarem no preenchimento do questionário, o que trouxe algumas limitações, nomeadamente em relação ao nível representativo de amostra.

### **Sugestões para outros estudos/formação nesta área**

Para a continuidade e progressão deste estudo sugerimos a extensão desta pesquisa em outros Centros de ATL existentes no país com a finalidade de identificar as reais carências e necessidades, além de ressaltar o excelente trabalho que desenvolvem no apoio à infância e juventude.

Terminando, a partir desta pesquisa é possível planejar e promover cursos de formação com o intuito de levar mais informações e conhecimentos, no sentido de contribuir para transformar a realidade destes espaços e, principalmente, desmistificar a visão limitada de inclusão e suprir a necessidade de formação contínua que os profissionais sentem para as suas práticas pedagógicas e inclusivas no dia-a-dia do seu trabalho com o público infantojuvenil e, assim, contribuir para o seu desenvolvimento integral e uma vida em sociedade que respeite as diversidades.



## BIBLIOGRAFIA

- Alves, S. (2016). *O contributo dos pares na integração e inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais -Estudo com aluno com problemática de Transtorno do Desenvolvimento Intelectual com predominância do Transtorno da Comunicação Social*. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Coimbra. 2016. 121p. Disponível em: [SONIA ALVES.pdf \(rcaap.pt\)](#)
- Araújo, M. (2004). *ATL Atividades de Tempos Livres sem Tempo nem Liberdade*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. 2004. 230 p. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/20769>
- Benavente, A. & Peixoto, P. (coord.) (2015). *Menos Estado Social, uma Escola mais desigual*. Observatório de Políticas de Educação e de Formação CES-UC- CeIEF- ULHT
- Bulhões, P. (2019). *As possibilidades educativas e socioculturais dos Centro de Atividade de Tempos Livres (CATL): um estudo realizado numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)*. Dissertação de Mestrado em Educação e Formação. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, 2018. Disponível em [www:<http://hdl.handle.net/10400.3/5090>](http://hdl.handle.net/10400.3/5090)
- Coelho, A., Marchante, M. & Romão, A. (2016). *Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL*. Análise Psicológica. Torres Vedras
- Conselho Nacional de Educação. (2016). *Estado da Educação*. Lisboa, CNE.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*, 2. ed. Porto Editora.
- DGE (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*.
- DGS. (2016) *Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar*.

- Duque, E. & Vázquez, J. (2020). *O novo paradigma da educação na promoção de uma sociedade mais inclusiva*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 27-49, jan./mar. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12632>
- Expoente - Serviços de Economia e Gestão, S.A. (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos - Recurso Didático para Formadores*.
- Freire, S. (2008). *Um Olhar Sobre a Inclusão*. Instituto Superior D. Afonso III, Revista da Educação, vol. XVI, n°1, 5-20
- Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* - 6. ed. Atlas.
- Lima, A. (2020). *A Inclusão Escolar segundo o olhar dos professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)*. Escola Superior de Educação | Politécnico de Coimbra.
- Macedo E. (1998) *Centro de Atividades de Tempos Livres, Condições de Implantação, Instalação e Funcionamento*. Direcção-Geral da Ação Social. Núcleo de Documentação. Técnica e Divulgação. Lisboa. Disponível em: [Centro de ATL.p65 \(seg-social.pt\)](#)
- Madureira, I. e Leite, T. (2003) *Evolução das perspetivas sobre as necessidades Educativas Especiais*. Universidade Aberta.
- Mergulhão, M. (2010). *As Dinâmicas de Estudo Acompanhado num ATL (Atendimento de Tempos Livres)*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa | Instituto de Educação. Disponível em: [ulfp037486\\_tm \(1\).pdf](#)
- Moreira, A., Sá, P. & Costa, A. P. (Coords.) (2021). *Reflexão Crítica sobre Métodos e Técnicas de recolha de dados: Investigação-ação*. UA Editora Universidade de Aveiro. Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia. 1a edição - março 2021

- Sanches, I. (2011). *Educação inclusiva: a cooperação dos “atores” educativos e a emergência de um novo paradigma de escola*. Universidade de Lusófona, Instituto de Ciências da Educação.
- Santos, N. (2011). *Promovendo a Inclusão nas Atividades de Tempos Livres*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação.
- Serra, H. (2009). *Paradigmas da inclusão no contexto mundial*. Saber (e) Educar.
- Silva, Souza, Silva & Forrechi. (2018). *Educação Inclusiva: jogos pedagógicos recicláveis como ferramenta indispensável no processo de ensino-aprendizagem*. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=2851>
- Sorte, M. & Coelho, M. (2019). *O papel do pesquisador na metodologia de investigação científica: a importância da Pesquisa Científica Qualitativa ou Quantitativa*. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 04, Ed. 10, Vol. 09, pp. 102-111. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/papel-do-pesquisador>
- Touro et al. (2020). *Reflexões sobre a importância da pedagogia de projeto na educação*. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 05, Ed. 11, Vol. 24, pp. 05-13. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/projeto-na-educacao>.
- UNESCO (2003). *Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação – um desafio & uma visão*. Documento conceptual da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- UNESCO (2020). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos*. UNESCO.
- UNICEF. (2014). *Webinar 12, Brochura Técnica Auxiliar, Fundo das Nações Unidas para a Infância: Professores, Ensino e Pedagogia Inclusivos e Centrados na Criança*. UNICEF

- Vasconcelos, T. (Coord.) *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Machado, D. & Cazini, J. (2019). *Inclusão e educação*. Ponta Grossa (PR): Atena Editora  
Inclusão e Educação; v. 1.
- Moreira & Costa (coords.) (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: métodos* (Vol. 1). UA Editora. Universidade de Aveiro. Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia. 1a edição - março 2021
- Terroso, A. (2013). *A Pedagogia de Projeto em Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Tomchinsky, J. (Coord.) (2014) *Projeto Incluir Brincando*. Sesame Workshop & UNICEF. 2ª Edição. UNICEF.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Instituto de Inovação Educacional.
- Vasconcelos, T. (Coord.) (2011) *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Webster-Stratton, C. (2013). *Os Anos Incríveis – Guia de Resolução de Problemas para Pais de Crianças dos 2 aos 8 Anos de Idade*. (3ª Edição). Psiquilíbrios Edições.
- Webster-Stratton, C. (2017). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. (1ª Edição). Psiquilíbrios Edições.

## LEGISLAÇÃO:

Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de agosto - Integração de alunos com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro – Define os apoios especializados a prestar na educação especial pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018 - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho Normativo nº 96, de 21 de outubro de 1989 - Estabelece as Normas Reguladoras das Condições de Instalação e Funcionamento dos Centros de Atividades de Tempos Livres com Fins Lucrativos

## SITES:

[Blog da Árvore - Pedagogia de projetos: saiba os passos para implementar em sua escola \(arvore.com.br\)](http://arvore.com.br)

[Metodologias Ativas de Aprendizagem: o que são e como aplicá-las \(lyceum.com.br\)](http://lyceum.com.br)

<https://escolasaudavelmente.pt/psicologos-escolares/prevencao-e-promocao-da-saude-psicologica-e-sucesso-educativo/importancia-da-aprendizagem-socio-emocional-ase>

<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/DIVERSIDADE>. Porto Editora – *diversidade* no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2022-09-04 16:22:52]

## APÊNDICE 1 – GUIÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS EM CATL



### *Guião de Práticas Inclusivas*

CENTRO DE  
ATIVIDADES DE  
TEMPOS LIVRES

## Centro de Atividades de Tempos Livres

- O Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL) é um estabelecimento educativo que promove atividades lúdicas e socioculturais, que deve proporcionar às crianças experiências que contribuam para o seu desenvolvimento integral e sua inserção na comunidade, satisfazendo as suas necessidades de ordem física, afetiva, intelectual e social.
- Considera-se o Centro de ATL uma extensão da família, assumindo a responsabilidade social e educacional das crianças e jovens que têm ao seu cuidado. Durante os dias letivos, um número significativo de estudantes, quando não estão na escola, estão a frequentar o CATL.
- Desta forma, o “tempo livre” não deve restringir-se a atividades livres, mas também transformar-se em oportunidades de aprendizagem e construção dos valores essenciais ao desenvolvimento humano e o respeito ao próximo.



**"Assim, este tende a ser um local onde se aprende a brincar, a partilhar e a respeitar. Aspetos estes que parecem muito simples, mas por vezes muito complicados, quando o grupo é muito heterogéneo" (Mergulhão, 2010, p.19).**

## Inclusão

- A Inclusão na educação significa garantir que **todas** as Crianças e Jovens, **sem exceção**, se sintam **valorizados, respeitados** e com sentimento de **pertença**, independentemente, das suas características físicas, cognitivas ou sociais, de forma a garantir que todos tenham acesso à educação de qualidade e experiências educativas significativas (UNESCO, 2020).
- *A educação inclusiva tem como objetivo dar respostas significativas para todo o conjunto de necessidades educativas nos contextos de ensino formais e informais, permitindo que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem **reconheçam a diversidade** e não a vejam como um problema, mas em oportunidade para transformá-la em um fator construtivo e enriquecedor(UNESCO, 2003)*



Inclusão **NÃO** se restringe à CRIANÇAS E JOVENS COM DEFICIÊNCIA, mas a **TODOS** OS DEMAIS, com a finalidade de obterem sucesso na vida académica.

## Educação Inclusiva

Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas específicas, em determinado momento da sua escolaridade, as quais podem estar relacionadas com diversos fatores:



## Princípios orientadores da educação inclusiva:

- **a) Educabilidade universal**, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;
- **b) Equidade**, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;
- **c) Inclusão**, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;
- **d) Personalização**, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;
- **e) Flexibilidade**, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um;
- **f) Autodeterminação**, o respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;
- **g) Envolvimento parental**, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;

## Dicas...

*...para criar  
um ambiente  
que respeite a  
diversidade*

Adaptado de: Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática (DGE, 2018)

- Diversificar as atividades e os recursos, de forma que sejam significativos, atrativos e adequados à idade e às competências das crianças e jovens.
- **Permitir** a participação dos utentes na planificação das atividades;
- **Variar** o nível de estimulação sensorial, o ritmo de trabalho, o tempo e a sequência das atividades;
- Proporcionar tarefas que permitam uma participação ativa, exploração e experimentação;
- **Incentivar** e **apoiar** oportunidades de interação e de interajuda entre pares;
- **Utilizar** estratégias de antecipação das atividades diárias, rotinas e transições de ações (cartazes, calendários).
- **Apresentar** informação em diferentes modalidades sensoriais (visual, auditiva, táctil, cinestésica).
- **Facultar** alternativas de tradução para alunos que a língua materna não é o português (e.g., utilizar ferramentas de tradução, incorporar apoios visuais para clarificação de vocabulário).

*Não há uma fórmula!*

- É através das experiências que nos capacitamos. As tentativas, os erros e acertos impulsionam-nos a fazer diferente e cada vez melhor.
- Realizar uma REFLEXÃO e AUTO AVALIAÇÃO conduz-nos a melhorar e aperfeiçoar as nossas posturas e práticas, na qual devemos questionarmo-nos antes e depois das atividades.

#### ANTES

- O que promover aos utentes (temas/ Conteúdos)?
- Por que razão (metas/ objetivos)?
- Como fazer ( metodologias/ processos)?
- O que irão os utentes fazer (atividades)?
- Como gerir o espaço (organização dos espaços físico e social)?

#### DEPOIS

- O que deu certo?
- O que não correu bem?
- Como fazer diferente?
- Como posso fazer melhor?

*Um contributo muito relevante para o trabalho e a dinamização de atividades, é ouvir as crianças, uma vez que os seus pontos de vista são da maior importância para a compreensão dessa etapa da vida. Saber o que é a educação, o tempo livre e as atividades que podem ser desenvolvidas, não é o suficiente, é fundamental compreender o processo e o significado das aprendizagens do ponto de vista das crianças e jovens (Mergulhão,2010).*

# Importante



## Estratégias para o Desenvolvimento de Competências Sociais e Emocionais

Os programas de Aprendizagem Socioemocional (Social and Emotional Learning - SEL), têm sido implementados, cada vez mais, em contextos educativos, devido aos seus contributos para a saúde mental e a aquisição de competências essenciais para a promoção do sucesso académico (Coelho, Marchante e Romão, 2016), tal como o êxito na sua vida e atividades do quotidiano, seja no meio familiar, escolar e profissional, e na relação com os outros (DGS, 2016).

### Cinco grandes domínios do programa SEL:

- Autoconhecimento
- Autogestão
- Habilidades Sociais
- Relação interpessoal
- Capacidade de tomada de decisão responsável



## Jogos e brincadeiras

As brincadeiras são excelentes ferramentas para os adultos intervir pedagogicamente e incluir todos os integrantes do grupo, contribuindo para o seu desenvolvimento integral e desenvolvendo práticas inclusivas. "(...) promove a interação de todas as crianças, valoriza as individualidades, estimula a autonomia e fortalece a autoestima" (Tomchinsky, 2014, p. 6).



## Ação/Reflexão



Oportunizar momentos de ação/**reflexão** a partir de atividades pedagógicas. Selecionar atividades de acordo com as características e faixa etária do grupo (DGS, 2016), que permitam a discussão e reflexão de temas e/ou atitudes que desejam promover, e ao final das brincadeiras, organizem momentos de conversa para que o grupo possa partilhar suas experiências e expressar os seus sentimentos (Tomchinsky, 2014).

## Envolvimento parental

Segundo Webster-Stratton (2017), para desenvolver esse vínculo com as famílias perpassam pelo:

envio de informações e mensagens positivas acerca do comportamento das crianças

não acumular queixas sobre as atitudes das crianças

ouvir atentamente os pais sem interromper, questionar, criticar e dar conselhos

apresentar o problema de forma breve, clara e específica, concentrando-se em soluções para resolver o problema em conjunto

dar e solicitar feedback aos pais

ter atitudes e discurso positivo

planejar o acompanhamento e futuras conversas com a família

## Reforçadores sociais

são usados para encorajar comportamentos positivos nas crianças e jovens, valorizando os pequenos avanços até o comportamento desejado, tais como: **o elogio, a atenção, os sorrisos, os abraços e outros recursos de recompensa social.**

Ajudam a construir uma autoimagem positiva e a motivar para não desistir perante tarefas difíceis.

“Outro ponto importante, é que se torna um exemplo social, se estão habituadas a receber mensagens positivas (...), é mais provável que interiorizem essa tendência e que a utilizem para consolidar a confiança em si própria, bem como na sua relação com os outros” (Webster-Stratton, 2010, p. 40).

## Programas de incentivos

- ✓ São recompensas concretas, que servem para **motivar** as crianças e jovens a **aprender** um comportamento.
- ✓ Esta recompensa deve ser algo mais **específico e do interesse da criança**, como por exemplo: receber autocolantes, prêmios, guloseimas, etc, assegurando que sejam apropriados à idade e criar programas de incentivos claros, simples, **divertidos e atrativos**.
- ✓ Os comportamentos que desejam reforçar, devem ser enunciados de forma clara, e inicialmente, pensar em regras e tarefas que as crianças sejam capazes de cumprir, que não sejam muito difíceis e desmotivantes e aumente as exigências gradualmente.



**Devem ser sempre acompanhadas de um reforço social, um elogio, um carinho ou um gesto positivo.**

## Ordens na positiva

- ✓ O ideal é pensar no comportamento que deseja moldar e ordenar pela positiva, como por exemplo: “Pára de gritar”, diga “ Por favor, fale baixo” (Webster-Stratton, 2010, p. 72).
- ✓ Expor os combinados, as **regras pela positiva** no estabelecimento para que sejam visualizadas e lembradas com frequência.
- ✓ Usar **lembretes e avisos positivos** acerca do comportamento desejado em vez de afirmações negativas.



**As ordens na negativa tendem a parecer uma crítica a criança, destacando o comportamento errado ao invés do comportamento correto.**



## Time-Out ou tempo de pausa



Proporciona às crianças e jovens, uma oportunidade para refletirem sobre seu comportamento. As crianças são afastadas, durante um breve período, de todas as fontes de reforço positivo, como por exemplo, a atenção, o que permite um tempo para se acalmarem ou recuperarem a autorregulação (Webster-Stratton, 2010).

Segundo Webster-Stratton (2017) esta estratégia serve como um tempo para que as crianças **reflitam sobre suas atitudes e pensem em outras soluções**, de forma a desenvolver um sentido de responsabilidade. O educador deve ponderar onde vai decorrer o Tempo de Pausa ou o Sítio para acalmar, a duração da pausa, esclarecer o motivo do “time-out/pausa” e oferecer alternativas para o comportamento.

## Escuta ativa

“Ouvir implica dar lugar a quem fala, seja um adulto ou uma criança, permitindo-lhe a expressão sem interrupções dos seus sentimentos ou ideias”, o que permite perceber o ponto de vista ou sentimentos do outro (Webster-Stratton (2010, p.181).

## Ignorar

- Implica que o educador neutralize todas as suas reações, ou seja, sem contato visual, expressões e ausência total de comunicação (Webster-Stratton, 2017).
- É importante que o educador ofereça à criança distrações e alternativas de atividades que goste de realizar, ou seja, "(...) distraí-la logo que ela começa a comportar-se de forma mais adequada"(Webster-Stratton, 2017, p.138),



## Atitudes pró-ativas

planejar os horários, as rotinas e **transições**

**pronunciar** de forma clara os comportamentos esperados

**Envolver** as crianças nas discussões das regras

utilizar formas **criativas** para atrair e manter a atenção do grupo

**dar** ordens claras, específicas e imperativas, bem como reduzir o número de ordens

## Metodologias ativas e Diversidade

- As metodologias ativas de aprendizagem coloca os educandos como responsáveis pela própria aprendizagem e dessa forma **os educadores são facilitadores, mediadores da aprendizagem.**
- Tais metodologias são benéficas na medida em que contribuem para que os aprendizes **desenvolvam a autonomia, confiança, um pensamento crítico, sejam capazes de resolver problemas e respeitar o ponto de vista do outro.**



*É fundamental que o formador conheça os gostos e interesses do grupo, observe com atenção quais são as brincadeiras, os espaços, os assuntos que despertam interesse das crianças e jovens. A partir de uma leitura ou uma visita de estudo, por exemplo, podem despertar curiosidades sobre algum tema. Deve-se estar sempre atento às perguntas e questionamentos feitos pelos indivíduos do grupo, pois pode ser uma oportunidade para iniciar um grande projeto cheio de descobertas.*

## Aprendizagem Baseada em Projetos

Trata-se de uma metodologia de aprendizagem ativa que aposta no envolvimento dos alunos no desenvolvimento de projetos, de modo que impliquem a participação e tomada de decisões de forma cooperativa.

Aborda temas, problemáticas que fazem parte do quotidiano das crianças e jovens ou assuntos que estes os considerem pertinentes, importantes e real.

### Dicas:

- Explore questões que sejam do interesse dos utentes!
- Observe com atenção quais são os gostos e interesses do grupo
- Seja um formador facilitador e instigador!
- Tenha uma escuta ativa, ouça os formandos!

## Aprendizagem entre Pares

A aprendizagem entre pares ou grupos baseia-se na formação de equipas possibilitando a aprendizagem e a discussão de ideias em conjunto, esta é uma estratégia para que se alcance a aprendizagem cooperativa, que segundo palavras de Exponente (2007) “é um processo onde os membros do grupo ajudam e confiam uns nos outros para atingir um objectivo acordado” (p. 81).

Esta metodologia desperta o engajamento do aluno, o interesse e curiosidade sobre o assunto ou atividade proposta, além de incentivar uma postura proativa, o que corresponde ao que é explícito na pirâmide da aprendizagem de William Glasser, no qual demonstra que quando interagimos de forma ativa a percentagem para que o aprendizado aconteça é maior. (Redação Lyceum, 2019).



## *Dicas...*

## *...para a equipa educativa*

- **Estabeleça** as regras desde o início de forma clara, é importante expô-las e lembrá-las frequentemente;
- Permita que todas as crianças e jovens se pronunciem e se expressem;
- **Implique** os alunos pedindo sua participação;
- **Dê** permanente feedback;
- **Organize** o ambiente de trabalho e os materiais a ser utilizados nas atividades (mantenha à disposição dos utentes somente os materiais necessários para a tarefa);
- **Observe** com atenção e tenha uma escuta ativa sobre os desejos e interesses dos educandos;
- Torne o espaço agradável e motivador.



# Referências

- Dicas para Incluir Brincando. Sesame Workshop/ TV Cultura. 2014.
- Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças. Carolyn Webster - Stratton. 2017.
- Emoções, Relações e Complicações. Prevenir a violência ao longo da vida. Serviço Nacional de Saúde. 2017.
- Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. Coelho, Marchante & Romão. 2016.
- Projeto Dream Teens, Margarida Gaspar de Matos & Equipa Aventura Social. 2014-2016.
- Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar. Ministério da Saúde. Direção Geral da Saúde. 2016.
- Trilhos, Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais. Ana Isabel Tavares & Inês Abraão.



- DGE (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa
- DGS
- Expoente - Serviços de Economia e Gestão, S.A. (2007). *Métodos, Técnicas e Jogos Pedagógicos - Recurso Didático para Formadores*. Braga
- Mergulhão, M. (2010). *As Dinâmicas de Estudo Acompanhado num ATL (Atendimento de Tempos Livres)*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa | Instituto de Educação. Disponível em: ulfp037486\_tm (1).pdf
- Tomchinsky, J. (Coord.) (2014) *Projeto Incluir Brincando*. Sesame Workshop & UNICEF. 2ª Edição. UNICEF.
- UNESCO (2003). *Superar a exclusão através de abordagens inclusivas na educação – um desafio & uma visão*. Documento conceptual da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Paris, França.
- UNESCO (2020). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos*. Paris, UNESCO.
- Webster-Stratton, C. (2013). *Os Anos Incríveis - Guia de Resolução de Problemas para Pais de Crianças dos 2 aos 8 Anos de Idade*. (3ª Edição). Braga: Psiquilíbrios Edições.

#### LEGISLAÇÃO:

- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva
- Decreto-Lei n.º 55/2018 - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens

#### SITES:

- [Blog da Árvore - Pedagogia de projetos: saiba os passos para implementar em sua escola \(arvore.com.br\)](http://arvore.com.br)
- [Metodologias Ativas de Aprendizagem: o que são e como aplicá-las\(lyceum.com.br\)](http://lyceum.com.br)
- <https://escolasaudavelmente.pt/psicologos-escolares/prevencao-e-promocao-da-saude-psicologica-e-sucesso-educativo/importancia-da-aprendizagem-socio-emocional-ase>



## APÊNDICE 2 – LINK DO QUESTIONÁRIO

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf2LgyEdje2zq5PMzjy26\\_SOYBDcx9SdfkEXKBnhatfcm5a3A/viewform?usp=sharing](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf2LgyEdje2zq5PMzjy26_SOYBDcx9SdfkEXKBnhatfcm5a3A/viewform?usp=sharing)

