

APONTAMENTOS DE  
EDUCAÇÃO  
ESPECIAL  
INCLUSIVA  
@2022?

Mestrado em Educação Especial  
domínio cognitivo e motor  
IPN . ESEN

EDITORES  
Sara Felizardo  
Esperança Ribeiro  
Emília Martins  
Rosina Fernandes



## **Ficha Técnica**

### **Título**

Apontamentos de Educação Especial e Inclusiva @ 2022

### **Editores<sup>1</sup>**

Sara Felizardo, Esperança Ribeiro, Emília Martins & Rosina Fernandes

### **Autores**

Ana Carolina Rodrigues | Bruna Pinto | Carolina Flores | Carina Ferreira | Carlos Silva | Cristina Peixoto Matos | Esperança Ribeiro | Henrique Ramalho | Kássia Vunge | Laura Gomes | Liliana Simões | Mariana Pereira | Mirian Almeida | Pâmela Lima | Pedro Almeida | Rosana Silveira | Rui Carvalho | Sara Felizardo | Sara Pereira | Tiago Bastos |

### **Capa**

Ana Frias

### **Editora**

Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV)

### **Local de Edição**

Rua Maximiano Aragão, 3504-501, Viseu, Portugal

### **ISBN**

978-989-53495-6-2

### **Data**

dezembro, 2022

---

<sup>1</sup> Os editores respeitam os originais dos textos, não se responsabilizando pelos conteúdos, orientações e opiniões neles expressos.

# APONTAMENTOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor

## ÍNDICE

### PREFÁCIO

Sara FELIZARDO.....ii

### UM PROJETO INCLUSIVO DE COCRIAÇÃO: 2GETHER WE ARE+

Cristina PEIXOTO MATOS, Bruna PINTO, Carina FERREIRA, Kássia VUNGE, Mirian ALMEIDA, Rui CARVALHO & Tiago BASTOS ..... 1

### AS (DES)CONEXÕES ENTRE GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM DISCURSO OFICIAL PORTUGUÊS

Henrique RAMALHO.....10

### CONTRIBUTOS DO MÉTODO MONTESSORI À LUZ DO ATUAL ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PORTUGAL: A INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Laura GOMES, Ana Carolina RODRIGUES, Sara PEREIRA, Pâmela LIMA & Esperança RIBEIRO.....23

### O REFERENCIAL DE APOIO À VIDA INDEPENDENTE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA OU INCAPACIDADE: A ASSISTÊNCIA PESSOAL NA SENDA DA INCLUSÃO

Sara FELIZARDO.....35

### IMAGINE AN INCLUSIVE WORK WORLD: UM PROJETO DE COCRIAÇÃO

Laura GOMES, Carlos SILVA, Carolina FLORES, Mariana PEREIRA, Rosana SILVEIRA & Pedro ALMEIDA.....42

### O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Liliana SIMÕES & Sara FELIZARDO .....50

## PREFÁCIO

O compromisso com a educação inclusiva, enquanto processo que visa dar resposta à diversidade de necessidades de crianças e jovens com o propósito de fomentar a sua participação na aprendizagem e na comunidade escolar, foi reforçado por Portugal com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e vertido em documentos e normativos orientadores, designadamente, com a aprovação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que instituiu o novo quadro legal da educação inclusiva. Neste sentido, a garantia do acesso a uma educação de qualidade e inclusiva, através da promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos em prol da plena inclusão social, deverá constituir-se como um dos desígnios das políticas educativas nacionais.

A educação inclusiva está ancorada no pressuposto de que é importante atender a todos os alunos, valorizando-se a diversidade nos contextos escolares e sociais. Para o efeito, é necessário criar as condições adequadas à inclusão, propiciando a cada criança ou jovem da comunidade escolar, o direito inalienável de pertença a um grupo e a não ser excluído ou marginalizado. Esta mudança tem, na sua génese, um quadro de valores democráticos e o pressuposto de que cada cidadão deve merecer um atendimento justo e equitativo, independentemente das diferenças e proveniências.

É neste referencial de educação inclusiva que se enquadra o quarto volume do e-book “Apontamentos de Educação Especial e Inclusiva @2022”, constituindo uma iniciativa no âmbito do curso de Mestrado em Educação Especial – domínio cognitivo e motor, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu. Está orientado para a pesquisa e intervenção no domínio da educação especial e inclusão, numa abordagem que valoriza o desenvolvimento da autonomia e a participação de crianças/jovens e adultos com necessidades específicas nos seus contextos sociais de vida.

É nosso propósito potenciar um espaço de reflexão em torno de temas candentes da atualidade, sendo que os textos apresentados abordam temáticas diversas, como projetos inclusivos de cocriação, análise dos contributos do método montessori na intervenção com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, reflexões teóricas sobre (des)conexões e opções metodológicas da educação inclusiva, ou referencial de vida independente, na senda da inclusão.

Sara Felizardo

Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação Especial - domínio Cognitivo e Motor

Copyright © ESEV e autores. Todos os direitos reservados

## Um projeto inclusivo de cocriação: 2GETHER WE ARE+

### An inclusive cocreation project: 2GETHER WE ARE+

**Cristina Peixoto Matos**, Instituto Politécnico de Viseu-Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu  
cristinapeixoto@estgv.ipv.pt

**Bruna Pinto**, Instituto Politécnico de Viseu  
brunapinto127@gmail.com

**Carina Ferreira**, Instituto Politécnico de Viseu  
carina.ferreira171203@gmail.com

**Kássia Vunge**, Instituto Politécnico de Leiria  
kassiavunge@hotmail.com

**Mirian Almeida**, Instituto Politécnico de Viseu  
mdesa@live.com.pt

**Rui Carvalho**, Instituto Politécnico de Viseu  
carvalhorui231@gmail.com

**Tiago Bastos**, Instituto Politécnico de Viseu  
tiagojfernan@gmail.com

### Resumo

A Pessoa com Deficiência (PD) corre frequentemente o risco de exclusão social. No entanto, à medida que as atitudes e os valores evoluem no sentido da inclusão, a PD poderá ser capacitada para desenvolver verdadeiramente a sua autonomia e integração na sociedade. Quais são os mecanismos para atenuar a angústia que estas pessoas sentem? Como é que se pode conseguir uma união generalizada, transformando as diferenças, quando são fraquezas, em pontos fortes? Como ser NÓS? Como não fazer diferença na diferença? Como banir o binómio diferença-exclusão social? Como pode a diferença promover o exercício de uma cidadania ativa? O teatro, enquanto arte promotora de interação, partilha de experiências, valores sociais e culturais, é um agente agregador da diversidade, pluralidade e inclusão. Por outras palavras é um impulsionador de sociedades “despertadas” em prol da inclusão. No caso da PD, promove e estimula a interação social e emocional, bem como o desenvolvimento de competências e potencialidades. No âmbito das terceira e quarta edições, que ocorreram em simultâneo, do Projeto Link Me Up - 1000 ideias, em articulação com a plataforma Demola, foi apresentado um desafio que, através do teatro, pretende sensibilizar a comunidade académica do Politécnico de Viseu (PV), para dar voz a quem, por si só, vivencia um mundo que lhe é “cego, surdo e mudo”. A equipa responsável pelo desafio, teve na sua constituição, uma investigadora do PV, estudantes do Ensino Superior (ES) e o Teatro Regional da Serra do Montemuro (TRSM).

**Palavras-chave:** Link Me Up - 1000 ideias, Plataforma DEMOLA, Necessidades Específicas, Inclusão pela Arte, Teatro.

### Abstract

People with disabilities (PD) are often at risk of social exclusion. However, as attitudes and values evolve towards inclusion, PD can be empowered to truly develop their autonomy and integrate into society. What are the mechanisms for alleviating the distress these people feel? How can a generalised unity be achieved, transforming differences, when are weaknesses, into strengths? How to be WE? How make no difference in the difference? How to banish the difference-social exclusion binomial? How can difference promote the exercise of active citizenship? Theatre, as an art that promotes interaction, the sharing of experiences, social and cultural values, is an agent that brings together diversity, plurality, and inclusion. In other words, it is a driving force behind “awakened” societies in favour of inclusion. In the case of PD, it promotes and stimulates social and emotional interaction, as well as the development of skills and potential. As part of the simultaneous third and fourth editions of the Link Me Up - 1000 ideas project, supported by Demola platform, a challenge was presented which, through theatre, aimed to raise awareness among the academic community of Politécnico de Viseu (PV), to give a voice to those who, on their own, experience a world that is “blind, deaf and dumb” to them. The team responsible for the challenge integrated a PV researcher, higher education students and the Teatro Regional da Serra do Montemuro (TRSM).

**Keyword:** Link Me Up - 1000 ideias, DEMOLA Platform, Special Needs, Inclusion through Art, Theatre.

## 1. IMPORTÂNCIA DO TEATRO COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO

A questão da deficiência, como tudo o que diz respeito à diferença, provoca uma série de sentimentos nas pessoas e afeta significativamente as relações interpessoais, sobretudo as que se estabelecem entre pessoas com e sem deficiência. Perante o que lhes é desconhecido, geralmente,

as pessoas tendem a defender-se, proteger-se. Este comportamento deve-se ao facto de o desconhecido ameaçar ao que já está estruturado, nomeadamente valores, padrões de beleza e “normalidade” (Cordeiro et al., 2007).

O desconhecimento da deficiência origina sentimentos de insegurança, medo, desconforto (Ferreira & Justo, 2011). Quando uma pessoa lida com a deficiência, ela reage através de “mecanismos de defesa” para superar os sentimentos que a “ameaça” da deficiência representa. Esses mecanismos podem revelar-se através de atitudes agressivas contra quem “não encaixa” no padrão social da “normalidade”, ou através de condutas “subterfugas”, das quais se relevam a rejeição, o abandono, o isolamento social, a negação ou zelo exagerado da PD. Estes comportamentos, ainda que inconscientes, estão na génese do preconceito, do estereótipo e da estigmatização da PD (Cordeiro et al., 2007).

O teatro permite à PD trabalhar os seus sentimentos e o envolvimento com a sociedade, que, maioritariamente, a exclui por preconceito ou por qualquer atributo que frustra as expectativas de “normalidade”. O teatro tem a “capacidade” de conseguir transformar a PD num ser humano socialmente ativo, de “elevar” a sua autoestima a níveis positivos. Ou seja, o teatro é uma ferramenta de inserção social, pois ao incentivar as potencialidades “ocultas” do ser humano, proporciona o desenvolvimento da imaginação, da criatividade e das habilidades. Através do teatro, a PD pode expressar, de forma genuína, as suas emoções e a sua personalidade, e consequentemente “trabalhar” atitudes anti preconceito e “normalizar socialmente” a diversidade e a individualidade (Cordeiro et al., 2007).

A importância do teatro é sentida de várias formas na vida do ser humano, levando-o a ter uma visão mais ampla da sociedade, adquirindo respeito, cidadania e uma postura mais aberta à diversidade (Tavares, 2019). Atualmente, pode constatar-se que a abordagem da deficiência no teatro espelha-se, ainda que de forma frágil, na postura social dominante relativa à deficiência.

## 2. PROJETO LINK ME UP

O projeto Link me up - 1000 ideias objetiva, entre 2021 e 2023, melhorar e democratizar a capacidade de reagir às mudanças na sociedade e é uma iniciativa conjunta de 13 Politécnicos da Rede de Instituições Públicas do Ensino Superior Politécnico, o governo português e a Demola Global (Cocreation Portugal, 2022; Demola.net, 2022; Instituto Politécnico de Viseu [IPV], 2022).

De acordo com as fontes consultadas, a operacionalização do projeto desenvolve-se em 4 fases, em cada uma das 6 edições previstas para o projeto:

- *Call-for-Partners* - Criação de parcerias com empresas, Organizações Não Governamentais e organizações do sector público, para participarem no programa de cocriação e conceção de tópicos de casos com as organizações participantes.
- *Co-Creation Projects* – Implementação de projetos de cocriação em cooperação com estudantes e organizações.
- *Evaluation of Results* – Avaliação dos resultados específicos do projeto com os politécnicos regionais e as organizações parceiras.
- *Term finalization* - Reflexão sobre a experiência e os resultados do programa.

Objetivamente, o programa pretende, através da aproximação entre empresas/organizações, locais/internacionais, e o universo académico, fornecer aos estudantes novas competências para uma experiência relacionada com a vida profissional e pessoal (IPV, 2022). Para além disso, segundo a mesma fonte, os docentes (facilitadores) têm oportunidade de experienciar

aprendizagens inovadoras, enquanto às empresas/organizações (parceiras) seria disponibilizada informação sobre tendências relativas a novas tecnologias, transições demográficas em diferentes mercados, alterações no comportamento dos consumidores e megatendências globais.

Equipas multidisciplinares de estudantes (4 a 6), parceiro (organização) e facilitador (1 a 2) do processo de cocriação de inovação, ao longo de 10 semanas, reuniram semanalmente e trabalharam os desafios propostos. Procuraram respostas, numa perspetiva de apresentação de sugestões e de orientação estratégica futura (IPV, 2022). Por último, as equipas realizaram um *pitch* de apresentação dos resultados do respetivo desafio de cocriação de inovação (Matos et al., 2022a).

### 3. 2GETHER WE ARE +

#### 3.1 O DESAFIO

O principal objetivo do desafio proposto, entre outros 15 desafios que constituíram as terceira e quarta edições do Projeto ocorridas em simultâneo, no segundo semestre de 2022, foi a inclusão da PD em todos os aspetos da sociedade, através do desenvolvimento da sua autonomia, garantindo assim uma melhor qualidade de vida e dotando-a de competências que que contribuam para uma vida ativa, promovendo e salvaguardando a sua individualidade, autodeterminação e dignidade. Este objetivo poderia ser conseguido através do desenvolvimento de mecanismos que atenuem a angústia que estas pessoas sentem, provocada pela diferença, facilitem a sua adaptação, gerem bem-estar e promovam o sucesso individual, e que lhes permita desenvolver as suas capacidades em igualdade de circunstâncias com os outros (Tavares, 2019).

Ora, a PD quer ser felicitada por uma tarefa bem-sucedida e não por ter, simplesmente, saído à rua (Young, 2014). O ambiente artístico apresenta o lado positivo da deficiência e promove a inclusão. O teatro ajuda a PD a desenvolver competências e capacidades sociais e estimula-a a ultrapassar as suas limitações, atenua as diferenças entre a PD e o resto da população. Por outro lado, minimiza preconceitos e estereótipos associados à PD (Ferreira & Justo, 2011).

Pois, foi o teatro o mecanismo escolhido!!!.

#### 3.2 O PARCEIRO

Para a concretização do desafio, o parceiro tinha de ser uma companhia de teatro. Mas não uma companhia de teatro qualquer! Tinha de ser uma companhia de teatro SINGULAR! Uma companhia de teatro “INCONFORMISTA” que investisse em recursos humanos, que “bebesse” atualidade para a criação de textos, e que os levasse lá para fora, pelas ruas das cidades, pelas salas das cidades, pelas ruas das aldeias, pelas salas das aldeias ...

Esta é a realidade do TRSM, uma companhia de teatro que se distingue pela sua capacidade de apresentar um espetáculo em qualquer lugar, convencional, ou não, sejam salas de prestígio ou salas comunitárias, em Portugal, na Europa, fora da Europa. Uma companhia de teatro cujo público-alvo é local, regional, nacional e internacional. Uma companhia de teatro que garante a acessibilidade a todos os grupos etários, económicos, sociais e culturais.

O Teatro do Montemuro assume-se por obrigação e vocação uma companhia itinerante, que investe os seus recursos humanos e técnicos na circulação das suas produções artísticas. A companhia continua a apostar na criação de textos originais contemporâneos, inspirando-se

nas mais variadas situações da atualidade. Tudo acontece num processo coletivo que une autores, encenadores, cenógrafos, atores, músicos e é desta forma democrática que nascem os espetáculos. A identidade artística foi sendo criada com base nas vivências rurais, mas principalmente através da partilha humana que desde o início a companhia promove. Foram os colaboradores que contribuíram decisivamente para o crescimento da companhia a todos os níveis. Colaboradores esses que se deslocam de vários pontos do mundo, com maior incidência oriundos do Reino Unido para transmitirem as suas linhas artísticas em prol da diversidade criativa. (Teatro Regional da Serrado Montemuro, 2022)

### 3.3 OS ESTUDANTES

Quanto aos estudantes, estudantes com formação académica na área social, obviamente! Mas, estes estudantes, pelas suas características e opção académica, já têm “enraizada” a inclusão e já “estão comprometidos” com a PD. Envolver estudantes com formação académica, que não a área social e que, de alguma forma, estivessem sensibilizados para a temática, foi uma escolha consciente.

Porque é que escolheu este desafio? Qual é para si o principal objetivo de levar ao palco o debate sobre a arte e a inclusão da PD?

Bruna Pinto (Licenciatura em Educação Social, Instituto Politécnico de Viseu): “O desafio cativou-me por causa do público-alvo, pessoas com deficiência, já que dentro da minha área de estudo o público que mais me interessa é esse. Além disso, o desafio trouxe uma proposta bem diferente para combater a exclusão social do público-alvo, promover a inclusão social através da arte, especificamente através do teatro.”; “A arte, em qualquer das suas formas, é mágica por tudo o que transmite, de bom ou de mau, de uma forma universal. Por isso, nada melhor do que combater a exclusão social das pessoas através do teatro, pois assim será possível alertar e sensibilizar a população em geral para a necessidade de inclusão destas pessoas que precisam de fazer parte da sociedade.”

Carina Ferreira (Licenciatura em Engenharia Mecânica, Instituto Politécnico de Viseu): “Inicialmente candidatei-me a outros projetos, mas enquanto esperava por respostas foi-me proposto este projeto e fiquei imediatamente entusiasmada e não consegui dizer que não. Gostei muito da oportunidade de ajudar as pessoas com deficiência a envolverem-se mais na sociedade, ou melhor, de mostrar à sociedade que as pessoas com deficiência são pessoas completamente capazes e não devem ser excluídas, como muitas vezes, infelizmente, são.”; “Na minha opinião, o facto de estar em palco vai fazer com que o assunto seja realmente visto e ouvido. E sendo ou não bem recebido pela sociedade, o que acredito que será, fará com que as pessoas com deficiência se sintam mais ouvidas e compreendidas.”

Kássia Vunge (Licenciatura em Biotecnologia, Instituto Politécnico de Leiria): “As pessoas. As pessoas são importantes. De tantos desafios que estavam disponíveis, esse foi um que me chamou a atenção por envolver o cuidado, a atenção com aqueles que são, ainda hoje,

marginalizados. Nunca me interessei tanto por esse assunto como agora e ainda tenho muito a aprender.”; “O palco é o lugar onde todas as emoções são expostas, é onde a verdadeira arte é feita. Se ele chama tanta atenção, se move multidões para assistir a tragédias e romances, que muitas vezes são representações de um cenário que não é verdadeiro, imagine o impacto que seria trazer para o palco algo com significado real? O objetivo principal é fazer com que a pessoa com deficiência seja ouvida e vista como alguém que merece ter as mesmas respostas, que pode provocar os mesmos sentimentos que uma peça com outro tema provocaria no público, mas este com um ideal de mudança de atitude.”

Mirian Almeida (Mestrado em Intervenção Psicossocial com Crianças e Jovens em Risco - Instituto Politécnico de Viseu): “Escolhi este desafio porque é um problema atual que a nossa sociedade está a atravessar, incluir todas as pessoas é uma função de todos nós e até ao momento em que temos de falar sobre isto, significa que ainda é necessária alguma intervenção.”; “O principal objetivo é sensibilizar e apelar a esta causa através da cultura e da arte, articulando esta componente que é importante para muitos cidadãos e que através desta ferramenta - o palco - possa existir um local onde estas pessoas possam ser ouvidas e mais do que ouvidas, escutadas. O palco é o lugar onde se dá largas à imaginação e onde podemos ter uma liberdade que talvez não conseguíssemos ter fora dele.”

Rui Carvalho (Licenciatura em Engenharia Mecânica Instituto Politécnico de Viseu): “Falaram-me dos objetivos do projeto e convidaram-me a integrar a equipa, o que aceitei prontamente. Penso que, como gosto de desafios e de novas experiências, percebi que podia acrescentar valor ao projeto.”; “O palco, quer se queira quer não, torna-se um local de partilha/entrega, que por sua vez permite que novas ideias/sugestões/críticas/lições sejam expostas e conseqüentemente debatidas/analizadas. A pessoa com deficiência pode ter, ao subir ao palco, momentos de alegria e de consciencialização em simultâneo.”

Tiago Bastos (Licenciatura em Engenharia Mecânica, Instituto Politécnico de Viseu): “Escolhi este desafio porque, como ser humano, sinto uma grande vontade de ajudar. Acho que é importante apoiar este tipo de projeto, porque sinto que temos de acabar com a exclusão social de que as pessoas com deficiência são vítimas atualmente.”; “Penso que a arte é um ótimo veículo de inclusão porque todos nós lidamos diariamente com diferentes tipos de cultura. Portanto, se juntarmos o palco a esta causa, podemos provocar um excelente dinamismo entre as pessoas com deficiência e os espectadores, sensibilizando a sociedade ao mesmo tempo.”

### 3.4 A FACILITADORA

A facilitadora, docente na Escola Superior de Gestão de Viseu, Unidade Orgânica do PV, é doutorada na área científica de Métodos Quantitativos. Após integrar o Grupo de Missão para as Necessidades Educativas Específicas do PV, tem desenvolvido grande parte do seu trabalho em prol do Estudante com Necessidades Educativas Específicas do PV.

## 4. PROJETO LINK ME UP

A exploração do desafio adotou o mecanismo de funcionamento da Plataforma DEMOLA (Demola.net, 2022). Tudo começou com uma visita organizada ao TRSM. Houve oportunidade para entender o funcionamento básico de cada “sector” para que uma peça de teatro possa ser levada ao palco. Conheceram-se as instalações, nomeadamente o espaço dedicado ao público, o espaço onde são guardados os adereços, o *backstage*.

Muito interessante foi a visita ao local onde são construídos os cenários e todos os adereços essenciais ao espetáculo teatral. No palco, foi lançado um desafio, que consistia em dois jogos. O objetivo destes jogos era experimentar o espaço, o controlo do comportamento como ferramenta para contrariar o instinto e, sobretudo, antecipar o comportamento dos outros, trabalhando em equipa e “ligando” as pessoas (Matos et al., 2022b, 2022c). Contudo, o objetivo maior da visita foi realizar um brainstorming (Matos et al., 2022d). Responder às questões: O quê? Como? Quando? Se ...

A etapa seguinte foi a pesquisa bibliográfica. Foram consultados artigos em revistas académicas e em jornais, legislação, sites de instituições, sites temáticos. Os estudantes foram divididos em grupos de 2 elementos. A cada grupo foi atribuído um tópico:

- Grupo A: Como surgiu o teatro? Qual a sua importância para a sociedade?
- Grupo B: Que profissões são “inerentes” ao teatro? Qual a importância de cada uma delas? Quais os *stakeholders*?
- Grupo C: O teatro como forma de inclusão da PD.

Numa primeira análise e discussão da pesquisa, os estudantes sintetizaram as primeiras conclusões, considerando os aspetos relevantes de acordo com o objetivo da pesquisa. Entrevistar sujeitos com perfis específicos, perfis esses que emergiram das primeiras conclusões, foi o passo seguinte. Para tal, foi elaborado um guião para entrevistar cada perfil identificado.

Foram entrevistados 12 sujeitos, entre os quais PD, familiares de PD, cuidadores de PD e diretores institucionais, cidadãos anónimos, atores de teatro, encenadores de teatro, diretores de teatro, assistentes de produção e comunicação de teatro, diretores artísticos.

De acordo com a opinião dos entrevistados, com exceção dos que estão ligados profissionalmente à PD, tentam acompanhar a temática do ponto de vista pessoal e social, o que nem sempre é conseguido. Consideram que não deve haver diferença na categorização da pessoa com e sem deficiência, razão pela qual a sociedade tem responsabilidades relativamente à inclusão. Consideram ainda que todas as pessoas são iguais, a diferença reside no facto de umas manifestarem mais dificuldades do que outras na realização de tarefas. Os entrevistados percebem que a sociedade tenta incluir as pessoas com deficiência, porém, sem grande sucesso. Também acreditam que há falta de informação sobre a forma de lidar e ajudar a PD. A ausência de contacto direto com a PD implica o total desconhecimento da sua vivência, razão pela qual não existe sensibilização da sociedade para a verdadeira equidade. Vale salientar a reflexão que um dos entrevistados fez no final da entrevista “Será que nos vamos mesmo tornar pessoas inclusivas?”.

Toda a pesquisa levou a concluir que, em geral, o cidadão afirma não ter informação suficiente sobre a temática. Esta realidade levanta a questão: Existe vontade na busca dessa informação? Consequentemente emergem outras importantes questões: Como sensibilizar a sociedade para a temática da deficiência? Como promover a consciencialização para a igualdade da PD na sua dignidade e direitos enquanto cidadãos? Como garantir a sua plena integração na sociedade?

Os *stakeholders* constituem a variável mais influente. No contexto atual, assiste-se a uma fragmentação do ser humano com o outro e com o ambiente, pilares de um mundo que não tem plano B. Extrapolando para o futuro, a sociedade será um arquipélago, onde em cada ilha - “nicho” - haverá quem pense e defenda os mesmos valores. Serão defensores acérrimos da sua cultura e, por isso, intolerantes com o seu meio envolvente. A identidade individual será “aculturada” pela identidade do “nicho”. Os seus valores são absolutos e o empenho em defendê-los, visando a sua

expansão, conduzirá a comportamentos extremos. A acessibilidade à informação torna o “nicho” perito em informação seletiva, razão pela qual será exigente nas suas reivindicações. No entanto, o “nicho”, condicionado pelo objetivo que pretende atingir, terá de estabelecer relações de interesse com os “nichos transversais”. Serão os “nichos transversais” que estarão na cúpula do poder e limitarão o caminho da sociedade do futuro. Neste leque de “nichos poderosos”, a tecnologia estará no topo da hierarquia, arrastando consigo todos os outros “nichos”, uma vez que serão tecno-dependentes. No entanto, os “nichos poderosos” estarão atentos a uma economia credível, à transparência. Os resultados económicos são o principal objetivo, mas cuidadosamente concebidos para ter impacto nos diferentes “nichos”. Os “nichos excluídos” serão “nichos de altruístas” que, contra tudo e contra todos, defenderão as políticas sociais e a consciência coletiva como os valores mais elevados da humanidade, e tudo farão para construir “pontes de coesão social” para recuperar, através da tecnologia, o sentido de humanidade (Abrudan, 2021; Fernández, 2011; Tavares, 2019; TIPU, 2021).

Numa sociedade que se espera tecno-dependente, o teatro não se alheará da tecnologia, mas também não dependerá dela. Se a tecnologia sempre acompanhou os processos teatrais e performativos, as novas tecnologias da informação e da computação impulsionarão novas configurações para o teatro, que farão do palco um lugar de convívio entre atores, imagens virtuais e efeitos sonoros, visando a interação do espetador com a cena através da sua perceção sensorial. Ou seja, o teatro tornar-se-á uma arte aberta às ferramentas tecnológicas e com grande proximidade entre o espetador e a própria encenação (Castro, 2019).

Em conclusão, o teatro é e continuará a ser um palco de liberdade, que tem as cortinas abertas para a comunidade, para assistir ou participar. Hoje e sempre, o teatro será uma “voz” que luta contra a solidão, contra a exclusão, contra o preconceito, que incentiva o convívio, promove a igualdade e a liberdade de sentimentos a todo o seu público, promove o único que cada ser humano é e quer ser.

E quanto ao *pitch* final? Não houve 1º lugar, mas qual é a relevância? O desafio 2gether we are + transformou-se em 2gether we make it happen. O PV e o TRSM decidiram pela exequibilidade de um projeto a envolver estudantes do curso de Educação Social. O projeto consistirá na criação de uma peça de teatro, com texto baseado em dados recolhidos pelos estudantes de estágio daquele curso. Posteriormente será levada a cena a peça, a qual integrará, enquanto atores, estudantes do IPV e utentes do parceiro onde se realizará o estágio. Este projeto enquadrar-se-á no ano letivo 2023/2024.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É urgente comprometer a sociedade com a deficiência e a garantir a promoção da igualdade para a inclusão da PD, através de políticas de acessibilidade, uma vez que o limite de cada ser humano é determinado pelas oportunidades e possibilidades que lhe são disponibilizadas.

Uma sociedade só existe, enquanto tal, se for orientada por princípios e valores que partilham a alegoria do ser humano. Ainda há tempo para o “volte face” do cenário futuro. O ser humano constrói-se diariamente, pelo que é necessário “meter mãos à obra” para que o novo paradigma societal seja o da cocriação de um futuro sem problemas estruturais, descentralizado e estoico, com criação de valor, em constante harmonia ambiental, e sempre direcionado para o ser humano e para as suas necessidades mais prementes.

Assim, e considerando os “ses”, os “como podemos”, os sinais, os novos *stakeholders* identificados, olvide-se o cenário que se adivinha. A concentração deverá ser na construção de

uma sociedade centrada no ser humano em equilíbrio com o progresso económico e a resolução de problemas sociais, através de um sistema que junta o ciberespaço e o espaço físico. Para isso, há que construir uma sociedade que agregue as novas tecnologias em termos sociais e industriais, e que, em conjunto, se desenvolva economicamente e solucione as problemáticas e assimetrias atuais.

E como? Reformando, profundamente, políticas públicas, políticas sociais, políticas laborais e corporativas; políticas conducentes à melhoria da investigação e do desenvolvimento. No entanto, a criação de leis e decretos não garante a promoção da inclusão social e a implementação dos princípios de acessibilidade.

Obviamente, a legislação é essencial, mas por si só não implica em mudanças. É necessário que a sociedade se sensibilize e contribua para a plena inclusão social das pessoas com deficiência. Os autores relevam a importância do teatro enquanto ferramenta de inclusão. O teatro, como todas as artes do espetáculo, pelas suas características, propõe a imanência em todas as coisas; o ser humano não está isolado e não é neutro. As questões afetivas cénico-políticas serão fundamentais no desempenho da sua intrínseca transversalidade. O teatro será a estratégia da verdadeira inclusão como estrutura de ambientes seguros com regras bem definidas e princípios altruístas. O teatro continuará enquanto estímulo de relações sinérgicas entre pares e interpares, continuará enquanto veículo de progresso e desenvolvimento da sociedade inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- Abrudan, L. C., Matei, M. C., & Abrudan, M. M. (2021). Towards sustainable finance: Conceptualizing future generations as stakeholders. *Sustainability*, 13(24), 13717. <https://doi.org/10.3390/su132413717>
- Castro, P. A. (2019). O futuro do teatro ou a reinvenção da arte. *European Review of Artistic Studies*, 10(4), 29-36. <https://doi.org/10.37334/eras.v10i4.216>
- Cocreation Portugal. (2022). *Link Me UP - 1000 ideias. Sistema de Apoio à co-criação de inovação, criatividade e empreendedorismo*. <https://www.cocreationportugal.com>
- Cordeiro, M., Scoponi, R., Ferreira, S., & Vieira, C. (2007). Deficiência e teatro: Arte e conscientização. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 27(1), 148–155. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000100012>
- Demola.net. (2022). *Demola Global*. <https://www.demola.net/>
- Fernández, M. D. S. (2011). La responsabilidad social organizativa: Stakeholders futuros directivos. *Revista Internacional Administracion & Finanzas*, 4(4), 87-101. <https://www.theibfr2.com/RePEc/ibf/riafin/riaf-v4n4-2011/RIAF-V4N4-2011-7.pdf>
- Ferreira, S., & Justo, J. S. (2011). Atores especiais em cena: Deficiência mental e teatro na contemporaneidade. *Travessias*, 5(1), e4684. <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4684/3882>
- Instituto Politécnico de Viseu. (2002). *Link Me UP -1000 ideias. Sistema de Apoio à co-criação de inovação, criatividade e empreendedorismo*. [https://site.ipv.pt/linkmeup\\_proj.htm](https://site.ipv.pt/linkmeup_proj.htm)
- Matos, C. P., Pinto, B., Ferreira, C., Vunge, K., Almeida, M., Carvalho, R., & Bastos, T. (2022a). *10 semanas da nossa vida*. [Vídeo]. [https://www.youtube.com/watch?v=ZShOI5I\\_pyw](https://www.youtube.com/watch?v=ZShOI5I_pyw)
- Matos, C. P., Pinto, B., Ferreira, C., Vunge, K., Almeida, M., Carvalho, R., & Bastos, T. (2022b). *Getting along as a team (I)*. [Vídeo]. <https://youtu.be/Q2uLowLnvBQ>
- Matos, C. P., Pinto, B., Ferreira, C., Vunge, K., Almeida, M., Carvalho, R., & Bastos, T. (2022c). *Getting along as a team (II)*. [Vídeo]. <https://youtu.be/4FPqw5EoiWk>
- Matos, C. P., Pinto, B., Ferreira, C., Vunge, K., Almeida, M., Carvalho, R., & Bastos, T. (2022d). *Conversando com o TRSM*. [Vídeo]. <https://youtu.be/9ql0rRiN4dk>

- Tavares, L. B. (2019). Mediação inclusiva: Acessibilidade para as pessoas com deficiência nos espaços de disseminação artística e cultural. *Revista Brasileira de Tradução Visual*. [https://www.academia.edu/7021235/Media%C3%A7%C3%A3o\\_inclusiva\\_acessibilidade\\_comunicacional\\_para\\_produtos\\_culturais](https://www.academia.edu/7021235/Media%C3%A7%C3%A3o_inclusiva_acessibilidade_comunicacional_para_produtos_culturais)
- Teatro Regional da Serrado Montemuro. (2022). *Apresentação*. <https://teatromontemuro.com>
- TIPU, S.A.A. (2021). Organizational change for environmental, social, and financial sustainability: A systematic literature review. *Rev Manag Sci.*, 16(6), 1697-1742. <https://doi.org/10.1007/s11846-021-00494-5>
- Young, S. (2014). *I'm not your inspiration, thank you very much*. [Video]. TED Conference. [https://www.ted.com/talks/stella\\_young\\_i\\_m\\_not\\_your\\_inspiration\\_thank\\_you\\_very\\_much](https://www.ted.com/talks/stella_young_i_m_not_your_inspiration_thank_you_very_much)

## As (des)conexões entre gestão escolar e educação inclusiva em discurso oficial português

### The (dis)connections between school management and inclusive education in official Portuguese discourse

**Henrique Ramalho**, Escola Superior de Educação - Politécnico de Viseu, CI&DEI  
hpramalho@esev.ipv.pt

#### Resumo

No artigo são discutidas as (des)conexões ocorridas entre dois dos mais importantes regimes para o funcionamento da escola pública portuguesa. Marcado por uma inferência hermenêutica, este ensaio desenvolve uma heurística compreensiva sobre o modo como, em discurso oficial, o regime de administração, gestão e autonomia das escolas e o regime da educação inclusiva confluem ou divergem nas suas principais prerrogativas, quando comumente associadas à ação organizacional, pedagógica e didática das escolas. No exercício de cotejo desenvolvido a propósito, mais do que admitir que ambos os regimes estão em rota de colisão, tudo indica que, apesar do longo período que separa ambos os regimes, existe uma confluência entre as condições proporcionadas pelo modelo de gestão escolar e a racionalidade que subjaz à implementação da educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação, Escola, Gestão e autonomia escolar, Educação inclusiva.

#### Abstract

The article discusses the (dis)connections that occurred between two of the most important regimes for the functioning of Portuguese public schools. Marked by a hermeneutic inference, this essay develops a comprehensive heuristic about the way in which, in official discourse, the regime of administration, management and autonomy of schools and the regime of inclusive education converge or diverge in their main prerogatives, when commonly associated with organizational, pedagogical, and didactic action of schools. In the comparison exercise developed in this regard, rather than admitting that both regimes are on a collision course, everything indicates that, despite the long period that separates both regimes, there is a confluence between the conditions provided by the school management model and the rationality that underlies the implementation of inclusive education.

**Keywords:** Education, School, Management and school autonomy, Inclusive education.

#### INTRODUÇÃO

Faz cada vez mais sentido agregar as discussões associadas à administração e gestão das escolas e à educação inclusiva, muito particularmente se as contextualizarmos como problemáticas que, de alguma forma, se conectam, ainda que, não raras vezes se afirmem como decorrências discursivas com logicidades díspares, no quadro de políticas educativas complexo. A primeira tem vindo a ser objeto de abundantes incursões teóricas e empíricas, que a situam no limbo de uma tecnocracia disfarçada (Ramalho, 2021a) no que à organização escolar concerne, e a segunda surge, ainda, muito pouco esclarecida no seu *ethos* pretensamente progressista. Não será, portanto, despiciendo, em hipótese teórica, analisar e interpretar o modo como, em discurso oficial (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril), ambas estas políticas educativas se intercetam e se combinam, com maiores ou menores cumplicidades. Ou, simplesmente, considerar que tais conexões ocorridas entre si são inexequíveis, não passando de políticas educativas exaradas de forma desconjuntada.

Congruentemente, estando, assim, definida a nossa problemática, neste ensaio propõe-se um exercício de cotejo entre a forma como o modelo de administração e gestão das escolas tem vindo a evoluir e a lógica de normalização e institucionalização daquilo que temos vindo a referir como movimento da educação inclusiva (Ramalho, 2021b). Dizer, ainda, que, sobre esta relação, a produção académica é, ainda, demasiado insipiente, pelo que este ensaio representa mais um pequeno contributo para continuar e acentuar o debate que urge desenvolver a propósito.

Precisamente, àquela segunda política educacional, traduzida por cultura da inclusão, conferimos-lhe uma potencialidade heurística para aditar novos aportes com importantes contributos na compreensão do funcionamento do quotidiano das organizações escolares.

Eis que a importância teórica concetual de cultura da inclusão, adotando, alternativamente, uma configuração ora uniforme, ora polimórfica, emerge, aqui, com um estatuto epistemológico e heurístico absolutamente relevante para o estudo da escola e das suas dinâmicas organizacionais, num quadro de políticas educativas que continuam a ser convencionadas na lógica *top-down* (Bolívar, 2000), onde, obviamente, o regime da educação inclusiva se inclui.

## 1. REVISITANDO AS TENDÊNCIAS ATUAIS DA ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLARES EM PORTUGAL

Termos como descentralização/centralização, autonomia/heteronomia, gestão democrática/nova gestão pública, têm sido abundantemente mobilizados para dirimir o debate sobre as direções que a administração e gestão das escolas tem tomado nas últimas décadas, em Portugal. Um debate que tem permitido fazer interpretações e as subseqüentes compreensões do *ethos* político, cultural e técnico que tem caracterizado a administração e gestão da escola pública portuguesa, ainda que isso signifique atender ao discurso oficial segundo uma tendência para a ressemantização de conceitos-chave, como será o caso da ideia de autonomia, “[...] com a função de reorganizar o centro político administrativo das políticas educativas em Portugal, tendo em perspetiva a recentralização política do sistema educativo e do controlo das escolas” (Ramalho, 2021c, p. 322).

Porquanto, o regime de administração, gestão e autonomia das escolas, instituído pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, reforçou aquilo a que alguns autores se tem vindo a referir por gerencialismo (Antunes, et al., 2021; Lima, 2011; Shiroma, 2006), sendo “aperfeiçoado”, na sua narrativa base, por um intrincado “[...] processo de influência, produção e disseminação de textos” (Ball, 2001, p. 102), com o intuito de instituir, de forma perentória, práticas periféricas em conformidade, de linha implementalista (Torres & Lima, 2017). Diríamos, mesmo, que a reforma educacional mais relevante foi, efetivamente, aquele regime de administração, gestão e autonomia das escolas, precisamente, porque produziu um efeito de ressemantização de outras categorias que lhes são simbolicamente subalternas: descentralização, autonomia, poder, regulação e decisão. Não obstante, tal efeito reformista não se desvia dos movimentos reformistas educacionais viajantes (Barzanò, 2009), decorrentes de uma tendência para a importação de modelos reformistas, com o recurso a referentes internacionais. No encaço dessas logicidades reformistas, a astúcia do legislador foi fazer orbitar a funcionalidade daquelas categorias em torno da figura do diretor, órgão unipessoal, quando o submeteu, radicalmente, ao novo paradigma da gestão pública (Lima & Sá, 2017; Verger & Normand, 2015).

A isto corresponde uma anatomia do regime instituído (Ramalho, 2021c) na base de uma dualidade orgânica adaptada aos cânones da nova gestão pública, radicalmente marcada pelas apologias ao eficientismo educacional: i) o diretor é reafirmado e conectado, definitivamente, ao ideário da Teoria do Capital Humano do valor económico da educação (Schultz, 1973), passando a desempenhar o papel de guardião de uma tecnocracia periférica com a missão de garantir o efeito máximo produtivo do fator humano das escolas (Silva, 1976). A figura do diretor camufla-se na pele de tecnocrata (Mascarenhas, 2013) com que o legislador o investiu, mandatando-o para mandato burocrático, administrativo e gestor prescrito pelo mando central, delegando-lhe o exercício de uma liderança que visa o condicionamento de das chefias intermédias (da esfera da ação pedagógica, sendo-lhe assegurada a liderança do conselho pedagógico), sob o jugo ideológico

do “lideracionismo” (Lima et al., 2017, p. 217) ou “[...] das lideranças unipessoais eficientes e eficazes, de pendor empreendedorista e lideracionista” (Torres & Lima, 2017, p. 32); ii) o conselho geral, que, enquanto órgão de direção da escola pública, surge remodelado na sua configuração de colégio vocacionado mais para a aprovação e menos para a decisão. O seu funcionamento foi redefinido na linha da agenda do movimento da *school accountability*, coincidente com a narrativa da *public-choice theory* (Gültekin, 2011), ao mesmo tempo que lhe é formalmente cometida a função de exigir a “capacidade de dar resposta” (*responsiveness*), com “senso de responsabilidade” ao diretor (cf. preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril). Neste caso, o legislador perspetiva o diretor na condição de este poder ser responsabilizado(a) “*ex post facto* perante um fórum de *accountability*” (Bovens, 2007, p. 3), na decorrência de uma perspetivação do conselho geral como último reduto da *accountability* dotado de uma vocação tecnoburocrática. Congruentemente, o conselho geral é dotado da capacidade para exercer uma técnicolegalidade instrumental em prol de um mandato administrativo de feição monocrática arquitetado a partir de cima (Paro, 2004), configurando, em forma e em substância, a sede de uma *accountability* comunitária, formal e mútua (Farrell et al., 2016).

As considerações que aqui fazemos em trono daqueles dois *loci* de poder escolar tornam inevitáveis incursões mais radicais sobre o papel do diretor na estrutura e na ação da escola, em que é

muito provável que os diretores das escolas públicas, enquanto gestores públicos, tenham uma constante preocupação (quando não obsessão) em atender às regulamentações legais, às exigências hierárquicas e às demandas sociais relativas aos processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (três pilares fundamentais da *accountability*) e se confrontem, em razão disso, com dilemas e tensões decorrentes das diversas pressões e expectativas, internas e externas, advindas de uma pluralidade de atores (individuais e coletivos). (Afonso, 2018, p. 330)

Eis que nos encontramos, pelo menos, teoricamente, ante uma importante encruzilhada: ponderar entre uma conceção cultural, política e participativa da administração e gestão das escolas e entre uma conceção de feição econométrica e tecnocrata, assim dirimida:

a ideologia democrática burguesa liberal capitalista, na era da globalização, acarretou uma descaracterização ontológica e epistemológica do campo da educação: nos moldes tayloristas, regida pela lógica do mercantilismo econômico, dirigida por organismos internacionais, aplicada cada vez mais pelas novas tecnologias, a educação é usada com fim utilitarista, tornou-se uma mercadoria, um serviço atendendo às demandas sociais e aos clientes, formando mão de obra para o mercado. (Freitas, 2012, p. 17)

A (des)conexão do atual regime de administração escolar com a agenda da educação inclusiva sofrerá, porquanto, dos mesmos males do passado: mais do que uma reforma de efetiva

descentralização e autonomia das escolas, temos vindo a assistir a uma reforma gerencial, do tipo viajante (Barzanò, 2009), especialmente focalizada na figura cimeira e estratégica do diretor, claramente absorvida por nuances e critérios de gestão empresarial, numa clara aproximação aos modelos gerenciais das empresas e do efficientismo escolar (Lima, 2018).

Então, o diretor escolar, enquanto figura de charneira, desponta como um agente amplamente celebrado e enaltecido: “(...) gestor-come-herói sendo articulado no novo gerencialismo, particularmente naquelas novas concepções de gestor como líder e formatador da cultura corporativa, inspirando a infinita busca de qualidade e excelência” (Newman & Clarke, 2012, p. 358). Blindado pela apologia do gerencialismo, o diretor de escola garante o processo de legitimação do acesso e exercício do poder de gerir as escolas segundo aqueles princípios, ainda que numa condição de elevada centralidade subordinada à administração central (Torres et al., 2020). Tal hipercentralidade conota-se com uma gestão amplamente focalizada na pessoa do diretor do qual dependem a estrutura e a ação escolares, de tal forma que se

institui uma nova linguagem para promover a mudança na cultura da escola. Embasada na ideologia técnico-burocrática, incorporando o léxico da reengenharia, o discurso participativo da transformação, do empreendedorismo, do cidadão pró-ativo. Fala da mudança orientada pelo planeamento estratégico, pela missão e pelas metas. Busca transformar o servidor burocrático num líder dinâmico, tenta provocar transformações na subjetividade dos educadores. Evoca imagens futuristas, tenta criar um gestor motivador, visionário. O gerencialismo tende a modificar a natureza da linguagem que os profissionais usam para discutir a mudança. Esse discurso influencia não só a linguagem, mas também a prática. Afeta a forma de ser professor e diretor de escola. (Shiroma & Campos, 2006, p. 225)

Daqui exalam-se aspetos de uma ressemantização das ideias de descentralização e de autonomia como artefactos discursivos com um dominador efeito de tecnocratização da função de diretor, especialmente sensível à pressão da performatividade (Carvalho, 2020), como que de um vigilante e guardião da eficiência e eficácia organizacionais da escola pública se tratasse (Ramalho, 2019).

Em geral, a perspetivação que aqui mobilizamos, seja do diretor, seja do conselho geral, sucumbe-nos a uma especial sensibilidade de ambos os órgãos a pressões externas à escola, retomando, aqui, a ideia do novo núcleo tecnológico escolar (Amos, 2010), mais responsivo do que nunca às expectativas dos múltiplos ambientes externos.

## **2. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO IMPERATIVO LEGAL DE MATRIZ CENTRALISTA: AINDA NA VULGATA DO TOP-DOWN**

Não raras vezes, o regime da educação inclusiva tem sido tomado como uma reforma estrutural do Sistema, precisamente, porque todas as restantes políticas educativas parecem gravitar

em seu torno - formação de professores, avaliação de escolas, avaliação de alunos, desenho e gestão do currículo e, naturalmente, a administração e gestão das escolas, entre outras.

Precisamente, face ao imperativo constitucionalista de assumir a educação inclusiva como um direito, deparamo-nos com o dilema ocorrido entre ter que cumprir com o direito à inclusão, que atende às subjetividades de cada sujeito, e a urgência social de combater a exclusão, que tende para uma perspectiva mais normativa e obrigacionista, conduzindo a uma padronização e uniformização da ação, supondo que ambas as prerrogativas tenham no seu encaixe o desenho universal para a aprendizagem (Meyer et al., 2014). Ante estas duas faces da mesma moeda, em Portugal, parece ter ressaltado mais a segunda em detrimento da primeira, recorrendo-se à constituição de um quadro legal específico, mas complexo, cuja decisão coube às instâncias centrais, dando continuidade à tradição de uma hiper-regulação do Sistema a partir de cima, com a determinação: i) do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO), homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, provido de uma matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento da ação escolar e na avaliação interna e externa das aprendizagens e do funcionamento das escolas; ii) das aprendizagens essenciais, que visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PASEO; iii) da estratégia nacional de educação para a cidadania; iv) os perfis profissionais/referenciais de competência; v) do regime da educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), que normaliza o funcionamento de uma escola inclusiva; vi) do currículo dos ensinos básico e secundário, que regula a conceção, a operacionalização e a avaliação das aprendizagens dos alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

A ideia de educação inclusiva, acostada à condição de variável emergente no quadro de uma cultura de escola e de Sistema, surge, no contexto educacional português (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), como uma determinação de feição centralista, configurando uma abordagem cultural do tipo integrador (Martin, 1992; Neves, 2001; Torres, 2004), e, portanto, dotada de uma homogeneidade axiológica dada como adquirida, pré-ordenada, sendo, por isso, inscrita numa abordagem conservadora das políticas educativas:

1 - As escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

2 - As linhas de atuação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização. (art.º 5.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)

Ou seja, a noção de escola inclusiva é construída a partir de cima, na linha de uma “expectativa programática” (Mayntz, 1977, p. 106) centro burocrática, que a concebe como algo

que possa ser executada e implementada em conformidade na e pela periferia do Sistema (Torres & Lima, 2017). Na verdade, o legislador, ao instituir, normativamente, o regime da educação inclusiva, nunca obliterou a intenção de, como em muitas outras políticas públicas de educação, prosseguir com uma incursão centralista de feição implementalista aditada ao modo de organização e funcionamento das organizações escolares, epitomada na linha de um essencialismo metodológico da ação escolar, tendo como referenciais absolutos e únicos o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória e as aprendizagens essenciais, também estes produtos exclusivos do mando central.

Congruentemente, a ideia de educação inclusiva condensa, hoje, uma noção complexa, essencialista e uniforme de escola, de currículo, de pedagogia e de aprendizagem, ainda que diferenciadora no método de abordagem feita ao currículo, às práticas educativas e à forma de as monitorizar, tendo como referência fundamental os encontros e desencontros que cada aluno tenha com um currículo que, substancialmente, continua a ser uniforme, mas transbordante e complexo nas suas vertentes subsidiárias (o perfil de aluno, as aprendizagens essenciais e o currículo dos ensinos básico e secundário e respetivos os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens).

Para manter o regime da educação inclusiva no encaixe retórico da autonomia hiper tutelada, o legislador socorre-se, portanto, de um essencialismo metodológico, instituído, precisamente, na linha do paradigma implementalista, sendo traduzido por “[...] alterações na forma como a escola e as estruturas de apoio se encontram organizadas, para a identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão ao longo da escolaridade obrigatória” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), cujas “[...] linhas de atuação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível” (n.º 2 do art.º 5.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Neste caso, o essencialismo metodológico, com repercussões ao nível do trabalho pedagógico e didático das escolas, traduz-se nas “[...] medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão [...] organizadas em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais” (n.º 1 do art.º 7.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), reforçando-se aquele encaixe retórico da autonomia das escolas pela institucionalização *top-down* do manual de apoio à prática inclusiva, nos seguintes termos:

compete à Direção-Geral da Educação, em colaboração com a Direção-Geral da Saúde e o Instituto Nacional para a Reabilitação, I. P., a criação e a atualização de um manual de apoio à prática inclusiva dirigido às escolas e seus profissionais, aos pais ou encarregados de educação e outros envolvidos na educação inclusiva. [...] O acompanhamento da aplicação do presente decreto-lei é assegurado a nível nacional por uma equipa, que integra elementos dos serviços com atribuições nesta matéria, a designar pelos respetivos membros do Governo. (n.º 1 do art.º 32 e n. 1 do art.º 33.º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho)

Estamos, então, ante um regime de educação inclusiva e de tudo o que lhe subjaz que, mormente, normaliza o combate à exclusão, por princípio geral, mas recorre a um essencialismo metodológico que distingue, torna diferente ou, simplesmente, faz a assunção intermédia de uma hierarquia da diferença, operando, gradativamente, com as medidas universais, seletivas e adicionais (art.ºs 8.º, 9.º e 10.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), a partir da qual se aceita

“[...] educar na diversidade respeitando a identidade de cada um, aceitar a diferença a partir da igualdade entre os seres humanos [surgindo como] frases de manual ... vazias, eufemísticas e adaptáveis a qualquer enfoque que se queira dar à educação hoje” (Ferre, 2001, p. 197). No limite, podemos inferir, como destaca Kuenzer (2007, pp. 1170-1171), formas de “inclusão excludente”.

Tal abordagem a esta alteridade ocorre porque a educação inclusiva está refém do conceito operatório de normalização (Portocarrero, 2004), através do qual, escolas, professores, pais e alunos acabam por ser capturados por aquele degradê hierarquizador do significado de ser sujeito da aprendizagem, também ela pré-definida na sua essencialidade (Despacho n.º 6944-A/2018, de 18 de julho; Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto; Despacho n.º 7414/2020, de 17 de julho; Despacho n.º 7415/2020, de 17 de julho; Martins, et al., 2017). Algo a que Darcy Raiça (1990) já se referiu como ajustamento social satisfatório, apontando-se para uma instrumentalização funcional da escola inclusiva para transformar os inadaptados em membros úteis à ordem social instituída (Queiroz & Ramos, 1979). Então, a escola sofre, ela própria, uma importante transformação, no sentido de deixar de ser o *loci* que produz o germe da exclusão social, para passar a ser o contrário, mostrando-se, normativamente, uma instância dotada de estratégias compensatórias reativas (Benevides, 2011), que deverão esbater ou anular a exclusões sociais pelas quais tem sido responsável.

Infere-se, daqui, uma tentativa de provocar alguma inquietação, a desconstrução e, até, a destabilização daquilo que são, hoje, os processos que definem, normativamente, os limites da subjetividade dos alunos (pouco ou nada admissível) e a alteridade construída com pretensões compensatórias, que incidem nas diferenças e fragilidades e não, diretamente, nas semelhanças e potencialidades de cada sujeito.

### 3. GESTÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RACIONALIDADES (DES)CONECTADAS

Num sentido heurístico mais geral, a mobilização que fazemos das interseções ocorridas entre a administração e gestão das escolas e a ideia (teórica e prática) de educação inclusiva deverá, sempre, concorrer para dar a continuidade possível ao processo inacabado de (re)construção de um modelo teórico concetual de escola (inclusiva). Numa linha de análise e compreensão mais crítica do fenómeno da administração e gestão escolares tem sido recorrente a confrontação de duas importantes categorias: a autonomia das organizações escolares e a sua gestão em contextos sócio culturais heterónomos (Lima, 2006). Ainda que a mobilização destas duas categorias de análise sobre a gestão das escolas possa cair num paradoxo analítico, na verdade, é isso mesmo que a sua mobilização representa, seja nas narrativas oficiais, seja nos tratados académicos que, ao longo dos anos, tem vindo a ser desenvolvidos. A pretexto, são conceitos-chave que têm provocado a invocação de outros conceitos-satélite como a descentralização, contrato de autonomia, territórios educativos, projeto educativo, comunidade educativa, a que se tem juntado, mais recentemente, a categoria da inclusão, emanada de um regime jurídico próprio e, recorrentemente, ovacionada seja em registos teóricos, seja em incursões mais práticas nos contextos organizacionais da escola pública.

Na esteira desta nova acoplagem concetual, importa, antes de tudo, compreender em que é que os modelos de gestão escolar se alteraram (ou não), a fim de dar a necessária resposta organizacional, profissional e cultural a este novo conceito recém instituído e normalizado nas narrativas oficiais *do* e *sobre* o Sistema. O que, na verdade, envolve, necessariamente, a ponderação da estrutura do Sistema, em geral, e da escola, em particular e a forma como aquela nova categoria (inclusão) tem vindo emergir como “novíssima” imposição à periferia. À

semelhança de outras imposições feitas, a inclusão é legitimada “[...] à margem de qualquer projeto consistente de descentralização da administração escolar e de atribuição de autonomia às escolas” (Lima, 2009, p. 228), tratando-se de mais uma prerrogativa do Sistema, que continua a impor uma escola heterogovernada, submetida a um gerencialismo periférico altamente instrumentalizado.

Mobilizamos, portanto, a cultura da inclusão, no seu sentido integrador (Martin, 1992; Neves, 2001; Torres, 2004), enquanto conceito teórico dotado de uma semântica complexa, dado que será impossível desagregá-la de outras categorias de análise do funcionamento da escola, como é o caso da cultura organizacional da escola, a estrutura do Sistema e a ação aí desenvolvida. Esta trilogia concetual garante que a ideia de cultura de inclusão, na linha do que Leonor Torres (2005) tem vindo a propor, muito mais do que um mero reflexo da ordem organizacional da escola, representa a introdução de mais uma variável para a compreensão do processo dinâmico de (re)construção da escola mediatizada por um conjunto de fatores que envolvem a sua estrutura organizacional e a ação protagonizada pelos seus atores, em maior ou menor confluência com a ideia de inclusão. Não obstante, certo é que tais fatores continuam a ser regulados tendo por referência a mesma anatomia do regime de administração e gestão da escola de há décadas (Ramalho, 2019). Neste alinhamento, o pendor weberiano com que a cultura da inclusão se tem vindo a instituir no Sistema é recorrente, dado que a ideia de inclusão, mais do que tudo, tem vindo a adquirir uma dimensão simbólica e litúrgica poderosa, altamente mobilizadora e, até, constrangedora do ponto de vista normativo-burocrático e do planeamento da ação dita inclusiva, do tipo de sentido obrigatório que se impõe a tudo e a todos, sem exceção. Desta forma, a educação inclusiva, traduzida, organizacionalmente, na ideia de escola inclusiva, tem vindo a transformar-se numa espécie de novo *vade mecum* das políticas de educação pública contemporâneas, enraizando-se na *durée* organizacional da escola, dando o sentido mais preponderante às atuais estrutura e à ação escolares, por meio de uma cooperação centralmente regulamentada.

Com efeito, a interseção e as (des)conexões que aqui cotejamos em torno da administração e gestão das escolas e a educação inclusiva decorrem, em primeira instância, de um aparelho normativo (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), com a tipicidade que Max Weber (1993) lhe deu enquanto *dominação legal*, do tipo *monocrático*, cujo diretório se mantém sob o poder administrativo e técnico gestor do tipo autocrático, duplamente circunstanciado nos cargos de diretor e de presidente do conselho pedagógico, assim convencionado: “Só o dirigente da organização detém uma posição de comando, seja por apropriação, seja por eleição ou por designação do seu predecessor. Pelo que as suas faculdades de comando são também ‘competências’ legais” (Weber, 1993, pp. 175-176). Na verdade, a compreensão da educação inclusiva como fenómeno organizacional da escola remete-nos para um novo tipo ideal (Weber, 1993) extraído de uma ética e moral contemporâneas invariavelmente inscritas em processos burocráticos marcados pela univocidade interpretativa da natureza e objetivos do trabalho escolar desenvolvido a propósito, amplamente submetido à uniformidade de rotinas e procedimentos associados à agenda da educação inclusiva.

Considerando a antecedência de dez anos com que o atual regime de administração, gestão e autonomia das escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril) com que se apresenta, mais ou menos, subsidiário para com a agenda da educação inclusiva instituída em 2018 (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho), é manifesto que o primeiro não contém, *per se*, qualquer alusão explícita ou implícita à educação inclusiva. No sentido inverso, percebe-se que a narrativa do legislador é parca, quase nula, na articulação que faz entre os dois regimes. Timidamente, em sede do segundo regime, o legislador mobiliza o conceito de autonomia das escolas, apenas, numa perspetiva

meramente instrumental e funcional, referindo-se, à necessidade de promover a “[...] autonomia das escolas e dos seus profissionais, designadamente através do reforço da intervenção dos docentes de educação especial, enquanto parte ativa das equipas educativas na definição de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Não obstante, percebe-se que o valor instrumental da ideia de autonomia presente no regime de administração e gestão das escolas assume um registo implícito no regime da educação inclusiva, quando, por exemplo, são prescritos os princípios orientadores, as linhas de atuação para a educação inclusiva e o manual de apoio à prática inclusiva (art.º 3.º, art.º 5.º e art.º 32.º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Isto deverá querer dizer que o desfazimento temporal que separa ambos os regimes obliterou a explicitação de conexões entre si, ainda que mantendo-as subentendidas, estando o legislador crente de que é possível instituir um regime de educação inclusiva operando com um regime de administração e gestão autocrática, heterónima, responsiva, eficientista, gerencialista e performativa, o que, *per se*, inscreve o regime da educação inclusiva na deriva autoritária, tecnocrática e centralista, em que a autonomia política das escolas continua a ser subjugada em nome de medidas do tipo *top-down* de feição tecnoburocrática centralista. Eis que ambos os regimes, assumindo um pendor de reforma viajante, abicam da legitimidade da decisão descentralizada e democrática para serem instituídas com recurso à legitimação funcional e eficientista, algo assim sugerido por Licínio Lima:

Não surpreende, por isso, que o discurso genérico sobre a inclusão tenha, em vários contextos, substituído o discurso sobre a democratização da educação e das escolas, tal como nos discursos pedagógicos se vai abrindo caminho para a substituição da criatividade pela inovação, da cooperação pela rivalidade, da colegialidade dos órgãos escolares pela unipessoalidade e liderança individual de gestores carismáticos, da experimentação pedagógica e do poder de decisão dos professores pela padronização dos referenciais e formalização dos processos. (Lima et al., 2019, p. 167)

Dando razão a Barzanò (2009), diríamos que ambos os regimes surgem na senda das reformas viajantes do Sistema, inscritas num providencialismo retoricamente construído em nome de todos, das diferenças e da diversidade. Um centro administrativo único que decide em nome de todos, conectando, por um lado, o regime de administração, gestão e autonomia das escolas ao substrato cultural e ideológico da eficácia tecnocrática, em que o decisor se mantém no topo e o executor na periferia, e, por outro, o regime da educação inclusiva ao essencialismo metodológico pré-determinado com incidência direta na forma de fazer acontecer as coisas.

## NOTA FINAL

Concludentemente, a nossa principal inquietação será, ante o logro dos processos descentralizadores, autonómicos e, conseqüentemente, de democratização da escola pública portuguesa, compreender o tipo de uso dado à ideia de participação nos processos de decisão, enquanto critério fundamental para balizar um maior ou menor incremento da democraticidade da organização escolar, com especial incidência na concretização da agenda da educação inclusiva.

Dito de outra forma, urge compreender como pode uma escola governada autocraticamente promover uma ideia tão progressiva como a que se deseja da educação inclusiva, e uma participação autonomamente distribuída por diferentes atores educativos para que a ideia de inclusão faça, finalmente, sentido para os velhos excluídos. Em sentido interpretativo inverso, diríamos que há sempre o risco de estarmos a assistir a uma inclusão feita por decreto, com todas as consequências e efeitos que tal possa representar. E, com efeito, o regime jurídico da educação inclusiva, na linha das reformas educativas viajantes, tem vindo a ser instituído num discurso oficial autolegitimador com a ambição, aparente, de mudar a face da escola pública.

Contudo, lavar a face, como que de uma penitência de regime se tratasse, parece não ocorrer ao nível das mudanças políticas, organizacionais e administrativas suficientemente robustas para permitirem uma democratização substantiva das escolas, incorrendo, pelo contrário, numa linha estritamente funcional, com recurso a mudanças técnico pedagógicas e didáticas no sentido restrito, provocando um refluxo da democraticidade da escola pública, em favor do eficiência educacional. Será, por isso, difícil concretizar a matriz progressista da agenda da educação inclusiva quando o pendor reformista com que tem vindo a ser instituída não abrange uma compreensão da natureza política, autonómica e organizacional das práticas educativas a ela inerentes, comprometendo formas de direção e gestão das escolas e respetivos mecanismos de ação escolar que contemplem relações de poder bidirecionais e policêntricas, coincidentes com o funcionamento descentralizado do Sistema, capazes de conectarem a ideia de inclusão a uma perspetiva mais holística dos conceitos de educação, de escola, de currículo e de aprendizagem.

Eis a nossa ambição: compreender e assumir a inclusão como um processo sistémico, político e cultural, obliterando a ideia de inclusão na linha da educação compensatória mas, que ela própria, possa emergir como catalisador da democratização da escola e da sociedade, evitando que a educação inclusiva, primeiro, caia no abismo da mera política do reconhecimento, categorização e normalização das diferenças e, segundo, incorra, definitivamente, na contradição insuperável de poder subsistir em contextos educativos e sociais fortemente marcados por ideários meritocráticos e competitivos, onde o que parece prevalecer é a gestão das diferenças. Tudo isto exige que a educação inclusiva seja repensada no quadro da democratização da escola e da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, A. (2018). O diretor enquanto gestor e as diferentes pressões e dilemas da prestação de contas na escola pública. *Roteiro, Edição Especial*, 43, 327-344. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3519/351964739013/html/index.html>
- Amos, K. (2010). Governança e governamentalidade: Relação e relevância de dois conceitos científicos sociais proeminentes na educação comparada. *Educ. Pesqui.*, 36(n.º especial), 1-12. [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022010000400003](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000400003)
- Antunes, F., Barros, R., Carvalho, M., Santos, A., Veloso, E., & Vilarinho, E. (2021). Políticas educacionais: Gerencialismo e democratização da educação em Portugal (2007-2017). *Revista Brasileira de Educação*, 26, e260034. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Y8VbPGBRRSpcmDmtD9GwgCk/?format=pdf&lang=pt>
- Ball, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116. <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>
- Barzanò, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Fundação Manuel Leão.

- Benevides, P. (2011). As retóricas contemporâneas e a significação da educação inclusiva. *Psicologia & Sociedade*, 23(2), 248-253.  
<https://www.scielo.br/j/psoc/a/F4NjS7GjphJVFFhb3HfSPQP/?format=pdf&lang=pt>
- Bolívar, A. (2000). O lugar da escola na política curricular atual: Para além da reestruturação de da descentralização. In M. Sarmiento (Org.), *Autonomia de Escola. Políticas e Práticas* (pp. 157-190). Edições Asa.
- Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: A conceptual framework. *European Law Journal*, 13(4), 44-468. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0386.2007.00378.x>
- Carvalho, M. (2020). Decreto-Lei n.º 75/2008 para que vos quero? O caso do Agrupamento de Escolas António Sérgio. In L. Lima, V. Sá, & L. Torres (Orgs.), *Diretores Escolares em Ação* (pp. 235-281). Fundação Manuel Leão.
- Despacho n.º 7414/2020, de 17 de julho. Homologa as aprendizagens essenciais das disciplinas das componentes de formação sociocultural e científica dos cursos profissionais. Diário da República, Série II - N.º 143, de 24 de julho de 2020.  
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2020/07/143000000/0005000051.pdf>
- Despacho n.º 7415/2020, de 17 de julho. Homologa as Aprendizagens Essenciais das disciplinas da componente de formação científica dos cursos artísticos especializados do ensino secundário e de Formação Musical das áreas de Música e de Dança dos cursos artísticos especializados do ensino básico. Diário da República, Série II - N.º 143, de 24 de julho de 2020.  
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2020/07/143000000/0005200053.pdf>
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 18 de julho - Homologa as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico. Diário da República, 2.ª série - N.º 138, 19 de julho de 2018.  
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>
- Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto - Homologa as Aprendizagens Essenciais das disciplinas dos cursos científico-humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais. Diário da República, Série II - N.º 168, 2º Suplemento, 31 de agosto de 2018. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/08/168000002/0001400014.pdf>
- Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho – Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória Diário da República, Série II – N.º 143, de 26 de julho de 2017.  
<https://files.diariodarepublica.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho - Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, 1.ª série, n.º 129, de 6 de julho de 2018.  
<https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens. Diário da República, 1.ª série, n.º 129, de 6 de julho de 2018.  
<https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República, 1.ª série - N.º 79, de 22 de abril de 2008.  
<https://files.dre.pt/1s/2008/04/07900/0234102356.pdf>
- Farrell, C., Morris, J., & Ranson, S. (2016). The theatricality of accountability: The operation of governing bodies in schools. *Public Policy and Administration*, 32(3), 214-231.  
<https://doi.org/10.1177/09520767166542>
- Ferre, N. (2001). Identidade, diferença e diversidade: Manter viva a pergunta. In J. Larrosa & C. Skliar (Orgs.), *Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença* (pp. 195-214). Autêntica.
- Freitas, L. (2012). Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, 33(119), 379-404.  
<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119>

- Gültekin, S. (2011). New public management: Is it really new? *International Journal of Human Sciences*, 8(2), 344-358. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936385.pdf>
- Kuenzer, A. (2007). Da dualidade assumida à dualidade negada: O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1153-1178. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>
- Lima, L. (2018). Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar em Revista*, 34(68), 15-28. <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-15.pdf>
- Lima, L. (Org.) (2011). *Perspetivas de análise organizacional das escolas*. Fundação Manuel Leão.
- Lima, L., & Sá, V. (Orgs.) (2017). *O governo das escolas: Democracia, controlo e performatividade*. Edições Húmus.
- Lima, L. (2009). *A democratização do governo das escolas públicas em Portugal*. Universidade do Porto. Faculdade de Letras (FLUP). <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11727/1/Artigo%20Revista%20Sociologia%20n%2%ba19%20%282009%29.pdf>
- Lima, L. (2006). Capítulo I – Administração da Educação e Autonomia das Escolas. In L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário (Eds.), *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de Investigação* (pp. 5-66). SPCE.
- Lima, L. C., Afonso, A. J., & Gomes, C. A. (2019). Posfácio: Possibilidades e limites de políticas e práticas socioeducativas de inclusão. In F. Antunes (Org.), *Remar contra as desigualdades em educação: Práticas, vozes, percursos* (pp. 165-179). Húmus. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/62552/1/Possibilidades%20e%20limites%20de%20pol%3%adticas%20e%20pr%3%a1ticas%20socioeducativas%20de%20inclus%3%a3o.PDF>
- Martin, J. (1992). *Cultures in Organizations*. Oxford University Press.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. MEC. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)
- Mascarenhas, C. (2013). *O Ideólogo com Pele de Tecnocrata* [Dissertação de Mestrado, ISCTE – IUL, Escola de Ciências Sociais e Humanas de Lisboa]. Repositório do ISCTE. <http://hdl.handle.net/10071/8359>
- Mayntz, R. (1977). *Sociología de la organización*. Alianza Editorial.
- Meyer, A., Rose, D.H., & Gordon, D. (2014) *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST.
- Neves, J. (2001). Clima e cultura organizacional. In J. Ferreira, J. Neves, & A. Caetano (Eds.), *Manual de Psicossociologia das Organizações* (pp. 431-468). McGraw-Hill.
- Newman, J., & Clarke, J. (2012). Gerencialismo. *Educ. Real*, 37(2), 353-381. <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/03.pdf>
- Paro, V. (2004). Situação e perspectivas da administração de educação brasileira: Uma contribuição. In V. Paro (Org.), *Gestão democrática da escola pública* (pp.101-128). Ática.
- Portocarrero, V. (2004). Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. *Educação & Realidade*, 29(1), 169-185. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25424/14750>
- Power, S. (2008). How Should we respond to the continuing failure of compensatory education? *Orbis School*, 2(2), 19-37. 10.14712/23363177.2018.231
- Raiça, D. (1990). *A educação especial do deficiente mental*. EPU.
- Ramalho, H. (2019). A anatomia do regime de administração, gestão e autonomia organizacional da escola pública portuguesa: A institucionalização do gerencialismo educacional ou o auge de uma tecnocracia disfarçada? In J. Pinhal, et al. (Orgs.), *A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de AFIRSE em Portugal* (pp. 1200-1214). AFIRSE Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. [https://drive.google.com/file/d/1vG6It-ij\\_wiKbITggO29BpK6cgbzycD7/view](https://drive.google.com/file/d/1vG6It-ij_wiKbITggO29BpK6cgbzycD7/view)

- Ramalho, H. (2021a). Direções atuais da autonomia, administração e gestão das escolas em Portugal: Apontamentos freireanos. *Linguagens, Educação & Sociedade*, 26(48), 5-38. <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingeducusoc/article/view/2450/3342>
- Ramalho, H. (2021b). A educação inclusiva na narrativa dos projetos de intervenção da escola dos candidatos a diretor: uma análise de sete experiências. In S. Felizardo, E. Ribeiro, E. Martins, & R. Fernandes (Eds.), *Apontamentos de Educação Especial e Inclusiva @ 2021* (pp. 33-56). ESEV. <https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/7104/1/ebook%202021.pdf>
- Ramalho, H. (2021c). Anatomia do governo da escola pública portuguesa: Notas de uma evolução normativa e concetual. In L. Correia & T. Neves (Orgs.), *Liberdade, Equidade e Emancipação. Atas do XV Congresso da SPCE* (pp. 321-330). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Schultz, T. (1973). *O Capital Humano*. Zahar.
- Shiroma, E. (2006). *Gerencialismo e liderança: Novos motes da gestão educacional*. <http://louderdesign.net/gepeto/trabalhos-emeventos/viewdownload/25-trabalhos-emeventos/113-gerencialismo-elideranca-novos-motes-da-gestao-educacional.html>
- Shiroma, E., & Campos, R. (2006). La resignificación de la democracia escolar mediante el discurso gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa. In M. Feldfeber & D. Oliveira (Orgs.), *Políticas educativas y trabajo docente: Nuevas regulaciones, nuevos sujetos?* (pp. 221-237). Ediciones Novedades Educativas.
- Silva, M. (1976). Os “discursos” de planificação social e os sistemas de exclusão que os demarcam. *Análise Social*, XII(45), 160-178. <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223913546G1tNQ0xo3Zy70CG7.pdf>
- Torres, L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: O regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.*, 13(49), 435-451. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L8hPSwqbsw9MgxdwRGyjBhB/abstract/?lang=pt>
- Torres, L. (2004). *Cultura organizacional em contexto educativo: Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*. IEPUM.
- Torres, L., & Lima, L. (2017). Formação e investigação em administração educacional em Portugal. *Espaço do Currículo*, 10(1), 29-48. 10.15687/rec.v10i1.33183
- Torres, L., Sá, V., & Lima, L. (2020). Conclusão: Concentração de poderes, autonomia operacional, erosão democrática. In L. Lima, V. Sá, & L. Torres (Orgs.), *Diretores escolares em ação* (pp. 283-298). Fundação Manuel Leão.
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educación & Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87342690002>
- Weber, M. (1993). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica.

## Contributos do Método Montessori à luz do atual enquadramento legislativo da educação inclusiva em Portugal: A intervenção com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo

### Contributions of the Montessori Method in the light of the current legislative framework of inclusive education in Portugal: The intervention with children with Autism Spectrum Disorder

**Laura Gomes**, Técnica Superior de Educação Social  
laura.f.gomes@hotmail.com

**Ana Carolina Rodrigues**, Técnica Superior de Educação Social  
anacarolina-lemos1@hotmail.com

**Sara Pereira**, Santa Casa da Misericórdia de Mortágua  
sarabpereira.10@gmail.com

**Pâmela Lima**, Pedagoga  
pameldelima@gmail.com

**Esperança Ribeiro**, Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, CI&DEI  
esperancaribeiro@esev.ipv.pt

#### Resumo

O Método Montessori, fundado por Maria Montessori, surgiu no final do século XIX/início do século XX. Não obstante a sua remota criação, ainda hoje, continua a ser implementado em diferentes países do mundo. Neste capítulo, procurou analisar-se os contributos deste método para a Educação Inclusiva e, neste sentido, averiguar a existência de linhas convergentes com o quadro concetual da legislação mais atual neste domínio, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que procura garantir a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento de quem aprende. Pretendeu-se, igualmente, explorar os benefícios da sua utilização na intervenção socioeducativa dirigida a crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). Verificou-se que, apesar da grande diferença de anos de existência, há muitos pontos em comum entre a Metodologia Montessori e a atual legislação, que se resumem na concretização da diferenciação curricular, em termos de materiais, ambiente e práticas pedagógicas que visam uma educação inclusiva e ativa. Neste sentido, é também favorável a utilização do método na intervenção na PEA. As investigações disponíveis demonstram que contribui para melhorar as competências sociais e comportamentos estereotipados, promovendo a harmonia, liberdade e autonomização. Deste modo, devem ser desenvolvidos outros estudos que atestem as potencialidades deste método na PEA e noutras perturbações do neurodesenvolvimento.

**Palavras-chave:** Método Montessori, Educação Inclusiva, Infância, Perturbação do Espectro do Autismo.

#### Abstract

The Montessori Method, founded by Maria Montessori, emerged in the late 19th century/early 20th century. Despite its remote creation, even today, it continues to be implemented in different countries of the world. In this chapter, we sought to analyze the contributions of this method to Inclusive Education and, in this sense, to ascertain the existence of convergent lines with the conceptual framework of the most current legislation in this field, Decree-Law No. 54/2018, of 6 July, which seeks to ensure equal opportunities and the full development of those who learn. It was also intended to explore the benefits of its use in socio-educational intervention aimed at children with Autism Spectrum Disorder (ASD). It was found that, despite the great difference in years of existence, there are many points in common among the Montessori Methodology and current legislation, which are summarized in the implementation of curricular differentiation, in terms of materials, environment and pedagogical practices which aim at an inclusive and active education. In this way, the use of the method in the intervention in the ASD is also favorable. Available research shows that it contributes to improving social skills and stereotyped behaviours, promoting harmony, freedom and autonomy. Therefore, further research should be developed to attest to the potential of this method in ASD and other neurodevelopmental disorders.

**Keywords:** Montessori Method, Inclusive Education, Childhood, Autism Spectrum Disorder.

## INTRODUÇÃO

Este capítulo incide sobre o Método Montessori e sobre a sua relação com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, sendo também analisada a sua aplicação na intervenção socioeducativa na PEA. Este método consiste num conjunto de teorias, práticas e materiais didáticos,

criado/idealizado primeiramente por Maria Montessori, que concede à educação um sentido ativo (Silva & Pereira, 2019). Para Montessori (2019), o adulto não pode desconsiderar o potencial da criança, nem apagar a sua personalidade. Tem de permitir que a mesma, através dos seus sentidos, explore e faça as suas descobertas, sendo o meio ambiente o foco central na criação pedagógica. Neste sentido, a infância constitui o elemento mais importante da vida do adulto, isto é, o de construção. Além disso, a criança é o destino da nossa vida futura (Montessori, 2019).

De referir que a Metodologia Montessori representa um dos primeiros modelos de inclusão, permanecendo de grande relevância na intervenção com crianças/jovens com Necessidades de Saúde Especiais (NSE). Neste trabalho, dá-se maior ênfase à sua utilização na PEA (na faixa etária da infância), que é uma perturbação do neurodesenvolvimento, cujos critérios de diagnóstico, do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5*, se inserem em duas grandes áreas: i) défices persistentes na comunicação e interação social; ii) e padrões de comportamentos, interesses ou atividades restritos e repetitivos (*American Psychiatric Association [APA]*, 2014). As características do Método Montessori vão ao encontro das especificidades presentes nesta perturbação, favorecendo o desenvolvimento, a autonomia e a funcionalidade das crianças com PEA (Costa, 2016; Cunha, 2017; Vázquez, 2018).

É importante mencionar que esta pedagogia, remota e simultaneamente progressista, pode ser mobilizada para qualquer contexto e para a atuação com diferentes públicos-alvo (e.g. crianças; pessoas com demência), numa perspetiva de educação ao longo da vida. Todavia, a pesquisa atual tem focado, essencialmente, a comparação entre o Método Montessori e o ensino tradicional, direcionando-se para a educação nas escolas/para o papel do professor e do aluno. Com este capítulo, procuramos inovar com o estabelecimento de pontos de convergência entre este método e a legislação atual no âmbito da Educação Inclusiva, explorando, igualmente, os seus benefícios para crianças/jovens com NSE e, de modo mais concreto, para as crianças com PEA, tendo por base estudos já realizados na área.

## 1. O MÉTODO MONTESSORI: HISTÓRIA E FUNDAMENTOS

O surgimento da Metodologia Montessori, no final do século XIX e início do século XX, deveu-se a Maria Montessori, que nasceu em Chiaravalle, Itália, em 1870, e faleceu em Noordwijk, Países Baixos, em 1952. Foi a primeira mulher a assumir o cargo de médica em Itália, em 1896, tendo conjugado a pediatria com a educação. Ao longo da sua vida, estudou métodos de observação, a educação e estratégias para o desenvolvimento na infância. Desenvolveu, assim, o Método Montessori, com efeitos imediatos em Itália e também noutros países, pelos quais passou para dar formação e palestras. Na década de 1930, abandonou a Itália, devido a conflitos políticos no regime de Mussolini, e foi viver para os Países Baixos, onde deu continuidade ao seu trabalho. Foi várias vezes nomeada para o Prémio Nobel da Paz (Silva & Chumbo, 2019).

No que se refere ao enquadramento do método em análise, está voltado para a primeira “*Casa dei Bambini*” (1907), na qual Montessori implementou uma educação voltada para os sentidos, motora e de preparação para a escrita e a matemática. Esta casa era adaptada ao tamanho das crianças, com mobiliário fácil de deslocar e armários com diferentes recursos. Deste modo, texturas, cores, formas e utensílios distintos proporcionavam uma educação holística, promovendo o desenvolvimento motor e sensorial da criança, bem como a sua autonomia. Pretendia-se a autoeducação dos mais pequenos, que se encontravam num ambiente à sua medida e com utensílios do dia-a-dia, contrariamente a jogarem com pequenos brinquedos. A “*Casa dei Bambini*” define-

se, para a autora do método, como um laboratório de pedagogia experimental (Silva & Chumbo, 2019).

A autora considerava essencial a educação nos primeiros anos de vida, fase em são necessários muitos estímulos para o desenvolvimento, tendo-se concentrado mais na faixa etária dos três aos seis anos de idade e sendo os materiais utilizados predominantemente concretos (Barreiros, 2021; Silvestrin, 2012). Deste modo, Silva e Pereira (2019) realçam que, neste método, direcionado essencialmente para a Educação Pré-Escolar, são imprescindíveis as atividades motoras e sensoriais, num trabalho individual que não deixa de incluir a socialização. Partindo do concreto para o abstrato, sustenta-se que a aprendizagem dos mais pequenos é melhor sucedida através da experiência, procura e descoberta, e não mediante a imposição do conhecimento. Assim, Montessori averiguou que a criança aprende de uma forma espontânea e natural, cada qual com o seu ritmo, através de experiências no ambiente (Cunha, 2017; Silva & Pereira, 2019).

Portanto, a Pedagogia Montessori presume a liberdade e atividade da criança, incluindo na escolha dos materiais, conjugadas com uma disciplina ativa e dinâmica, evidenciando que a mesma tem capacidade para desenvolver o seu potencial e ultrapassar a iliteracia (Davies, 2019; Vale et al., 2021). Em suma, Silva e Chumbo (2019) elucidam que esta pedagogia estimula a saúde e o bem-estar, bem como a continuidade da curiosidade e aprendizagem ao longo da vida. O exercício constante de exploração e procura de conhecimento é uma das suas quatro bases, sendo as restantes o respeito pela autonomia e iniciativa pessoal; a autodisciplina; e a aquisição básica de grande aprendizagem e conhecimento. É, ainda, sustentada por cinco lições, isto é, o desenvolvimento do Universo e da Terra; da vida; e dos seres humanos; a comunicação; e a história dos números (Vázquez, 2018).

Neste sentido, as crianças são, todo o tempo, autoras da sua aprendizagem e a sua atenção é igual à vontade/amor por concluir cada exercício. Maria Montessori acreditava que a aprendizagem é conseguida com o erro e, por isso, a perseverança é a melhor recompensa. Assim, não era a favor de prémios nem punições, que forcem a vontade (Silva & Pereira, 2019). O objetivo era conseguir um estilo de ensino/educação no qual se transmitisse à criança que, na sua ação, não necessita de depender constantemente de um adulto, de maneira a pensar e agir, cada vez mais, por si mesma, o que não pressupõe que se deixe de prestar atenção às suas necessidades. Deste ponto de vista, a aprendizagem é alcançada através de jogos, da independência promovida e da participação ativa no contexto, o que leva à construção da personalidade (Barreiros, 2021; Vázquez, 2018). O adulto funciona como mediador, guia e observador, e não se afigura como o detentor do conhecimento (Novais et al., 2018; Quadros et al., 2020; Vázquez, 2018).

Neste entendimento, os exercícios são desenvolvidos como se fossem jogos (de alfabetização, raciocínio, expressão oral, coordenação motora, etc.), o que torna a aprendizagem mais desafiadora e agradável. Por conseguinte, apresentam-se como uma forma criativa de superar os obstáculos/desafios na educação, oferecendo várias opções para o desenvolvimento de capacidades, de acordo com a fase em que cada um se encontra, e sendo estimulada a autoconfiança (Novais et al., 2018; Vázquez, 2018). Os jogos podem ser repetidos as vezes necessárias, com o intuito de se atingir o grau de aprendizagem desejado (Costa, 2016).

Silva e Pereira (2019) sustentam que muitas pessoas dizem que as crianças apenas brincam, mas deveriam ter em conta que ao fazê-lo estão sempre a aprender, ideia que é defendida no Método Montessori. A importância do lúdico nesta etapa de desenvolvimento foi também assinalada por Vygotsky e Piaget (Quadros et al., 2020). É, assim, promovido o desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo, ou seja, a formação integral (Duarte, 2014; Vale et al., 2021).

No que diz respeito ao ambiente, as salas de aula Montessori (mas também aplicado a outros contextos), normalmente, funcionam por idades e são repartidas por zonas de aprendizagem. Os móveis são constituídos por prateleiras em que os materiais aumentam de complexidade de baixo para cima. Há, além de tapetes, mesas e cadeiras de alturas distintas, o que permite a liberdade das crianças se sentarem onde quiserem, incluindo no chão, e de trabalharem em grupo ou individualmente. Quando concluem cada atividade, terão de arrumar os materiais no devido lugar, para serem usados novamente (Vázquez, 2018).

Esta organização do ambiente possibilita que a criança se situe no seu mundo e se sinta livre/independente, sendo fomentado o autoconhecimento, a autodisciplina e a responsabilidade. Outros aspetos são promovidos, como a colaboração espontânea, o respeito mútuo, a paciência e a efetiva aquisição de conhecimentos (Duarte, 2014; Quadros et al., 2020; Vázquez, 2018). Maria Montessori entendia que as crianças misturadas aprendiam muito mais, pois as mais pequenas querem saber o que fazem as mais velhas, que, por sua vez, querem ensinar as primeiras (Silva & Pereira, 2019).

## 2. CONTRIBUTOS DO MÉTODO MONTESSORI PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA TENDO COMO REFERÊNCIA O DECRETO-LEI Nº 54/2018

O campo da Educação Especial, associado à visão social que as pessoas têm da incapacidade, foi evoluindo, tendo passado por várias fases como: Exclusão (século XVIII); Ambivalência (Idade Média); Segregação/Assistencialismo (início do século XIX); Integração (segunda metade do século XX); e Inclusão/Educação Inclusiva, ainda em desenvolvimento, uma vez que é complexa a alteração de comportamentos, no que a mudanças educativas e sociais diz respeito (Campos & Martins, 2016; Sanches & Teodoro, 2006).

A Metodologia Montessori pode ser considerada uma das pioneiras na história da Educação Especial, persistindo ao longo do tempo e com reconhecimento crescente. É, desde logo, evidente a sua valorização pela tradução intensiva da obra de Montessori em várias línguas, sendo que ainda hoje são lançadas novas edições. Também foram criadas várias escolas montessorianas, que prevalecem na atualidade. Portanto, desde os seus primórdios, está ligada à inclusão, numa época em que era inexistente, já que os estudos de Maria Montessori eram, inicialmente, direcionados para a educação de crianças com Incapacidade Intelectual (II). Além disso, trabalhou com o Doutor Itard, considerado o pai da Educação Especial pela intervenção que desenvolveu com o “menino selvagem”. Esta educadora demonstrou que as pessoas com incapacidade têm potencialidades, que precisam de ser trabalhadas, uma vez que a sua desvalorização constitui um grande obstáculo para o desenvolvimento e para os avanços na educação (Silva et al., 2020).

Importa mencionar, no âmbito do compromisso com a Educação Inclusiva, a legislação atual em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que apresenta as seguintes opções teóricas e metodológicas: i) a abordagem multinível, com um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem, de acordo com as dificuldades e potencialidades dos alunos (existem três níveis de intervenção); ii) e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que pressupõe a flexibilidade das práticas pedagógicas a nível de métodos, materiais, ferramentas, suporte e formas de avaliação (Pereira et al., 2018).

A relevância de práticas educativas flexíveis e inclusivas está patente na mais recente legislação, o que já vinha a ser proposto pela Metodologia Montessori, manifestando-se algumas semelhanças de natureza concetual. Exemplo disso é o respeito pela diversidade de ritmos de aprendizagem e pelas necessidades individuais, assim como a disponibilização de materiais

diversos e a adaptação das atividades, em que não é proposta uma mesma tarefa para todos e é realizada de forma distinta por cada um, o que torna possível um acompanhamento individualizado ou em pequenos grupos (Silvestrin, 2012). Vários autores entendem que a aprendizagem desta forma melhora as habilidades de qualquer criança/jovem, independentemente de existirem ou não problemas cognitivos ou motores, fundamentalmente, porque as atividades são adequadas às especificidades da pessoa, e não à sua idade (Vale et al., 2021; Vázquez, 2018).

Nesta lógica, na legislação e no método em apreço, a intervenção junto de alunos com NSE não é realizada à parte do trabalho com os restantes colegas. Este público-alvo pode necessitar de um estímulo reforçado, que permita a realização autónoma da tarefa e a tentativa de aprendizagem a partir do erro. Por isso, são relevantes a orientação e estímulo permanentes, incluindo a indicação de erro e da necessidade de voltar a realizar a tarefa. Porém, apesar de precisarem de mais tempo, as crianças/jovens com NSE podem atingir os mesmos resultados que os restantes (Costa, 2016). Por conseguinte, na presença de alguma problemática, quer sensorial, motora, neurológica ou qualquer outra que represente uma situação de risco para o desenvolvimento, as experiências devem ser intensificadas, uma vez que a escassez de estimulação compromete o desenvolvimento integral da criança (Lobo Antunes et al., 2019; Silvestrin, 2012).

À vista disso, a avaliação é um elemento fulcral, em todos os momentos, na escola montessoriana, já que é com base na mesma que é pensado o ambiente escolar, os materiais e a proposta pedagógica, o que, mais uma vez, comprova a conformidade com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, em específico, o DUA. Logo, o educador depende da avaliação (e.g. registo de observações) para planear as próximas atividades e entender quais os recursos a utilizar/disponibilizar às crianças/jovens. A avaliação, sendo contínua, permite também clarificar os progressos conseguidos (Silvestrin, 2012).

Os pontos em comum entre o Método Montessori e o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, apesar dos anos que os separam, são muitos e resumem-se na concretização da diferenciação curricular, na valorização da diversidade e no desenvolvimento do potencial de cada criança/jovem com as suas características individualizadas.

Moreira (2017) argumenta que a diferenciação curricular é a base para a construção de um percurso de igualdade no direito à educação, segundo a autora, difícil de aceitar para alguns professores, pela preocupação em cumprirem programas. Desta forma, as práticas acabam por ser influenciadas pelos manuais e pela estrutura, tipo de exercícios e linguagem das avaliações a nível nacional. Do lado oposto, a flexibilidade pedagógica implica tomar em conta a realidade, interesses, conhecimentos e competências que cada aluno traz consigo, procurando-se estimulá-lo da melhor forma, o que vai ao encontro das pretensões da Pedagogia Montessoriana e da legislação em vigor.

Em concordância, Campos e Martins (2016) defendem que, perante a incessante mudança da sociedade, a escola não pode permanecer estática e apenas preparada para as “massas”, pois é um espaço de heterogeneidade e todos precisam de especial atenção. Neste entendimento, a diversidade é muito bem recebida na sala montessoriana, consistindo num dos fatores que a enriquecem. Diferenças não são motivos de destaque, mas simplesmente um elemento a mais na rotina. Aceitar e trabalhar com e pela diversidade faz do grupo um organismo vivo e sistémico, onde todos se interrelacionam e estabelecem com interdependência construções afetivas e cognitivas (Lima, 2005, cit. por Silvestrin, 2012). A legislação atual também estabelece um compromisso com a inclusão, para o acesso, participação e sucesso de todos na escola e nos restantes contextos de vida, que devem colaborar entre si (Nunes & Madureira, 2015). Deste ponto

de vista, Vázquez (2018) afirma que as famílias, a escola e a sociedade em geral são responsáveis pelo sucesso e plena inclusão.

### 3. A PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO: UM FENÓMENO SOCIAL E INCLUSIVO

A PEA pode ser entendida como um fenómeno social e educativo. Social, porque é uma perturbação cada vez mais reconhecida e diagnosticada, além de que as suas repercussões são visíveis em termos sociais. Educativo, no sentido em que implica um olhar sensível e uma educação que atenda às características que lhe estão associadas.

Partindo da existência de vários estudos, reconhece-se que a PEA apresenta uma causa biológica bem demonstrada, mas continua por definir qual a etiologia precisa que desencadeia este quadro clínico. Não obstante, há concordância numa origem multifatorial, com uma combinação complexa que provoca uma grande variação na expressão comportamental (Capucha, 2008; Santos & Freitas, 2014; Viana et al., 2020). Entre os fatores de risco, encontram-se alguns ambientais: idade parental avançada, baixo peso à nascença ou exposição fetal ao valproato. Também são abordados fatores genéticos e fisiológicos: as estimativas de hereditabilidade para a PEA têm variado entre 37% e mais de 90%, baseadas em taxas de concordância entre gémeos. Na atualidade, aproximadamente 15% dos casos parecem relacionar-se com uma mutação genética conhecida, com diferentes variações no número de cópias ou mutações de novo em genes específicos associados à perturbação em diferentes famílias (APA, 2014).

Recorre-se à designação de Espectro do Autismo para caracterizar o facto de que, mais do que um conjunto fixo de características, parece manifestar-se por várias combinações de sintomas num contínuo de gravidade de maior ou menor intensidade (Capucha, 2008; Santos & Freitas, 2014). A psiquiatra Lorna Wing já havia mencionado que os défices se manifestariam num continuum (APA, 2014). Nesta lógica, apesar de um diagnóstico clínico idêntico, as pessoas com PEA são muito diferentes entre si, não constituindo um grupo homogéneo (Filipe, 2015; Lobo Antunes et al., 2019). Estima-se, em vários países, que 1% da população apresenta esta perturbação do neurodesenvolvimento, com maior incidência no sexo masculino (três rapazes para uma rapariga) (APA, 2014).

O diagnóstico resulta da avaliação direta do comportamento do indivíduo, de acordo com critérios clínicos, devendo ser sustentado em múltiplas fontes de informação (entre elas, a observação, a aplicação de instrumentos standardizados e, ainda, a entrevista aos cuidadores e, quando possível, autorrelato) (APA, 2014; Santos & Freitas, 2014). Os critérios de diagnóstico sofreram algumas alterações no DSM-5, pois as categorias anteriores (do DSM-IV) não se demonstraram úteis para a avaliação clínica, decisão terapêutica ou para a investigação, devido à dificuldade em definir fronteiras entre elas. Passaram a ter a designação comum de Perturbação do Espectro do Autismo, não incluindo a Síndrome de Rett, pois está comprovada a sua origem numa mutação genética (APA, 2014).

Neste âmbito, os critérios de diagnóstico do DSM-5 (APA, 2014) inserem-se em duas grandes áreas, que necessitam ser especificadas quanto aos níveis de gravidade (nível 1, “requerendo suporte”; nível 2, “requerendo suporte substancial”; e nível 3, “requerendo suporte muito substancial”). As áreas são as seguintes:

– Défices persistentes na comunicação social e interação social transversais a múltiplos contextos, manifestados pelos seguintes (exemplos), atualmente ou no passado (A): i) Défices na reciprocidade social-emocional, variando, por exemplo, de uma aproximação anormal e fracasso

na conversação, a uma partilha reduzida de emoções e afetos ou fracasso em iniciar/responder a interações sociais; ii) Défices nos comportamentos de comunicação não verbal usados na interação social, variando, por exemplo, de uma pobre integração entre comunicação verbal e não verbal, a anomalias no contacto ocular e linguagem corporal ou défices na compreensão e uso de gestos, a uma total falta de expressões faciais e comunicação não verbal; iii) Défices para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldades em ajustar o comportamento de modo a adequar-se aos diversos contextos sociais, a dificuldades em partilhar jogos imaginativos (faz de conta) ou fazer amigos, a falta de interesse nos pares.

– Padrões de comportamentos, interesses ou atividades restritos e repetitivos, manifestados por pelo menos dois dos seguintes (exemplos), atualmente ou no passado (B): i) Movimentos motores, uso de objetos ou discurso estereotipados ou repetitivos, por exemplo, estereotípicas motoras simples, alinhar ou sacudir brinquedos e objetos, ecolalia e frases idiossincráticas; ii) Resistência à mudança, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal, por exemplo, angústia extrema com pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões de pensamento rígidos, rituais de cumprimento e necessidade de fazer o mesmo percurso/comer os mesmos alimentos todos os dias; iii) Interesses absorventes, altamente restritos, com intensidade ou foco anormal, por exemplo, ligação forte/preocupação com objetos incomuns e interesses excessivamente circunscritos ou perseverantes; iv) Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse invulgar por aspetos sensoriais do ambiente, por exemplo, indiferença aparente à dor/temperatura, respostas adversas a sons/texturas específicas, tocar ou cheirar objetos de forma excessiva e fascínio por luzes/movimento.

Os sintomas têm de estar presentes no início do período do desenvolvimento (C). Contudo, podem não ser totalmente manifestados até as exigências sociais ultrapassarem as capacidades limitadas do indivíduo, além de poderem estar mascarados por estratégias aprendidas (principalmente as raparigas procuram imitar o comportamento dos outros e, desta forma, conseguem camuflar os comportamentos associados à PEA). Sublinha-se que os sinais são normalmente reconhecidos durante o segundo ano de vida, entre os 12 e os 24 meses. Podem, no entanto, ser observados anteriormente aos 12 meses no caso dos atrasos de desenvolvimento serem graves e depois dos 24 meses se os sintomas forem mais leves (APA, 2014; Filipe, 2015; Lobo Antunes et al., 2019). Inclusive, é alertado por estes autores que há casos de maior funcionalidade com diagnóstico na vida adulta.

Outros parâmetros prendem-se com: os sintomas causarem prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, ocupacional ou noutras áreas relevantes do funcionamento atual (D); e estas perturbações não serem melhor explicadas por II ou atraso global do desenvolvimento (E). A II e a PEA coocorrem várias vezes, sendo que, para este diagnóstico comórbido, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível global de desenvolvimento (APA, 2014). Algumas problemáticas podem estar associadas à PEA: PEA com ou sem défice intelectual acompanhante; com ou sem défice da linguagem acompanhante; e associada a uma condição médica ou genética ou fator ambiental conhecidos. Podem também ser registadas perturbações adicionais, por exemplo, a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), perturbações de comportamento disruptivo, de ansiedade, depressiva, etc. (APA, 2014; Lobo Antunes et al., 2019; Santos & Freitas, 2014).

Neste contexto, o prognóstico individual na PEA está relacionado com fatores estabelecidos, como a presença ou ausência de II e comprometimento da linguagem associado (e.g., linguagem funcional aos cinco anos é um sinal de bom prognóstico) e problemas de saúde mental adicionais.

A epilepsia, como diagnóstico comórbido, está relacionada a II mais grave e aptidão verbal mais baixa (APA, 2014; Santos & Freitas, 2014).

Além disso, o desenvolvimento e futuro da pessoa com PEA, e da sua família, depende igualmente da deteção e intervenções, que devem ser o mais precoces possível, não obstante a importância de um diagnóstico especializado em qualquer idade (Filipe, 2015; Lobo Antunes et al., 2019; Santos & Freitas, 2014). No que concerne às intervenções, para as crianças, são favoráveis as que se baseiam no jogo e na interação (sendo exemplo, o Método Montessori) e, para os mais velhos, as atuações educativas e os programas de desenvolvimento de competências sociais. Não podemos esquecer que as crianças/jovens com PEA se tornam adultos e, por isso, é também necessário atuar nesta fase/na respetiva transição, prevenindo o isolamento e estimulando a autonomização (particularmente nos casos menos graves). Em suma, é muito importante que a intervenção seja precoce e que se mantenha ao longo da vida (Lobo Antunes et al., 2019; Santos & Freitas, 2014).

#### 4. O RECURSO AO MÉTODO MONTESSORI NA INTERVENÇÃO COM CRIANÇAS COM PEA

Como clarificado anteriormente, a PEA tem características específicas associadas, mas cada pessoa tem as suas singularidades, pelo que as intervenções necessitam de ser individualizadas. A investigação revela que o Método Montessori é uma mais-valia nesta perturbação, fundamentalmente, porque estimula as competências sociais e funcionais e leva a uma redução dos comportamentos estereotipados (Costa, 2016). Aliás, Maria Montessori também observou e estudou crianças com esta problemática, o que demonstra a relevância do seu método para o referido público-alvo. É também de realçar a vertente lúdica como uma ferramenta pedagógica eficaz, no sentido em que potencia a melhoria dos conhecimentos e competências, da autoestima e, ainda, das relações sociais e com o meio (Quadros et al., 2020; Vale et al., 2021).

Neste sentido, os estudos apontam para um conjunto de características que tornam este método um dos mais apropriados na PEA: a organização metódica do espaço e dos materiais, tornando o ambiente simples e tranquilo; o baixo número de alunos por sala; a utilização de uma linguagem simples e objetiva; a educação sensorial; o estímulo das inteligências múltiplas/do desenvolvimento integral; o respeito pelas necessidades de cada pessoa; a autodisciplina e aprendizagem pelas experiências vividas; a autonomia; e a promoção do respeito pelos outros (Costa, 2016; Vázquez, 2018).

Especificando a autocorreção e manipulação dos materiais, a literatura destaca que têm muita eficácia na motivação e interesse das crianças com PEA, que podem apresentar alguma apatia. Essa manipulação conduz a uma estimulação dos vários sentidos e de áreas distintas, como a coordenação motora, a coordenação óculo-manual e a organização, e, conseqüentemente, promove uma atenção e aprendizagem mais efetivas. Enfatizar, igualmente, que as descobertas sensoriais também podem proporcionar a libertação de tensão (Costa, 2016; Cunha, 2017; Vázquez, 2018). Cunha (2017) alerta que as pessoas com PEA respondem de forma particular aos estímulos, conduzindo a comportamentos que podem proporcionar grandes angústias ou grandes descobertas, algo que é influenciado pelo apoio que recebem. É, por isso, de salientar, na teoria montessoriana, o papel do adulto que observa, orienta e constrói o perfil do público-alvo. Isto permite descodificar a expressão perante um estímulo sensorial e, conseqüentemente, identificar o que é significativo para a criança com PEA, o que permitirá intervir sempre que necessário, sem colocar em causa o princípio da liberdade (Costa, 2016).

A título ilustrativo, nos encaixes geométricos, a pessoa com PEA obedece aos seus próprios esquemas mentais, mas não deixa de aprender a encaixar as peças, as formas geométricas, o nome dos sólidos e tem a perceção das suas semelhanças e diferenças, quer visuais quer táteis. Estas aquisições serão uma ponte para elaborações cognitivas e motoras de maior complexidade (Cunha, 2017). É muito relevante, e ainda mais na PEA, a evolução no manuseamento do material. Portanto, a aprendizagem deve ocorrer de forma constante e progressiva, através de pequenos passos, mais simples, sendo que também a rotina das crianças deve ser dividida em momentos, aspetos possibilitados pelo Método Montessori (Barreiros, 2021; Cunha, 2017; Duarte, 2014). Não podemos esquecer, a este nível, as atividades que simulam a vida prática, tão necessárias para potenciar a melhoria da qualidade de vida na PEA (Cunha, 2017; Vale et al., 2021).

Tal como as descobertas sensoriais, a organização/divisão do ambiente tem como consequência o conforto das crianças com esta perturbação, propiciando a sua atenção, foco e atividade. Contrariamente, o barulho e agitação provocam ansiedade, desconforto e desconcentração (Vázquez, 2018). Em síntese, o ambiente de ensino, na pedagogia montessoriana, proporciona escolha, movimento e períodos de grande concentração, organização e criatividade (Costa, 2016). Podemos até estabelecer uma relação com o Ensino Estruturado, privilegiado na atuação na PEA (Capucha, 2008; Novais et al., 2018). Além disso, o ambiente promovido é de respeito, cooperação e solidariedade, uma vez que as crianças/jovens são chamados a conviver, aceitar e respeitar as diferenças, o que é potenciador da inclusão (Quadros et al., 2020; Silvestrin, 2012). Reforça-se, ainda, o impacto das práticas montessorianas nas técnicas de comunicação de crianças/jovens com PEA (Costa, 2016), sendo uma área com limitações.

Neste tópico, ficou claro que a literatura disponível aborda vários contributos do Método Montessori para a intervenção socioeducativa na PEA, sobretudo, na faixa etária da infância: i) Maria Montessori estudou crianças com esta perturbação; ii) é um modelo pedagógico inclusivo e flexível, que se adapta a cada pessoa; iii) baseia-se no lúdico e, por isso, é mais apelativo e eficaz para a aprendizagem; iv) centra-se, sobretudo, no que a criança é capaz de fazer, estimulando a sua autonomização e autoconfiança, bem como a superação das dificuldades; v) promove a harmonia, tranquilidade e previsibilidade, por exemplo através da organização, dos estímulos sensoriais e cumprimento de rotinas; vi) melhora as competências cognitivas, sociais e comportamentais, bem como reduz as estereotipias; vii) e permite o treino de atividades de vida diária.

Em suma, a Pedagogia Montessori contribui para uma maior autonomia e funcionalidade das pessoas com diagnóstico de PEA e, deste modo, pode favorecer a melhoria da sua qualidade de vida e dos que estão à sua volta, objetivos primordiais na atuação na PEA, segundo Filipe (2015) e Lobo Antunes et al. (2019). Vázquez (2018) defende mesmo que seria benéfico adotar o método em análise desde a Educação Pré-Escolar até ao Ensino Superior, ainda que reconheça que é um desafio enorme. Note-se, neste âmbito, que o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho também não é aplicável a este nível de ensino, o que pode ser um ponto de reflexão no que à Educação Inclusiva diz respeito. Salienta-se também que, para a conquista do maior potencial possível da criança/jovem com PEA, as intervenções não podem ser isoladas, mas sim articuladas, sendo necessários o comprometimento, o envolvimento e a colaboração entre a escola e a família (e a sociedade geral) (Vázquez, 2018).

## CONCLUSÃO

Um dos principais objetivos adjacentes ao Método Montessori é a evolução natural das habilidades da criança, através da exploração do meio envolvente e dos objetos (sem a imposição do adulto), o que favorece a liberdade, autonomia e autoconfiança. Visa, assim, o desenvolvimento integral dos mais pequenos, respeitando o conhecimento adquirido e estimulando a vontade de aprender ao longo da vida. Afigura-se como um dos modelos pioneiros de inclusão, valorizando e incentivando a diversidade, e permanece, ainda, um bom guia orientador para a concretização de práticas educativas flexíveis.

Assim, este artigo inova ao relacionar uma pedagogia tão antiga (que surgiu por volta do final do século XIX e início do século XX) com a legislação mais recente no que diz respeito ao compromisso com a Educação Inclusiva. É curioso perceber que existem tantos pontos em comum entre o método e a recente legislação em vigor. São de destacar as seguintes linhas convergentes: i) diferenciação curricular, através da flexibilidade em termos de ambiente, materiais e proposta pedagógica; ii) atividades e materiais, além de adequados ao nível de desenvolvimento e funcionalidade, apelativos e que vão ao encontro dos interesses; iii) respeito pela diversidade de ritmos de aprendizagem; iv) existência de estímulos reforçados; v) e avaliação contínua.

Nesta lógica, é muito favorável para a intervenção socioeducativa dirigida a crianças/jovens com NSE, uma vez que é necessário empreender esforços reais na prática, para que todos possam ter um desenvolvimento bem-sucedido sentindo-se mais realizados. Como em qualquer metodologia, existem vantagens e desvantagens, mas estas facilmente ultrapassadas. Especificando o caso da PEA, o recurso ao Método Montessori, conjugado com outras intervenções fundamentadas, pode ser eficaz, pois estimula as competências sociais e funcionais das crianças/jovens com PEA, proporciona uma redução dos comportamentos estereotipados e, ainda, potencia a liberdade, autonomia e harmonia/estabilidade.

É pertinente desenvolver outros estudos que possam corroborar as potencialidades do referido método, na intervenção na PEA e noutras perturbações do neurodesenvolvimento, em faixas etárias distintas. Do mesmo modo, é importante perceber quais os seus aspetos que podem ser atualizados/desenvolvidos face às circunstâncias atuais.

## REFERÊNCIAS

- Associação Americana de Psiquiatria. (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Quinta edição* (M. Nascimento, P. Machado, R. Garcez, R. Pizzato, & S. Rosa, Trad.). Artmed. [http://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM\\_V.pdf](http://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf)
- Barreiros, A. (2021). *Pedagogia Montessori aliada ao Son Rise Program no ensino de competências matemáticas a um jovem com Perturbação do Espectro do Autismo* [Trabalho de Pós-graduação, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti]. Repositório ESEPF. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3110>
- Campos, S., & Martins, R. (2016). Educação especial: Aspectos históricos e evolução conceptual. *Millenium – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, (34), 223-231. <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8369>
- Capucha, L. (Dir.). (2008). *Unidades de ensino estruturado para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo: Normas orientadoras*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. <http://www.appdaleiria.pt/index.php?r=documento/download&id=10>

- Costa, P. (2016). *Desenvolvimento de competências da matemática funcional em jovens com Perturbação do Espectro do Autismo, através do Método Montessori* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Coimbra]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/14821>
- Cunha, E. (2017). *Autismo e inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família* (7.<sup>a</sup> ed.). Wak Editora.
- Davies, S. (2019). *The Montessori toddler: A parent's guide to raising a curious and responsible human being*. Workman Publishing.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República: 1.<sup>a</sup> série, n.º 129. [http://dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl\\_54\\_2018.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf)
- Duarte, A. (2014). *Contribuições de Maria Montessori para as práticas pedagógicas na educação infantil* [Trabalho de Licenciatura, Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva]. [http://fait.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/1J0bXYEScWvt56S\\_2015-2-3-14-35-16.pdf](http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/1J0bXYEScWvt56S_2015-2-3-14-35-16.pdf)
- Filipe, C. (2015). *Crescer e Viver Diferente* (1.<sup>a</sup> ed.). Verso de Kapa.
- Lobo Antunes, N., Leitão, I., Almeida, C., & Jesus, G. (2019). Perturbações do Espectro do Autismo. In N. Lobo Antunes & Equipa Técnica do PIN. (Eds.), *Sentidos* (3.<sup>a</sup> ed., pp. 115-218). Lua de Papel.
- Montessori, M. (2019). *O segredo da infância*. Kíron.
- Moreira, R. (2017). *Diferenciação curricular: Práticas pedagógicas e regulação das aprendizagens: Estudo de caso* [Dissertação de Mestrado, Universidade Portucalense]. Repositório da Universidade Portucalense. <http://hdl.handle.net/11328/1935>
- Novais, A., Pinheiro, A., Silva, D., Santos, G., Gonçalves, M., Silva, M., Dalavia, R., Boas, S., & Santos, S. (2018). *Experiência de entrelaçamento entre os Métodos TEACCH e Montessori*. [http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/julho\\_2018/anexo4\\_experienca\\_entrelacamento\\_teach\\_montessori\\_v2.pdf](http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2018/anexo4_experienca_entrelacamento_teach_montessori_v2.pdf)
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da investigação às práticas*, 5(2), 126-143. <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v5i2.84>
- Pereira, F. (Coord.), Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)
- Quadros, A., Sousa, D., Machado, S., & Farias, D. (2020). A ludicidade como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). In A. Silva (Org.), *Educação: Atualidade e capacidade de transformação do conhecimento gerado 4* (pp. 119-133). Atena Editora. <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/post/a-ludicidade-como-ferramenta-para-o-processo-de-ensino-aprendizagem-de-alunos-com-o-transtorno-do-espectro-autista-tea>
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83. [https://www.researchgate.net/publication/262481430\\_Da\\_integracao\\_a\\_inclusao\\_escolar\\_cruzando\\_perspectivas\\_e\\_conceitos](https://www.researchgate.net/publication/262481430_Da_integracao_a_inclusao_escolar_cruzando_perspectivas_e_conceitos)
- Santos, M., & Freitas, P. (2014). Perturbações do Espectro do Autismo. In P. Monteiro (Coord.), *Psicologia e psiquiatria da infância e adolescência* (pp. 137-157). LIDEL.
- Silva, E., & Chumbo, I. (2019, novembro 26-27). *Educação: Pensadores ao longo da História: Maria Montessori* [Poster presentation]. VI Jornadas da prática pedagógica Pedagogia(s) sem tempo: (Des)construindo a prática educativa, Bragança, Portugal. <http://hdl.handle.net/10198/20379>
- Silva, J., & Pereira, K. (2019). Contribuições de Maria Montessori para as práticas pedagógicas na educação infantil. *Saberes Interdisciplinares*, 12(24), 7-19. <https://doi.org/10.2021/saberesinterdisciplinares.v12i24.322>

- Silva, J., Fernandes, I., & Fonseca, L. (2020). Políticas para pessoa com deficiência e as contribuições de Freire e Montessori. *Textos & Contextos Porto Alegre*, 19(1), 1-15. <https://doi.org/10.15448/1677-9509.2020.1.36611>
- Silvestrin, P. (2012). *Método Montessori e inclusão escolar: Articulações possíveis* [Monografia de Pós-Graduação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital LUME. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/69876>
- Vale, S., Branco, T., & Silva, S. (2021, novembro 10-12). *Método Montessori como facilitador da inclusão de alunos com autismo na educação infantil* [Paper presentation]. IV CINTEDI, Campina Grande, Brasil. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81826>
- Vázquez, A. (2018). *Bases biológicas de los trastornos del espectro autista y propuesta didáctica basada en el Método Montessori* [Projeto Final de Licenciatura, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla]. Depósito de Investigación de la Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/80639>
- Viana, A., Martins, A., Tensol, I., Barbosa, K., Pimenta, N., & Lima, B. (2020). Autismo: Uma revisão integrativa. *Revista Saúde Dinâmica*, 2(3). <http://www.revista.faculdadedinamica.com.br/index.php/sausedinamica/article/view/40/43>.

## O referencial de apoio à vida independente de pessoas com deficiência ou incapacidade: a assistência pessoal na senda da inclusão

### The framework for supporting independent living for people with disabilities: personal assistance on the path to inclusion

**Sara Felizardo**, Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, CI&DEI  
sfelizardo@esev.ipv.pt

#### Resumo

No presente artigo, pretende-se refletir sobre o referencial de vida independente de pessoas com deficiência ou incapacidade, que se distancia do modelo médico e reabilitativo, para uma abordagem centrada na pessoa, no contexto de uma rede social de apoios comunitários. Neste quadro, o Decreto-Lei n.º 129/2017, de 9 de outubro, criou o programa do Modelo de Apoio à Vida Independente, que definiu as condições necessárias ao exercício de funções de assistência pessoal e de organização e funcionamento dos Centros de Apoio à Vida Independente (CAVI), bem como as exigências de elegibilidade e financiamento dos projetos-piloto de assistência pessoal. Por último, apresentamos uma breve súmula de estudos de impacto dos CAVI, mormente, o papel da assistência pessoal na promoção da inclusão social e no reconhecimento do direito da pessoa com deficiência a ser apoiada no desenvolvimento do seu projeto de vida independente.

**Palavras-Chave:** Deficiência/incapacidade, Vida independente, Assistência pessoal, Inclusão.

#### Abstract

In this article, we intend to reflect on the independent living framework for people with disabilities, which moves away from the medical and rehabilitative model, towards a person-centered approach, in the context of a social network of community support. In this context, Decree-Law n.º 129/2017, of October 9, created the Independent Life Support Model program, which defined the necessary conditions for the exercise of personal assistance functions and the organization and operation of Support for Independent Living (CAVI), as well as eligibility and funding requirements for personal assistance pilot projects. Finally, we present a brief summary of impact studies of the CAVI project, particularly the role of personal assistance in promoting social inclusion and recognizing the right of people with disabilities to be supported in the development of their independent life project.

**Keywords:** Impairment/disability, Independent living, Personal assistance, Inclusion.

#### INTRODUÇÃO

Em cada época e contexto social e cultural, a atenção dada às pessoas com deficiência ou incapacidade tem sido diversa. O modelo social e inclusivo de direitos humanos atribui um reconhecimento nuclear a estas pessoas como sendo, primordialmente, cidadãos de direitos. Numa abordagem de direitos é importante, não só a consciencialização da universalidade dos direitos, mas, no caso dos cidadãos com deficiência, a de lhes proporcionar a assistência necessária para o exercício efetivo dos mesmos. A Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) das Nações Unidas (ONU, 2006) implica os países na promoção e na proteção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência e na garantia do respeito pela sua dignidade. Para o efeito, reforça a necessidade de se adotarem medidas para promover a consciencialização de toda a sociedade, inclusive das famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência, fomentando a assistência necessária ao exercício dos seus direitos.

Neste quadro, o modelo de vida independente reforça a conceção de que as pessoas com deficiência ou incapacidade podem decidir sobre todos os aspetos da sua vida, devendo ser apoiados por serviços de assistência pessoal na sua inclusão na sociedade. A implementação de serviços de assistência pessoal destinados a pessoas com deficiência ou incapacidade, consagrados no Decreto-Lei n.º 129/2017, de 9 de outubro, com o projeto-piloto de apoio à vida independente,

operacionalizado pelos Centros de Apoio à Vida Independente, consubstancia um apoio de proximidade ajustado às necessidades dos destinatários.

## 1. ENQUADRAMENTO DO REFERENCIAL DE VIDA INDEPENDENTE

As questões da inclusão de pessoas com deficiência ou incapacidade têm assumido uma centralidade no quadro dos temas sociais e educativos atuais, sustentadas por referenciais de bem-estar e qualidade de vida. Na abordagem inclusiva, valoriza-se a participação e o exercício de direitos humanos, em ambientes acessíveis, numa rede de (inter)dependências promotoras de autonomia e autodeterminação (Felizardo, 2023).

Não obstante as recentes mudanças no tocante às conceções e práticas sobre deficiência ou incapacidade, permanecem, de forma, muitas vezes, cristalizada, as limitações ao acesso e participação plena das pessoas com fragilidades biopsicossociais às esferas de decisão e a uma maior representatividade social (Felizardo, 2013).

É neste referencial de inclusão social para todos, independentemente da condição e especificidades de cada pessoa, que se enquadra o conceito de vida independente de pessoas com deficiência ou incapacidade.

Segundo a *European Network on Independent Living* (ENIL, 2021), que adota políticas de deficiência baseadas nos direitos humanos, a vida independente só poderá ser possível através da articulação de fatores contextuais e individuais que possibilitem que as pessoas com deficiência assumam o controlo dos seus próprios serviços e legislação de assistência e apoio pessoal, bem como outros apoios, no âmbito do previsto no referencial de Vida Independente.

Neste contexto, para a efetividade da autonomia e vida independente das pessoas com deficiência, a ENIL propôs a criação de condições favoráveis, a saber: i) promover e monitorizar a implementação dos direitos consagrados na CDPD (ONU, 2006); ii) criar oportunidades para a plena participação na sociedade; iii) promover a capacitação e promoção de autodeterminação, reduzindo barreiras sociais e atitudinais; iv) respeitar o exercício de direitos, através da criação de leis e políticas promotoras do previsto na CDPD; v) criar oportunidades para que as pessoas com deficiência possam tomar decisões sobre aspetos da sua vida diária (e.g., onde residir, com quem e como); vi) tornar os serviços mais acessíveis a todos; vii) tornar o ambiente construído, o transporte e a informação mais acessíveis, de modo que exista maior disponibilidade de ajudas técnicas, acesso à assistência pessoal e/ou serviços comunitários. Neste sentido, o direito à vida independente deve ser assegurado a todos, independentemente de sexo, idade e intensidade de necessidades de apoio.

Fazendo uma análise do enquadramento histórico, percebemos que a perspetiva de direitos humanos na deficiência faz parte de um movimento que foi progredindo na segunda metade do século XX, sendo que este modelo percebe a deficiência numa abordagem focada nos direitos, tendo vindo a consolidar-se desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Esta declaração reconhece que todas as pessoas têm certos direitos civis, políticos, económicos, sociais e direito ao desenvolvimento, apesar das especificidades de cada indivíduo.

Não obstante esta universalidade de princípios, as pessoas com deficiência/ incapacidade têm sido recorrentemente discriminadas e excluídas, assistindo-se, muitas vezes, à negação de direitos básicos, de forma encapotada ou explícita, pelo que as Nações Unidas encetaram esforços que culminaram na CDPD (ONU, 2006), ratificada por Portugal em 2009 (Resolução da Assembleia da República n.º 56/2009, de 30 de julho). Este referencial, implicou os Estados Partes na promoção e proteção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais das pessoas com

deficiência e na garantia do respeito pela sua dignidade (art.º 1º), em contextos que se pretendem cada vez mais inclusivos (Felizardo, 2023; Felizardo et al., 2016).

Assim, a CDPD salienta medidas potenciadoras de maior representatividade e inclusão das pessoas com deficiência em causas que as afetam e envolvem diretamente. A este propósito, o direito a viver de forma independente e a ser incluído na comunidade torna-se particularmente importante quando nos referimos às questões da autonomia e autodeterminação. No art.º 19.º, é explicitamente reconhecido o direito à vida independente na comunidade, assumindo-se uma inclusão plena, autonomia e tomada de decisão. Os Estados-membros legitimam que as pessoas com deficiência têm o direito a decidir sobre a forma e o modo como residem e participam na comunidade, elegendo em que condições querem organizar a sua vida, incluindo a assistência pessoal necessária para apoiar a inclusão social, sendo compromisso da comunidade prestar este tipo de serviços promotores do referencial de vida independente.

As políticas promotoras do referencial de vida independente decorrem de movimentos e lutas pelos direitos, em particular na década de 60, com a criação do primeiro Centro de Vida Independente, nos EUA, no quadro de movimento social reforçado por ideais de autodeterminação, igualdade de oportunidades e de suporte social (Pinto, 2011). O contacto de defensores dos direitos das pessoas com deficiência europeus a Centros da Vida Independente nos EUA estimulou a emergência do primeiro centro de vida independente em Inglaterra, o *Hampshire Centre for Independent Living*, em 1984, e do primeiro Projeto piloto de vida independente, em Estocolmo – Suécia, em 1987 (Portugal et al., 2021).

Inspirado nestes pressupostos, a ENIL (2021), orientada por princípios de respeito, liberdade e igualdade, perspetivando a pessoa com deficiência com capacidade para tomar decisões que dizem respeito à sua própria vida e com autodeterminação, no quadro de uma cidadania de direitos e deveres, tem assumido um papel relevante na disseminação deste modelo de vida.

De acordo com a visão da ENIL (2021), a Europa deverá constituir-se como um espaço onde todas as pessoas com incapacidade possam exercer as suas escolhas e controlo das suas vidas, tal como todas as pessoas, em igualdade de oportunidades, sendo perspetivados como membros valiosos da comunidade, que podem usufruir de todos os direitos, em concordância com o estabelecido na CDPD (ONU, 2006).

A ENIL (2021) tem como missão defender os valores, princípios e práticas da Vida Independente, nomeadamente, diligenciar para construir ambientes sem barreiras, a desinstitucionalização, a prestação de assistência pessoal e ajudas técnicas, promovendo a cidadania das pessoas com deficiência. Neste propósito, as atividades da ENIL destinam-se aos organismos nacionais e locais, aos políticos e à sociedade, com o intuito de capacitar as pessoas com deficiência, principalmente através do fornecimento de recursos de apoio proporcionado pela rede de suporte social.

Barnes (2007, cit. por Pinto, 2011) refere que a filosofia de vida independente está baseada em pressupostos básicos: i) que toda a vida humana, independentemente da sua condição, tem igual valor e direitos; ii) qualquer pessoa tem o direito de fazer escolhas, devendo ser apoiado/a nas suas decisões; iii) as pessoas com deficiência/incapacidade têm o direito de exercer o controlo sobre as suas próprias vidas; iv) as pessoas com deficiência têm o direito de participar plenamente em todas as áreas da sociedade.

Em síntese, o modelo de vida independente pressupõe que as pessoas com deficiência/incapacidade devem poder decidir a sua vida, acedendo a um conjunto de serviços de assistência pessoal, de modo a apoiar a sua vida na comunidade.

Este referencial de vida independente é congruente com o modelo de qualidade de vida, pois valoriza as principais dimensões a atender nos processos de prestação de serviços de assistência, mormente, a promoção do desenvolvimento pessoal e autodeterminação, no quadro de relações sociais gratificantes, nos contextos sociais de vida; o bem-estar, relacionado com as condições de vida percebidas como desejáveis pelo indivíduo; e a inclusão social, associada às oportunidades dos contextos para tomar decisões importantes, com impacto na vida das pessoas (Schalock et al, 2007; Schalock & Verdugo, 2002).

## 2. AGENDA EUROPEIA E NACIONAL PARA A DEFICIÊNCIA/INCAPACIDADE

No tocante às políticas europeias em torno da deficiência, o Conselho da Europa adotou a Estratégia para a Deficiência (2017-2023), definindo áreas prioritárias de ação, designadamente, as questões de igualdade e não discriminação, a sensibilização e a acessibilidade, o reconhecimento da igualdade perante a lei e proteção contra formas de violência, exploração e abuso. Este instrumento estratégico fomentou o desenvolvimento do paradigma de vida independente, pois tem estado associado às suas temáticas nucleares. Além disso, reforça que muitas pessoas com deficiência não vivem em contextos inclusivos e não controlam as suas escolhas e projetos de vida, em grande medida, devido à fraca oferta de serviços comunitários e de assistência pessoal.

No contexto nacional, decorrente da alteração das políticas com acento na inclusão e nos direitos, em congruência com a CDPD (ONU, 2006), a criação da Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência (ENIPD) 2021-25, orientada por “princípios fundamentais de respeito e garantia da dignidade humana da pessoa com deficiência, da sua autonomia, independência e autodeterminação, da participação em todos os domínios da vida, da promoção da igualdade e não discriminação nas suas diversas dimensões” (ENIPD, 2021, p. 21), constitui um documento estruturante das políticas neste domínio.

A ENIPD está organizada em oito eixos prioritários, sendo que salientamos o eixo 5, de promoção da autonomia e vida independente, que reforça o direito das pessoas com deficiência/incapacidade a viverem de forma autónoma, com o apoio de recursos e serviços de assistência da comunidade, fundamentais para o exercício dos direitos de uma cidadania ativa e participativa. Neste eixo, estão presentes três objetivos orientadores: i) criar condições junto de pessoas e famílias para a autonomização e vida independente de pessoas com deficiência; ii) capacitar instituições e comunidades para a autonomização da vida independente de pessoas com deficiência; iii) consolidar o Modelo de Apoio à Vida Independente para Pessoas com Deficiência ou Incapacidade e a política de não institucionalização (ENIPD, 2021).

## 3. O PROJETO-PILOTO MAVI

O Decreto-Lei nº 129/2017, de 9 de outubro, criou o projeto-piloto do Modelo de Apoio à Vida Independente (MAVI), definindo as condições para a implementação de serviços de assistência pessoal destinados a pessoas com deficiência ou incapacidade, fundado numa matriz de sociedade mais participativa, solidária, inclusiva e democrática.

Com este propósito de promoção da independência, e em convergência com o estabelecido na Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto, o programa MAVI é operacionalizado pelos Centros de Apoio à Vida Independente (CAVI), entidades responsáveis pela promoção e disponibilização de assistência pessoal a pessoas com deficiência, bem como a operacionalização dos projetos-piloto

de assistência pessoal. De salientar que o MAVI adota uma perspetiva centrada na pessoa e tem como propósito promover a autodeterminação e os direitos das pessoas com deficiência.

Os CAVI foram criados enquanto núcleos autónomos de Organizações Não Governamentais para Pessoas com Deficiência (ONGPD), com natureza jurídica de Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), cabendo a estas estruturas as funções de gestão, coordenação e de apoio dos serviços de assistência pessoal, sendo da sua competência a conceção, implementação e gestão dos projetos-piloto de vida independente (Decreto-Lei nº 129/2017, de 9 de outubro).

Neste contexto, a assistência pessoal é definida como um serviço especializado de apoio à vida independente, que proporciona apoio à pessoa com deficiência/incapacidade para realizar atividades que não possa realizar por si própria. A solicitação de assistência pessoal deve ser requerida pelo potencial destinatário do apoio (ou por quem o representa legalmente), através de manifestação de interesse formal junto de um CAVI, sendo traduzida num Plano Individualizado de Assistência Pessoal, o PIAP (Decreto-Lei nº 129/2017, de 9 de outubro), que prevê a tipologia e horas de apoio, bem como a sua execução.

#### 4. ESTUDOS SOBRE O IMPACTO DOS PROJETOS-PILOTO CAVI

A monitorização do projeto-piloto realizada pelo Instituto Nacional para a Reabilitação (INR), revela que os CAVI têm estado a apoiar um número expressivo de destinatários (n=869), pessoas com deficiência ou incapacidade (Capucha et al., 2021).

Neste contexto, o relatório intercalar do MAVI, elaborado sob a coordenação de Capucha e colaboradores (2021), no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa, ISCTE, em 2021, teve como objetivo perceber em que medida o projeto MAVI tem sido promotor de mudança na comunidade, ao nível dos diferentes intervenientes e dos serviços de administração e gestão das entidades promotoras dos projetos-piloto dos CAVI (Capucha et al., 2021).

Os resultados salientaram a importância da assistência pessoal na melhoria da qualidade de vida e bem-estar das pessoas apoiadas, especialmente, na promoção da autonomia, tomada de decisão e gestão da própria vida. Os discursos dos destinatários são expressivos no que tange às vantagens dos serviços de assistência pessoal (e.g., na tomada de decisão, na capacitação, na abertura de oportunidades, na realização pessoal e na maior qualidade de vida familiar, entre outros). De forma convergente, os assistentes pessoais reforçam o impacto do apoio que proporcionam nas diversas dimensões da vida das pessoas com deficiência/incapacidade. Assim, o MAVI é perspetivado como contributo muito positivo para a promoção de autonomia a vida independente das pessoas com deficiência/incapacidade.

Além desta monitorização, os diversos CAVI integrados no projeto-piloto têm sido objeto de estudo sobre o impacto da assistência pessoal no desenvolvimento pessoal, familiar e comunitário dos destinatários dos apoios e respetivas famílias.

O estudo de impacto do CAVI da Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra (APCC) realizado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, sob a coordenação de Portugal e colaboradores (2021) teve como objetivo realizar a avaliação dos efeitos do projeto-piloto CAVI da APCC e produzir recomendações de melhoria. A metodologia adotada na pesquisa foi de natureza qualitativa, tendo como instrumentos de recolha de dados, entrevistas de grupo (*focus-group*) e entrevistas individuais realizadas aos destinatários e membros da sua rede social, bem como ao corpo técnico e assistentes pessoais.

Os resultados do impacto da assistência pessoal referem a existência de melhorias ao nível da autonomia e da liberdade dos destinatários. Verificaram-se mudanças positivas nas esferas social e relacional, sendo que os destinatários parecem estar menos dependentes, estabelecendo relações mais igualitárias nas suas vidas. Os dados também revelam que se verificou maior capacitação das pessoas com deficiência/incapacidade para a tomada de decisões, incluindo maior eficácia na gestão da sua vida diária. Além disso, a resposta a grande parte das necessidades de apoio dos destinatários conduziu a efeitos positivos nas dinâmicas familiares e conjugais. Os benefícios do projeto incidiram, ainda, numa maior abertura dos destinatários a novas oportunidades pessoais e profissionais, seja através do alargamento da rede relacional social e de lazer, diminuindo o isolamento, seja no maior envolvimento nas esferas laboral e escolar. Neste sentido, a assistência pessoal permitiu uma melhor definição de planos e projeto de vida (Portugal et al., 2021).

O estudo de impacto do CAVI da Associação de Paralisia Cerebral de Viseu (APCV) realizado no Centro de Estudos em Educação e Inovação (CIDEI) do Instituto Politécnico de Viseu (Felizardo, 2023) teve como propósito geral avaliar o impacto do Projeto CAVI junto de destinatários/as, assistentes pessoais e equipa técnica, tendo em consideração a diversidade de contextos e a tipologia de suportes e cuidados prestados. Foi utilizado um plano metodológico misto, combinando análises qualitativas e quantitativas, sendo que na recolha de dados foram utilizados diversos instrumentos, inquéritos por questionário e entrevista (individuais e de grupo), escalas e pesquisa documental.

Os indicadores resultantes da análise categorial das entrevistas, bem como dos dados descritivos resultantes da aplicação de questionários e a análise de documentos revelam um efeito, globalmente, positivo dos serviços de assistência pessoal, em particular, nos valores de autodeterminação e autonomia, suporte social e de satisfação com a vida. As perceções dos destinatários e assistentes pessoais também indiciam um impacto positivo das atividades de apoio em dimensões pessoais do funcionamento dos destinatários, na autonomia e tomada de decisão, consciencialização dos direitos, bem como em dimensões relacionais e contextuais, como a melhoria na rede de apoio informal e inclusão na comunidade. De forma convergente, a profusão de referências feitas nas entrevistas realça a menor dependência face às famílias e a consequente sensação de maior liberdade para poder decidir sobre a própria vida, perspetivando o futuro com o suporte da assistência pessoal na prossecução de aspirações e metas de vida (Felizardo, 2023).

Estes estudos permitem concluir que a organização e intervenção dos CAVI se enquadram no âmbito do modelo de vida independente e inclusão social de pessoas com deficiência/incapacidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referencial de vida independente requer um novo posicionamento teórico-filosófico de conceção de apoio, distanciando-se do modelo médico e reabilitativo, para uma abordagem centrada na pessoa, no contexto de uma rede de suportes sociocomunitários.

Neste quadro, o Decreto-Lei n.º 129/2017, de 9 de outubro, que instituiu o programa de MAVI, definiu as regras e condições necessárias ao desenvolvimento da atividade de assistência pessoal e de criação, organização e funcionamento dos CAVI, bem como as exigências de elegibilidade e financeiros dos projetos-piloto de assistência pessoal.

Os resultados dos estudos de impacto dos CAVI ressaltam o efeito positivo da assistência pessoal, proporcionando um apoio personalizado ajustado às necessidades dos destinatários.

Verifica-se o reconhecimento do direito da pessoa com deficiência a ser apoiada no desenvolvimento da sua autonomia e autodeterminação, no âmbito do seu projeto de vida.

## REFERÊNCIAS

- Capucha, L. (Coord.), Nogueira, J., Querido, L., Calado, A., Godinho, R., Pedroso, P., Evaristo, T., Ferreira, J., & Pena, M. J. (2021). *Avaliação Intercalar do Modelo de Apoio à Vida Independente em Portugal*. CIES – ISCTE.
- Comissão Europeia (2021). *União da Igualdade: Estratégia sobre os direitos das pessoas com deficiência 2021-2030*. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484&langId=pt>
- Decreto-Lei n.º 129/2017, de 9 de outubro – Aprova o programa Modelo de Apoio à Vida Independente (MAVI) e define regras de organização e funcionamento dos CAVI.
- Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto - Define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Deal, A. G. (1994). *Supporting and strengthening families: Methods, strategies and practices*. Brookline Books.
- ENIPD (2021). *Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021 - 2025*. <https://www.inr.pt/documents/11309/284924/ENIPD.pdf>
- European Network on Independent Living, ENIL (2021). *Enil Strategic Plan 2022 – 2025*. [https://enil.eu/wp-content/uploads/2022/06/ENIL-Strategic-Plan-2022-2025\\_FINAL.pdf](https://enil.eu/wp-content/uploads/2022/06/ENIL-Strategic-Plan-2022-2025_FINAL.pdf)
- Felizardo, S. (Coord.), Alves, S., Basílio, & Costa, A. (2023). *Estudo de impacto do Projeto Centro de Apoio à Vida Independente da Associação de Paralisia Cerebral de Viseu*. ESEV-IPV.
- Felizardo, S. M. (2013). *Deficiência, família(s) e suporte social: Contextos e trajetórias de desenvolvimento para a inclusão* [Tese de doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório da FPCE. Universidade de Coimbra.
- Felizardo, S., Cantarinha, D., Alves, A. B., Ribeiro, E. J., & Amante, M. J. (2016). Students' involvement in school and parental support: Contributions to the socio-educational intervention. In Z. Bekirogullari, M. Y. Minas, & R. X. Thambusamy (Eds.), *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 278-287). Future Academy.
- Gómez, L., Verdugo, M., & Arias, B. (2010). El concepto de calidad de vida individual: Avances en su conceptualización y retos emergentes. *Psicología Conductual*, 18(3), 553-472.
- Organização das Nações Unidas, ONU (2006). *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência*. <https://www.inr.pt/documents/11309/44742/Conven%C3%A7%C3%A3o+sobre+os+Direitos+da+Pessoas+com+Defici%C3%Aancia/7601dc72-a4a6-4631-9a2-b37b11fe571e>
- Pinto, P. C. (2011). Family, disability and social policy in Portugal: Where are we at, and where do we want to go? *Sociologia Online*, 2, 39-60. [https://revista.aps.pt/wp-content/uploads/2018/02/N2\\_art-2\\_Paula-Campos-Pinto\\_visto.pdf](https://revista.aps.pt/wp-content/uploads/2018/02/N2_art-2_Paula-Campos-Pinto_visto.pdf)
- Portugal, S. (Coord.), Fontes, F., Alves, J., Lopes, M., & Lourenço, V. (2021). *Estudo de impacto do Projeto Cavi da APCC. Relatório Final*. CES. Universidade de Coimbra.
- Schalock, R. L., Gardner, J. F., & Bradley, V. J. (2007) *Quality of life for people with intellectual and other developmental disabilities. Applications across individuals, organizations, communities, and systems*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2002) *Handbook on quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.

## IMAGINE an inclusive work world: um projeto de cocriação

## IMAGINE an inclusive work world: a co-creation project

**Laura Gomes**, Técnica Superior de Educação Social  
laura.f.gomes@hotmail.com

**Carlos Silva**, APPACDM de Viseu  
eloisilva19@gmail.com

**Carolina Flores**, Técnica Superior de Educação Social  
carolinaflores1504@gmail.com

**Mariana Pereira**, Centro Social Paroquial de Argoncilhe  
marianafpm30@gmail.com

**Rosana Silveira**, Associação Superar  
rosana.maria.f.silveira@gmail.com

**Pedro Almeida**, Fisioterapeuta e Engenheiro Civil  
pedromoreira3@hotmail.com

### Resumo

A inclusão no mercado de trabalho é um tema complexo, sobretudo em pessoas com incapacidade e/ou problemas de saúde mental, populações onde as taxas de desemprego são mais elevadas. Neste contexto, e no âmbito do projeto “Link Me Up – 1000 Ideias”, surgiu o desafio *IMAGINE an inclusive work world*. Ao longo de várias semanas (em sessões online, devido à pandemia por Covid-19), procurou-se, através de um trabalho interdisciplinar e de cocriação – facilitadora(s), estudantes do Instituto Politécnico de Viseu (IPV) e a Associação de Viseu de Portadores de Trissomia 21 (AVISPT-21) como entidade parceira –, criar uma “solução” para a equidade no acesso e participação no mundo laboral daquelas populações. Foi construído (mas não executado) o “IMAGINE: Programa de Empregabilidade Inclusiva”, materializado numa Feira de Emprego Inclusiva e numa *app*. Ao longo do seu desenvolvimento, foi possível perceber que a inclusão no mercado de trabalho é uma realidade ainda em construção através da responsabilidade social de todos. Concluiu-se que diferentes *stakeholders* (com destaque para as pessoas com incapacidade e/ou problemas de saúde mental, famílias, Estado, autarquias e empresas) têm de desempenhar um papel ativo e de colaboração/parceria, a fim de um futuro mais inclusivo. É preciso eliminar estigmas e tornar real a máxima de valorizar/acolher a diversidade, promovendo oportunidades para todos alcançarem uma vida digna, sendo o emprego uma das bases primordiais. Ressalva-se a não implementação do programa desenvolvido, sendo crucial testá-lo e analisar a possibilidade de replicação. Não obstante, há um reconhecimento do seu potencial pelos *stakeholders*.

**Palavras-chave:** Inclusão, Mercado de trabalho, Incapacidade, Saúde mental.

### Abstract

Inclusion in the labor market is a complex issue, with high unemployment rates in people with disabilities and/or mental health problems. In this context, within the scope of the project “Link Me Up – 1000 Ideas”, the challenge “IMAGINE an inclusive work world” emerged. Over the course of several weeks (in online sessions, due to COVID-19 pandemics), it was sought, through interdisciplinary work and cocreation – facilitators, students of the Polytechnic Institute of Viseu (IPV) and partner entity, Associação de Viseu de Portadores de Trissomia 21 (AVISPT-21) –, create a “solution” for equity in access and participation in the work world. The “IMAGINE: Inclusive Employability Program” was prepared (but not executed), materialized in an Inclusive Job Fair and an app. Throughout its development, it was possible to realize that inclusion in the labor market is not yet a reality, but it is being prepared, and we all have social responsibility in this scope. It is concluded that different stakeholders (especially people with disabilities and/or mental health problems, families, the State and Municipality, as well as companies) have to play an active role and collaboration/partnership, in order to achieve a more inclusive future. It is necessary to eliminate stigmas and make real the maxim of valuing/welcoming diversity, enabling everyone to have opportunities and achieve a dignified life, with employment being one of the primary bases. It is important to reinforce the non-implementation of the developed program, so it will be crucial to test it and analyze the possibility of replication. However, there is a recognition of its potential by stakeholders.

**Keywords:** Inclusion, Labor market, Disability, Mental health.

### INTRODUÇÃO

Este artigo constitui uma reflexão sobre o desafio “IMAGINE an inclusive work world”,

integrado no projeto “Link Me Up – 1000 Ideias, sistema de apoio à cocriação de inovação, criatividade e empreendedorismo” (COMPETE2020 - 01/SIAC/2020), no âmbito da Iniciativa Demola Portugal. Neste desafio, delinearão-se propostas de ação para dar resposta a uma problemática atual, isto é, as elevadas taxas de desemprego em pessoas com incapacidade e/ou problemas de saúde mental. O desafio foi explorado durante dez semanas (entre março e junho de 2021), sendo a equipa de cocriação composta por duas facilitadoras, seis estudantes do IPV e pela entidade parceira, a AVISPT-21. A equipa reuniu-se semanalmente, com o objetivo de definir estratégias de inclusão para que todos possam ter um emprego, bem como sentir-se realizados profissional e pessoalmente. A equipa participou, ainda, em sessões com especialistas e visitas virtuais à entidade parceira. Deste modo, o desafio resultou no desenvolvimento de um programa de empregabilidade inclusiva (que engloba uma feira de emprego e uma *app* de gestão do programa), ainda não implementado.

Importa, antes de mais, alertar para a relação bilateral entre incapacidade e pobreza, também influenciada pelo escasso acesso ao emprego (Heera & Devi, 2016; Pinilla-Roncancio, 2015). São diversas as barreiras à inclusão laboral: i) dificuldade geral em encontrar emprego e competitividade, com desvantagem para as pessoas com incapacidade; ii) falta de articulação entre a educação e a entrada na vida adulta e ativa; iii) existência de preconceito; iv) encarar a contratação como um custo e não como um investimento; v) presença de barreiras arquitetónicas; vi) desconhecimento por parte dos empregadores dos apoios à contratação ou entendimento difícil da legislação ou complexidade do processo burocrático; e vii) pouca divulgação de boas práticas e de empresas de referência ao nível da inclusão (Gonçalves et al., 2012).

Relativamente à saúde mental, empregadores e gestores desvalorizam os problemas, contrariamente à sua prevalência (*European Agency for Safety & Health at Work [EU-OSHA]*, 2012; 2020), ou, por outro lado, o estigma e o medo impedem o reconhecimento do potencial da pessoa pela sociedade e empresas (Rede Nacional de Responsabilidade Social das Organizações, 2018).

Em síntese, constata-se que as pessoas com incapacidade e/ou problemas de saúde mental são frequentemente negligenciadas no mercado laboral, sendo necessário empreender esforços por parte de diferentes *stakeholders*. Destacamos, em Portugal, os próprios, as famílias, o Estado, incluindo as autarquias, bem como as organizações/empresas. Gonçalves (2018), em concordância com Gonçalves et al. (2012), argumenta que os sistemas não estão devidamente preparados/adaptados, pelo que será imprescindível um trabalho sistemático e colaborativo para facilitar, de forma eficiente, o processo de inclusão: i) o Estado (assim como as autarquias) assumirá a função de sensibilizar toda a sociedade, atuar como modelo de boas práticas na empregabilidade destes cidadãos e o seu apoio ao setor privado e não governamental não pode ser limitado, mas contínuo; ii) a família necessita de entender o emprego como um veículo para a autonomia e inclusão (o que é uma dificuldade de alguns familiares); iii) os empregadores devem valorizar a diversidade humana e compreender as suas forças e limitações, assim como debater com os seus funcionários a cultura do trabalho, mediante o reconhecimento das barreiras, adoção de soluções para a inclusão e promoção de boas relações laborais.

É imprescindível passar de uma cultura de competição para uma cultura de multiresponsabilidades (Gonçalves et al., 2012). A contratação inclusiva acarreta benefícios para a pessoa admitida, como sejam ter uma fonte de rendimento, aumentar a autoestima e superar o isolamento social (Heera & Devi, 2016), mas também para as organizações/empresas. Destaca-se a promoção da imagem pública, a melhoria do ambiente, da criatividade e da produtividade e, ainda, o fomento da diversidade e do desenvolvimento sustentável da empresa (Rede Nacional de

Responsabilidade Social das Organizações, 2018).

Acrescenta-se que, não obstante o papel positivo do emprego na promoção da inclusão e saúde mental, são necessárias boas condições de trabalho (e.g.: realização de tarefas com significado, apoio social, reconhecimento pelo bom desempenho, oportunidades de progressão na carreira) (EU-OSHA, 2012; 2020). É, assim, fulcral, um processo contínuo de prevenção, gestão, avaliação e monitorização dos riscos psicossociais e neuropsicológicos dos colaboradores, o que é, mais uma vez, vantajoso para os mesmos e para as organizações (Ordem dos Psicólogos Portugueses [OPP], 2018; Queirós, 2021). Salienta-se a existência de progressos, na Europa, em domínios como: legislação, formação, aplicação de sistemas de gestão, consciencialização sobre os riscos psicossociais e saúde mental (EU-OSHA, 2023).

Com este artigo, pretendemos sensibilizar para estas questões, nomeadamente, a responsabilidade social de cada *stakeholder* e da comunidade geral, para que, através de um trabalho colaborativo, possa ser valorizada a diversidade e ser criado um futuro mais inclusivo, atendendo também ao enquadramento legal existente. Neste caso, incidindo na igualdade de oportunidades no acesso e participação no mundo do trabalho, que é o propósito do “IMAGINE: Programa de Empregabilidade Inclusiva”, cujas potencialidades também serão analisadas.

## 1. LEGISLAÇÃO EM PORTUGAL NA ÁREA DA INCLUSÃO LABORAL

Existem documentos internacionais e legislação voltada para os direitos dos cidadãos, em geral, e das pessoas com incapacidade, em específico. É de enfatizar a mais recente legislação nacional, que impõe a obrigatoriedade de contratar pessoas com incapacidade, seja na administração pública, seja nas organizações/empresas privadas. Neste domínio, a Lei n.º 4/2019, de 10 de janeiro, estabelece o sistema de quotas de emprego para pessoas com deficiência, com um grau de incapacidade igual ou superior a 60%, de forma a promover a contratação por entidades empregadoras do setor privado e, igualmente, por organismos do setor público não abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 29/2001, de 3 de fevereiro. As pessoas com incapacidade devem poder exercer, sem limitações funcionais, a atividade a que se candidatam, estando previstas adequações ou adaptações do posto de trabalho e/ou de produtos de apoio, para superar eventuais limitações.

Nesta lógica, a Lei n.º 4/2019, de 10 de janeiro, é dirigida a médias empresas ou outras entidades empregadoras de direito privado, com um número de trabalhadores entre 75 e 249 (quota de 1%); grandes empresas ou outras entidades empregadoras de direito privado, com 250 ou mais trabalhadores; entidades do setor público não abrangidas pelo Decreto-Lei n.º 29/2001, de 3 de fevereiro, com 75 ou mais trabalhadores e que, para o efeito, são equiparadas a empresas. Também de referir que a quota é de, pelo menos, 2% relativamente às empresas com 250 ou mais trabalhadores (Instituto do Emprego e Formação Profissional [IEFP], 2023a). Apesar de existir um período de transição, para as empresas com mais de 100 trabalhadores, a legislação em análise entra em vigor a 1 de fevereiro de 2023. Em 2024, na mesma data, a obrigatoriedade da quota de emprego para pessoas com incapacidade passa a englobar as empresas com 75 a 100 colaboradores (IEFP, 2023a).

No que concerne ao Decreto-Lei n.º 29/2001, de 3 de fevereiro, estabelece o sistema de quotas de emprego para pessoas com deficiência, com um grau de incapacidade igual ou superior a 60%, nos serviços e organismos da administração central e local, bem como nos institutos públicos que revistam a natureza de serviços personalizados do Estado ou de fundos públicos. A quota de emprego para pessoas com incapacidade varia consoante o número de lugares postos a concurso: i) igual ou superior a 10, a quota é de 5%; ii) inferior a 10 e igual ou superior a três, em

que é garantida a reserva de um lugar para candidatos com incapacidade; e iii) um ou dois lugares a preencher, com preferência para o candidato com incapacidade em caso de igualdade de classificação. Estas diretrizes, para concursos externos de ingresso na função pública, não se aplicam aos concursos de ingresso nas carreiras com funções de natureza policial das forças e serviços de segurança e do Corpo da Guarda Prisional.

A Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto, estabelece as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência. A Lei n.º 46/2006, de 28 de agosto, está voltada para a prevenção, proibição e punição da discriminação direta ou indireta, no exercício de direitos, por razões relacionadas com a deficiência ou risco agravado de saúde. A Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro, aprova a revisão do Código do Trabalho.

No contexto nacional português, no âmbito da reabilitação profissional, é ainda de abordar o programa de emprego e apoio à qualificação das pessoas com deficiência e incapacidade. Congrega um conjunto de medidas promotoras da qualificação e emprego das pessoas com incapacidade, que apresentam dificuldades no acesso, manutenção e progressão no mercado laboral. São exemplos: a formação dirigida às pessoas com incapacidade, os apoios técnicos às entidades empregadoras, os incentivos financeiros à contratação e à adaptação de postos de trabalho e eliminação de barreiras arquitetónicas (IEFP, 2023b).

Interessa, ainda, no âmbito da educação inclusiva, em termos da preparação da transição do aluno para a vida pós-escolar, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que prevê adaptações curriculares significativas, através do Plano Individual de Transição (PIT). O PIT é delineado três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, tendo em conta os recursos locais e sustentando-se nos interesses, competências e expectativas do jovem e da sua família (Pereira et al., 2018). Por último, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, assim como os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens. A finalidade é garantir que todos os alunos alcancem as competências previstas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

## 2. DESAFIO “IMAGINE AN INCLUSIVE WORK WORLD”: PROPOSTAS DE AÇÃO

O Projeto Link Me Up - 1000 ideias, Sistema de Apoio à cocriação de inovação, criatividade e empreendedorismo, COMPETE2020-01/SIAC/2020, desenvolvido em parceria com a plataforma finlandesa DEMOLA (demola.net), desenvolve-se num Consórcio de 13 Politécnicos nacionais de 2021 a 2023. No caso do IPV, a concretização do projeto decorre nas cinco unidades orgânicas. Pretende-se o desenvolvimento, em equipa interdisciplinar, de projetos de cocriação com organizações parceiras da comunidade, num processo apoiado por facilitadores/docentes, apresentando soluções para responder a desafios societais.

O desafio “IMAGINE an inclusive work world”, do projeto “Link Me Up – 1000 Ideias”, gerou um processo dinâmico de cocriação, entre facilitadoras, estudantes do IPV e a AVISPT-21, com o objetivo de se desenvolver “soluções” enquadradas no domínio da inclusão laboral. Nesta metodologia, foram fundamentais o trabalho interdisciplinar, o apoio constante das facilitadoras e o contacto com a AVISPT-21, no sentido da sua vasta experiência na intervenção com pessoas com incapacidade (incluindo experiências socioprofissionais e encaminhamento dos jovens para formação, seguida de inserção profissional) e pelo saber real que detém do contexto regional.

Ao longo de dez semanas de trabalho (sessões *online*, em período pandémico da Covi-19), o desafio atravessou diferentes fases/tarefas, resumidamente: i) reflexão individual acerca do conhecimento sobre o tema e expectativas em relação ao futuro; ii) análise grupal, relativamente

ao que já existe e ao que ainda é necessário, bem como fatores que influenciam a inclusão laboral; iii) identificação dos *stakeholders* (pessoas com incapacidade e/ou problemas de saúde mental, famílias, câmaras municipais e empresas/entidades empregadoras); iv) recolha de informação (entrevistas, observação, pesquisa); v) *brainstorming*; até chegar à “solução final” e vi) validação pelos *stakeholders*. O produto final traduziu-se no desenho do “IMAGINE: Programa de Empregabilidade Inclusiva”, sendo de reforçar o seu objetivo primordial - melhorar as taxas de emprego de pessoas com incapacidade e/ou problemas de saúde mental.

A implementação deste programa passa pela organização, em articulação com o Município, de uma feira de emprego inclusiva, aberta à comunidade, mas em que apenas pessoas com incapacidade ou problemas de saúde mental podem candidatar-se às experiências de trabalho disponíveis (a restante comunidade pode, no entanto, candidatar-se a voluntariado, sendo também parte ativa da mudança rumo à inclusão). Deste modo, a feira proporcionará ao público-alvo o contacto com oportunidades de educação/formação, práticas de trabalho simuladas/*workshops* e tornará possível a articulação com agências de emprego (e.g. IEFP), Organizações Não Governamentais (ONG) (e.g.: AVISPT-21), serviços de ajuda para as pessoas com incapacidade/problemas de saúde mental e famílias, bem como potenciais empregadores. Isto significa que há um trabalho prévio de criação de sinergias com diferentes entidades, cuja adesão à feira demonstra disponibilidade/sensibilidade para a temática da inclusão.

Estas experiências reais de trabalho/formação, em diferentes áreas, de acordo com a oferta e interesses dos candidatos, podem prolongar-se para além da feira, através de uma *app* que já se encontra em desenvolvimento, ou mesmo com experiências laborais de um mês, promovidas pelas empresas disponíveis para acolher candidatos. Estas últimas podem ser estender-se e, preferencialmente, levar à contratação da pessoa pela entidade, como também ser adotada outra medida de empregabilidade do IEFP (e.g. Emprego Apoiado em Mercado Aberto).

Por último, será indispensável a monitorização e apresentação dos resultados alcançados, como por exemplo, o número de contratações conseguidas, dando ainda a conhecer os testemunhos das diferentes partes envolvidas. Neste sentido, o projeto termina com um evento de divulgação/sensibilização dirigido a toda a comunidade.

O sucesso do “IMAGINE: Programa de Empregabilidade Inclusiva” assenta em algumas estratégias: i) apoio constante às pessoas com incapacidade e problemas de saúde mental, bem como às suas famílias, de forma a incentivá-las para a procura ativa de emprego e a conseguir a sua autodeterminação (por vezes, dificultada pela proteção excessiva dos familiares); ii) promover uma maior disponibilidade nas empresas e nos seus líderes, para acolher as pessoas com incapacidade e problemas de saúde mental nos locais de trabalho – o que implica melhor divulgação/esclarecimento sobre legislação existente e medidas de emprego específicas; iii) reduzir o preconceito existente, por exemplo, através de formação para os gestores e equipa de trabalho, devendo ser estimulado o relacionamento entre colegas e espírito de equipa; iv) acompanhamento de um tutor (colega/voluntário, já com formação para ajudar a superar as dificuldades e aumentar a motivação da pessoa), durante a experiência laboral; iv) a garantia de condições de saúde e segurança no trabalho (reforçando-se a atenção às questões de saúde mental); e v) assegurar o envolvimento da autarquia no apoio às entidades empregadoras locais.

Em suma, todos os *stakeholders* terão de desempenhar um papel ativo e colaborativo, objetivando-se não só o acesso das pessoas com incapacidade e problemas de saúde mental ao mercado de trabalho, mas a efetiva participação neste contexto. Deste modo, no sentido da verdadeira igualdade de oportunidades e empregabilidade inclusiva, estas pessoas precisam de

realizar tarefas relevantes para si e para a empresa, estar bem integradas no que diz respeito às suas funções e, igualmente, em termos relacionais, como ainda terem oportunidade de vir a desempenhar cargos superiores.

Reforça-se que o “IMAGINE: Programa de Empregabilidade Inclusiva” não foi ainda implementado/testado, fundamental para avaliar o seu impacto. Não obstante, vale ressaltar a validação prévia de conteúdo por *stakeholders* (isto é, especialistas da AVISPT 21, uma pessoa cega, presidente de uma câmara municipal, um pai de uma pessoa com incapacidade e líderes de empresas), que o perspectivam como tendo muito potencial. Entre os seus pontos de vista, destacam-se: i) inovação; ii) consciencialização de pessoas chave e entidades, assim como colaboração entre todos; iii) valorização das capacidades e não das “incapacidades”; iv) novas perspectivas de futuro para os candidatos (muitas vezes esquecidos quando terminam a escola, podendo descobrir, através das experiências laborais, novos interesses/vocações); v) contacto/proximidade com as empresas, funcionando como ponte para a inserção laboral; vi) viabilidade de reconhecimento dos municípios/empresas pelas práticas inclusivas e sua eventual replicação; vii) boa relação custo-benefício (eficiência).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão no mercado de trabalho para pessoas com deficiência ou problemas de saúde mental ainda não é uma realidade, mas está a ser construída e, neste longo caminho a percorrer, todos temos responsabilidade social. Não podemos perder de vista a constante transformação do mercado de trabalho, o que leva a uma imprevisibilidade e insegurança difícil de gerir, além de se tornar cada vez mais exigente (implica mais competências, por exemplo, tecnológicas) e competitivo.

Não obstante, as expectativas são positivas, alicerçadas no surgimento de sinais que nos parecem animadores: i) avanços na legislação (como a Lei n.º 4/2019, de 10 de janeiro); ii) sociedade mais aberta e informada; iii) pessoas com incapacidade e/ou problemas de saúde mental procuram ter um papel ativo nas suas vidas e na comunidade; iv) maior valorização da diversidade para alcançar a criatividade, nas empresas; e v) maior preocupação com questões de saúde e segurança no trabalho, benéficas para os colaboradores (e.g. bem-estar) e para as próprias entidades empregadoras (e.g. produtividade).

Assim, sublinha-se a importância de projetos/iniciativas que possam acelerar a equidade no acesso e participação no mundo do trabalho, como o “IMAGINE: Programa de Empregabilidade Inclusiva” (materializado numa Feira de Emprego Inclusiva e numa *app*), em análise neste artigo. Destacam-se alguns aspetos a considerar para que se consiga efetivamente promover a empregabilidade inclusiva. Antes de mais, torna-se imprescindível preparar devidamente a transição dos jovens com incapacidade e/ou problemas de saúde mental para a vida ativa (e.g.: formação profissional, desenvolvimento de competências pessoais e sociais, contacto com entidades empregadoras), o que também abrange a intervenção/apoio contínuos junto das famílias. Relativamente às empresas, necessitam de estar bem informadas e encarar a contratação destas pessoas pelas suas capacidades, ou seja, pela real necessidade dos seus serviços (não por caridade ou assistência). Quanto à inserção nos locais de trabalho, a inclusão requer: redução de barreiras/adaptação dos postos de trabalho; empatia, companheirismo e entreaajuda na superação de dificuldades; boas relações/comunicação entre colegas e com os gestores; e valorização das potencialidades/desempenho dos colaboradores, com oportunidades de progressão na carreira. Ao

longo de todo o processo, é crucial o envolvimento/responsabilidade do Estado, a nível nacional, e das autarquias, a nível regional.

Depreende-se que os *stakeholders* têm um papel que só se efetiva se existir colaboração e parceria entre todos, a fim de tornar o futuro mais inclusivo. Neste caso concreto, urge eliminar o estigma associado a pessoas com incapacidade e/ou problemas de saúde mental, que se encontram numa situação de fragilidade social. É preciso tornar real a máxima de valorizar/acolher a diversidade e permitir que todos, com resiliência e esforço, tenham oportunidades para alcançar uma vida digna, sendo o emprego uma das bases primordiais.

Ressalva-se, por último, a não implementação do programa desenvolvido, ainda que lhe tenham sido atribuídas vastas potencialidades pelos *stakeholders*. Neste sentido, será crucial testá-lo e perceber quais as suas forças e fragilidades, assim como criar dinâmicas de continuidade na comunidade local e analisar a possibilidade de replicação em diferentes regiões do país. De enfatizar a imprescindibilidade da sensibilização e divulgação de boas práticas, a fim de que os contextos laborais e a sociedade em geral se tornem verdadeiramente inclusivos.

## REFERÊNCIAS

- Decreto-Lei n.º 29/2001, de 3 de fevereiro. Diário da República: I série A, n.º 29. <https://files.dre.pt/1s/2001/02/029a00/05870589.pdf>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro. Diário da República: 1.ª série, n.º 129. [http://dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl\\_54\\_2018.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf)
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República: 1.ª série, n.º 129. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl\\_55\\_2018\\_afc.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf)
- European Agency for Safety & Health at Work. (2012). *Mental health promotion in the workplace: A summary of a good practice report*. <https://osha.europa.eu/pt/publications/factsheets/102>
- European Agency for Safety & Health at Work. (2020). *Mental health at work*. <https://oshwiki.osha.europa.eu/en/themes/mental-health-work>
- European Agency for Safety & Health at Work. (2023). *Occupational safety and health in Europe – State and trends 2023: Summary*. <https://osha.europa.eu/pt/publications/summary-occupational-safety-and-health-europe-state-and-trends-2023>
- Gonçalves, D. (2018). *Integração socioprofissional das pessoas com deficiência intelectual: Perspetiva dos empregadores* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC. <http://hdl.handle.net/10316/85315>
- Gonçalves, J. (Coord.), Nogueira, J., Equipa de Estudos e Políticas de Segurança Social., & Gabinete de Estratégia e Planeamento. (2012). *O emprego das pessoas com deficiências ou incapacidade: Uma abordagem pela igualdade de oportunidades*. Gabinete de Estratégia e Planeamento do Ministério da Solidariedade e da Segurança Social. [https://www.apg.pt/downloads/file347\\_pt.pdf](https://www.apg.pt/downloads/file347_pt.pdf)
- Heera, S., & Devi, A. (2016). Employers' perspective towards people with disabilities. A review of the literature. *The South East Asian Journal of Management*, 10(1), 54–74. <http://www.ijil.ui.ac.id/index.php/tseajm/article/viewArticle/5960>
- Instituto do Emprego e Formação Profissional. (2023a). *Lei n.º 4/2019, de 10 de janeiro: Perguntas frequentes*. [https://www.iefp.pt/documents/10181/9748095/Quota+de+emprego+FAQ\\_abril2023.pdf/1a108252-d04a-4a54-8dcf-227109379f60](https://www.iefp.pt/documents/10181/9748095/Quota+de+emprego+FAQ_abril2023.pdf/1a108252-d04a-4a54-8dcf-227109379f60)
- Instituto do Emprego e Formação Profissional. (2023b). *Reabilitação profissional*. <https://www.iefp.pt/reabilitacao-profissional>
- Lei n.º 38/2004, de 18 de agosto. Diário da República: I série A, n.º 194. <https://files.dre.pt/1s/2004/08/194a00/52325236.pdf>

- Lei n.º 46/2006, de 28 de agosto. Diário da República: 1.ª série, n.º 165.  
<https://files.dre.pt/1s/2006/08/16500/62106213.pdf>
- Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro, alterado pela Lei n.º 13/2023, de 3 de abril. Diário da República: 1.ª série, n.º 30. <https://files.dre.pt/1s/2009/02/03000/0092601029.pdf>
- Lei n.º 4/2019, de 10 de janeiro. Diário da República: 1.ª série, n.º 7.  
<https://files.dre.pt/1s/2019/01/00700/0008900090.pdf>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2018). *Saúde mental e bem-estar no local de trabalho: Contributo da OPP*.  
[https://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/sau\\_\\_de\\_mental\\_e\\_bem\\_estar\\_no\\_local\\_de\\_trabalho.pdf](https://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/sau__de_mental_e_bem_estar_no_local_de_trabalho.pdf)
- Pereira, F. (Coord.), Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE). <https://dge.mec.pt/noticias/para-uma-educacao-inclusiva-manual-de-apoio-pratica>
- Pinilla-Roncancio, M. (2015). Disability and poverty: Two related conditions. A review of the literature. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(3), 113-123.  
<http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3sup.50132>
- Queirós, C. (2021). Saúde mental no trabalho. *ROL: Revista de Enfermería*, 44(11-12), 17-25.  
<https://hdl.handle.net/10216/138155>
- Rede Nacional de Responsabilidade Social das Organizações. (2018). *Pessoas com deficiência são importantes para as empresas*. Direção-Geral das Atividades Económicas.  
<https://www.dgae.gov.pt/gestao-de-ficheiros-externos-dgae-ano-2018/pessoas-com-deficiencia-sao-importantes-para-as-empresas.aspx>

## O Desenho Universal para a Aprendizagem: Pressupostos teóricos

### Universal Design for Learning: Theoretical Assumptions

**Liliana Simões**, Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação

[lilianahfasimoes@gmail.com](mailto:lilianahfasimoes@gmail.com)

**Sara Felizardo**, Instituto Politécnico de Viseu, Escola Superior de Educação, CI&DEI

[sfelizardo@esev.ipv.pt](mailto:sfelizardo@esev.ipv.pt)

#### Resumo

A escola inclusiva opera uma rutura com a visão redutora da homogeneização e da categorização, aceitando a diversidade como característica essencial da realidade escolar. A necessidade de ultrapassar as barreiras nos contextos educativos, garantindo a participação, o acesso ao currículo e o sucesso escolar de TODOS, interpela-nos a (re)imaginar novas metodologias para uma implementação pragmática de ambientes de aprendizagem flexíveis, que aceitando a variabilidade previsível de cada aluno garanta uma efetiva inclusão escolar. O suporte legal da educação inclusiva em Portugal, Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho, sugere o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), enquanto metodologia ajustada para responder de forma eficaz a todos os alunos que frequentam a escola. Tendo como objetivo esclarecer os pressupostos teóricos subjacentes ao DUA, o presente estudo constitui uma revisão da literatura desta metodologia, partindo dos contributos das neurociências que, ao descortinar as redes afetivas, de reconhecimento e estratégicas, permitiu estabelecer os seus princípios basilares assentes na multiplicidade de meios de envolvimento, apresentação dos conteúdos e expressão/ação das aprendizagens. O DUA assume-se como uma nova lente, uma bússola orientadora sobre a aprendizagem, assente numa abordagem flexível do currículo, podendo repercutir-se eficazmente na forma como os professores planeiam a sua intervenção pedagógica, evitando que muitos alunos sejam relegados para as margens.

**Palavras-chave:** Currículo, Inclusão, DUA, Neurociências.

#### Abstract

The inclusive school breaks with the reductive vision of homogenization and categorization, accepting diversity as an essential characteristic of school reality. The need to overcome barriers in educational contexts, ensuring participation, access to the curriculum and academic success for ALL challenges us to (re)imagine new methodologies for a pragmatic implementation of school inclusion. The Universal Design for Learning (UDL), as a methodology adjusted to inclusive schools, proposed in Decree-Law n.º. 54/2018, of July 6, requires clarification for its operationalization. The work presented constitutes a review of the literature about the UDL, starting from the contributions of neurosciences which, by revealing the affective, recognition and strategic networks, emerges the basic principles of UDL, based on the multiplicity of means of involvement, presentation of content and expression/action of learning. The DUA is a new lens, a guiding compass on learning, based on a flexible approach to the curriculum, which can have an effective impact on the way teachers plan their pedagogical intervention, preventing many students from being relegated to the margins.

**Keywords:** Curriculum, Inclusion, UDL, Neurosciences.

#### INTRODUÇÃO

Refletir sobre o edifício educativo atual agudiza a intenção de transformar a realidade escolar, através de múltiplas práticas pedagógicas na direção ao acolhimento do outro. Quando falamos de inclusão, remetemo-nos imediatamente para uma relação de alteridade em que está em causa a própria possibilidade da educação e o alcance da tarefa pedagógica (Fernández, 2017). Incluir, enquanto tarefa inacabada, enquanto fluxo inerente à prática pedagógica, passa sempre por um respeito absoluto e pela aceitação do outro na sua singularidade.

Os contextos educativos, sociais e políticos em que nos situamos levam-nos a questionar até que ponto estamos preparados para este acolhimento incondicional, isento de pré-requisitos que nos obrigam a sair da nossa esfera, para quebrar as distâncias que nos separam. A inclusão do outro, enquanto acolhimento da alteridade, passou a ser a normalidade do quotidiano escolar,

superando a visão redutora da homogeneização e da categorização, em que a diferença emerge como algo inusitado, esporádico, mas que exige como primado axiológico a diversidade, dado que esta constitui o próprio húmus da educação.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) emerge desta necessidade de acolher todos e cada um, na sua diferença, no seu desejo de ser e de se realizar. Não pretende fornecer fórmulas mágicas, colocadas à disposição de todos aqueles que intervêm no espaço educativo, mas pretende refletir sobre estratégias, despoletando um olhar crítico para uma escola verdadeiramente inclusiva, que pode conduzir-nos à possibilidade de alcançar resultados profícuos na operacionalização da remodelação de uma genuína educação inclusiva.

Em Portugal, as políticas públicas parecem conduzir para a educação inclusiva, amparadas numa base legal que regulamenta a tarefa docente no contexto do atendimento a todos os alunos, verificando-se na legislação emergente a integração do DUA e da abordagem multinível como respostas metodológicas capazes de atender a todos os alunos. De acordo com Gonçalves (2018, p. 92) “são modelos que propõem uma forma global e universal de reorganizar os contextos educativos, as estratégias de ensino e de aprendizagem, as instituições, a organização e as pessoas, as nossas conceções e os nossos valores”. No estudo aqui apresentado pretendemos fazer uma revisão da literatura explanando os pressupostos teóricos subjacentes ao DUA.

## 1. CONTEXTUALIZAÇÃO

O DUA surge em 1999, no *Center for Applied e Special Technology* (CAST), criado em 1984, em Massachusetts, associado aos investigadores David Rose, Anne Meyer e outros colaboradores. Estes investigadores inspiraram-se no *Design Universal*, inaugurado pelo arquiteto Ron Mace e colegas, na *North Carolina State University*, que se dedicaram à projeção de edifícios públicos e conceberam sete princípios de *Design Universal* que, quando aplicados proactivamente ao projeto de construção resultam em estruturas acessíveis que permitem o acesso ao maior número de pessoas através da eliminação de barreiras (Ralabate, 2016), i.e., uma projeção de edifícios que beneficia pessoas com deficiência e que acaba por ter efeitos colaterais em pessoas sem deficiência. Os princípios do *Design Universal* são: i) uso equitativo, ii) flexibilidade no uso, iii) uso simples e intuitivo, iv) informação perceptível, v) tolerância ao erro, baixo esforço físico e vi) tamanho e espaço para abordagem e uso (Tavares et al., 2015).

Estes princípios do *Design Universal* orientam a projeção de edifícios de forma a garantir o acesso a pessoas com a maior variedade possível. De forma analógica o DUA tem por objetivo projetar a acessibilidade ao currículo, projeção que deve ser pensada de base evitando posteriores ajustes, adaptações ou especializações (Ralabate, 2016). O conceito de desenho universal está intimamente ligado ao DUA, mas os princípios não são os mesmos. Podemos considerar os seguintes princípios do DUA: i) beneficia todos os alunos, não apenas aqueles com deficiência; ii) A tecnologia digital oferece flexibilidade útil, mas não é condição *sine qua non* para implementar o DUA; iii) o DUA é proactivo, baseado na variabilidade sistemática e previsível do aluno, não se limitando à diferenciação pedagógica, iv) o DUA não é uma lista de verificação, é uma nova lente ou perspetiva sobre a aprendizagem que influencia a forma como os professores e educadores planeiam a sua intervenção pedagógica (Ralabate, 2016).

Efetivamente, nos anos 80, a sociedade norte-americana deparava-se com grandes transformações ao nível da educação, da tecnologia e da sociedade. É exatamente nesta década que surge, com a Apple, o Macintosh, assim como a Microsoft, o uso doméstico do computador. Simultaneamente, no governo de Ronald Reagan, é elaborado o relatório *A Nation at Risk*, que

face aos graves problemas detetados na educação norte-americana, faz emergir reformas profundas que, na senda dos direitos civis, garantam os meios necessários para proporcionar uma igualdade de oportunidades educativas para todos (Meyer et al., 2014). Os avanços tecnológicos permitiram criar a expectativa da educabilidade universal, assentes na equidade e gratuidade.

As investigações implementadas a partir de então pelo CAST permitem criar a convicção de que as novas tecnologias poderão não apenas mudar o aluno, mas a escola. Este é um marco que destrona a abordagem do desenho do currículo centrada no aluno médio. E aqui convém referir o que se entende por currículo, pois este é um conceito central na teoria do DUA que congrega quatro componentes: objetivos, métodos, materiais e avaliação. Ralabate (2011) esclarece-nos acerca das várias componentes do currículo considerando que os objetivos podem ser percebidos como expectativas sobre a aprendizagem, ou seja, o conhecimento, os conceitos e as habilidades a que os alunos têm de aceder e que normalmente são estabelecidos pela Tutela. Os métodos constituem estratégias de ensino/aprendizagem implementadas pelos docentes para que os alunos aprendam. A opção por um método em detrimento de outro deve ser suportando, por um lado, em evidências e por outro, exige um levantamento prévio da variabilidade que caracteriza cada aluno. No âmbito do DUA os métodos devem ter sempre em conta os progressos alcançados pelos alunos e, neste sentido, devem ser flexíveis e ajustados. Os materiais são os meios utilizados para apresentar os conteúdos e devem englobar vários suportes (visuais, auditivos, cinestésicos). A avaliação contempla o processo de recolha de informações sobre o progresso dos alunos, medindo com precisão o conhecimento, as habilidades e o envolvimento dos alunos, mantendo a importância do conhecimento adquirido, eliminando elementos irrelevantes que podem interferir na validade da avaliação.

É perceptível o corte com uma visão tradicional de currículo, remetendo para uma visão mais abrangente. Refira-se, no entanto, que houve necessidade de alterar a ordem das componentes dos currículo acima referidos, pois poderia induzir em erro, remetendo a avaliação para um ato sumativo, referindo-se agora que as componentes do currículo incluem objetivos, avaliação, métodos, materiais, nesta ordem precisa, dado que o DUA pressupõe a avaliação com um carácter essencialmente formativo e não sumativo, estando ao serviço de professores e alunos que, através do *feedback*, permite os reajustes necessários à aprendizagem para chegar aos resultados pretendidos.

Esta visão da avaliação tem um duplo impacto, por um lado, torna os alunos mais envolvidos no seu processo de aprendizagem, sendo mais proactivos e responsáveis e, por outro, os alunos e professores, ao contrário do que acontece com a avaliação sumativa, compreendem melhor os objetivos e selecionam os métodos e materiais que melhor se adequam.

O enfoque do CAST preconiza, a partir da década de 90, o currículo na sua intervenção e não o aluno. Na realidade, é necessário encontrar a “deficiência” nas escolas e não a “deficiência” no aluno. Esta nova forma de abordagem, que resulta dos contributos das neurociências, é a partir daqui definida de Desenho Universal para a Aprendizagem. Sublinha-se que nesta fase inicial a abordagem do DUA está intimamente ligada à tecnologia, que proporcionava a possibilidade de criar ambientes de aprendizagem acessíveis a todos. No entanto, falar de DUA é falar de pedagogia, sendo no seu âmago a criação de expectativas sobre a educação. A educação de tecnologia não é o objetivo da implementação do DUA, é um meio útil (Rose & Domings, 2010). As novas tecnologias não simplificam, nem diminuem o trabalho dos professores, mas

transformam-no, tornando-o mais nutritivo (no sentido Piagetiano de aprendizagem), mais diferenciado, mais envolvente e mais democratizado (Rose et al, 2005).

Um currículo desenhado uniformemente é uma barreira para que todos os alunos consigam almejar o que realmente importa. Portanto, o DUA proporciona uma abordagem que visa a projeção de ambientes de aprendizagem que têm como objetivo manter altas expectativas e resultados englobando todos os alunos (Meyer et al., 2014).

É neste contexto que surge o DUA, um modelo de intervenção que ajuda a compreender como se pode criar um currículo que vá ao encontro da necessidade de todos (*National Central on Universal Design for Learning*, cit. por Nunes & Madureira, 2015).

O DUA é influenciado pelo clima cultural que surge em 2004 a partir de *No Child Left Behind* [NCLB] (Quaglia, 2015). A NCLB representou um avanço significativo em muitos domínios da educação, nomeadamente, porque identificou os aspetos em que os alunos estavam a progredir e onde precisavam de apoio adicional, independentemente de estatuto socioeconómico, código postal, incapacidade ou idioma. No entanto, a partir de 2007, a NCLB tornou-se cada vez mais impraticável para escolas e educadores. Desta forma, o governo da época promulga a Lei do Sucesso de Todos os Estudantes, *Every Student Succeeds Act* (ESSA), a 10 de dezembro de 2015, visando superar lacunas de desempenho, aumentar a equidade, melhorar a qualidade da educação e aumentar os resultados de todos os alunos. E é exatamente na concretização destes objetivos que o DUA ganha novo impulso, enquanto arquétipo pedagógico que envolve uma pluralidade de intervenções de ensino-aprendizagem que sejam, acima de tudo, adequadas a cada aluno, motivadoras e inclusivas (Departamento de Educação dos Estados Unidos, 2023; Murawski & Scott, 2019).

Segundo Nunes e Madureira (2015), o DUA é uma abordagem curricular que procura minimizar barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações do aluno. Couros e Novak (2019) defendem que não são os alunos que são desabilitados, mas sim as escolas.

Esta abordagem implica perceber primordialmente a diversidade dos alunos: como aprendem, o que aprendem e porque aprendem, dado que não existem dois alunos exatamente iguais seja no que se refere aos seus processos de pensamento, estilos de aprendizagem, habilidades ou interesses (Rapp, 2014). Assim, o DUA reúne os contributos das neurociências, da psicologia, da pedagogia construtivista que apresentam de forma sistematizada, linhas de ação do processo de ensino-aprendizagem que tem por objetivo minimizar as barreiras no acesso ao currículo (Castro & Rodriguez, 2017).

## 2. COMO É QUE O CÉREBRO APRENDE? – CONTRIBUTOS DAS NEUROCIÊNCIAS

O DUA assume como uma ideia inabalável o pressuposto de que cada indivíduo é único, aprende ao seu ritmo e essa variabilidade é a norma, não a exceção (Glass et al, 2013). No entanto, os sistemas educativos não se erguem sobre este pressuposto, pelo contrário, crê-se, erradamente, que a construção de um sistema educativo justo parte do princípio que a maioria das pessoas aprende da mesma maneira e, como tal, para garantir essa justiça é implementada uma educação homogénea e idêntica a todos.

As investigações ao nível das neurociências concluem que cada cérebro é único, como as impressões digitais de cada indivíduo (Meyer et al., 2014). Assim, a investigação neste domínio

do saber procura essencialmente perceber as redes que ligam o cérebro e como é que estas se operacionalizam no domínio da aprendizagem.

Estudos sobre o cérebro, segundo Rose et al. (2005), referem que imagens computadorizadas permitem observar o quão "modularizado" o cérebro parece ser. Aparentemente o cérebro aprende, por exemplo, sobre a cor de um objeto numa região diferente da que aprende sobre a forma do mesmo objeto; processa a palavra "gato" numa região diferente do que quando é lida ou apresentada na fala e usa uma área totalmente diferente para compor a palavra "gato" para falar. O cérebro apresenta uma diversidade desses módulos distribuídos que funcionam em paralelo, cada um altamente especializado para aprender sobre aspetos específicos do mundo. O padrão de atividade em diferentes módulos cerebrais depende da tarefa (e.g., quando se ouve um discurso ou quando se ouve uma sinfonia) (Rose & Meyer, 2002). Num sentido geral, há uma marca específica de atividade no cérebro que corresponde ao tipo de tarefa que está a ser executada. Os mesmos autores assinalam ainda que esta distribuição da atividade cerebral varia ainda de indivíduo para indivíduo e vai variando ao longo do tempo no mesmo indivíduo. Esta diferença individual dos cérebros remete para uma diversidade não apenas na capacidade geral (como o Quociente de Inteligência), mas nos diferentes tipos de habilidades específicas. Continuando o trabalho pioneiro de Gardner, Sternberg entre outros, a investigação evidencia que não podemos falar de um aluno "típico", com um número limitado de variantes, mas sim de uma grande variedade de alunos, tanto quanto nas interações entre módulos e arquiteturas dos cérebros (Meyer et al., 2014).

Aprender transforma o cérebro, mas não muda propriamente a sua arquitetura, os neurónios mantêm-se, mas as interconexões dos trilhões de neurónios que constituem o cérebro mudam. O cérebro é constituído por redes especializadas, mais pequenas e por redes mais abrangentes. As diferenças individuais no funcionamento do cérebro aparecem nestas redes especializadas (Meyer et al., 2014).

Em consonância com estes estudos é necessário criar ambientes de aprendizagem, com ou sem tecnologia, que torne exequível o imperativo de abarcar o enorme desafio das diferenças individuais, incluindo aqueles que são definidos como portadores de algum tipo de incapacidade. Para tal, os ambientes de aprendizagem, com apresentações de tamanho único, têm de ser substituídos por ambientes maleáveis que fornecem o nível certo de suporte e desafio para cada aluno (Rose & Meyer, 2002).

De acordo com as conclusões decorrentes da neurociência, o funcionamento do cérebro assenta na interligação de três sistemas básicos: as redes afetivas (motivação para a aprendizagem, "o porquê" da aprendizagem), as redes de reconhecimento ("o quê" da aprendizagem) e as redes estratégicas ("o como" da aprendizagem). Estas redes englobam dispositivos para responder a todos os alunos, através de múltiplas formas de apresentação, de ação/expressão e de motivação/avaliação (Meyer et al., 2014). Uma das conquistas mais relevantes desta pesquisa do cérebro é o desmoronar da concetualização e categorização dos alunos em inteligentes/ não inteligentes, com deficiência/ sem deficiência, normativo/ não normativo. Tal classificação é considerada limitada, simplificada e não desvela de forma alguma a realidade. Contrariamente a esta visão que exige que a diversidade dos alunos se adapte a ambientes de aprendizagem inflexíveis, emerge-se uma visão que tem como objetivo a criação de ambientes de aprendizagem projetados para acolher de forma inelutável a diversidade individual que constitui cada aluno.

A importância destacada destas três redes na aprendizagem, não é apenas referida pelas neurociências. Também no campo da educação, da psicologia e das organizações é referida a preponderância destas três redes na aprendizagem (Meyer et al., 2014).

Vigotsky refere três pré-requisitos para a aprendizagem: envolvimento com o objeto da aprendizagem; reconhecimento da informação a ser aprendida e estratégias que permitem processar essa mesma informação. Na mesma linha, Benjamin Bloom fixa uma taxionomia onde refere os objetivos centrais na educação classificados a partir também de três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor (Meyer et.al., 2014; Quaglia, 2015).

As três redes funcionam em conjunto, como um todo, sendo a divisão do cérebro um exercício académico que permite perceber melhor a diversidade que caracteriza cada aluno no domínio da aprendizagem. As três redes são redes especializadas e não funcionam de forma hierárquica, mas sim de forma heterárquica. O conceito de heterarquia foi inaugurado pelo cibernético Warren McCulloch, em 1945, que ao estudar as estruturas cognitivas alternativas, demonstrou que o cérebro, apesar de funcionar de forma ordenada, não está organizado hierarquicamente, apenas de cima para baixo, mas também de baixo para cima e na horizontal. Uma outra característica das três redes é a sua mutabilidade, quer entre indivíduos, mas também no próprio indivíduo ao longo do tempo e em diferentes contextos (Meyer et al., 2014).

Assumindo o funcionamento das três redes neuronais, o DUA pressupõe a planificação de ambientes de aprendizagem flexíveis que permitam responder a esta diversidade.

### Redes Afetivas

De acordo com Immordino-Yang e Damásio (2007), a educação tem como objetivo desenvolver a construção de uma panóplia de estratégias e opções cognitivas e comportamentais, que auxiliarão as crianças a reconhecer a complexidade das situações e responder de formas cada vez mais flexíveis, sofisticadas e criativas. O enorme poder do afeto na educação tem sido evidenciado em diversos estudos e este reconhecimento transporta a motivação para a centralidade da reflexão das mudanças educativas.

Através do filtro afetivo não só apreendemos a realidade, mas construímos a própria realidade. Segundo Quaglia (2015), as redes afetivas orientam o envolvimento emocional com as aprendizagens a realizar, essencial para mobilizar o esforço necessário para aceder às mesmas. O nosso cérebro, nestas redes afetivas, valoriza, hierarquiza, dá cor à própria realidade, sendo redes especializadas, heterárquicas e altamente variáveis têm repercussões na forma como os alunos aprendem. As redes afetivas são heterárquicas no sentido em que os neurónios comunicam em várias direções, revelando que emoção e cognição estão imbricadas. Uma aprendizagem é mais facilmente memorizada quando a associamos a uma emoção. A natureza da emoção, a intensidade e a aprendizagem anterior promovem a memorização (Meyer et al., 2014). Assim, as redes afetivas orientam a emoção e a motivação de tudo o que se passa à nossa volta, dando primazia ao que aprendemos. Relacionam-se com o “porquê” da aprendizagem, estando conectadas com as habilidades pragmáticas para a vida. Destaca-se assim a importância das emoções que ajudam a dirigir o nosso raciocínio para o setor do conhecimento que é importante para as questões relativas à educação (Immordino-Yang & Damásio, 2007). Estas redes têm no seu campo o afeto, o autoconhecimento e a motivação que comprometem e envolvem os indivíduos na aprendizagem. A aprendizagem e a recordação não ocorrem no domínio puramente racional, divorciados da emoção. Os educadores ao ensinarem alunos a minimizarem os aspetos emocionais do seu currículo académico e a funcionarem tanto quanto possível no domínio racional, podem estar a

encorajar os estudantes a desenvolver formas de conhecimento apartadas de situações do mundo real (Immordino-Yang & Damásio, 2007), esbatendo-se a resposta ao “porquê” da aprendizagem.

O “porquê” da aprendizagem situa-se no sistema límbico, constituído pelo hipotálamo, hipocampo e amígdala. Estas três estruturas, para além de serem importantes centros de controlo das funções vitais, também são importantes na gestão das emoções, memorização e interpretação dessas mesmas (Belleau, 2015). Destarte, é necessário que os professores reconheçam todo o potencial das emoções na aprendizagem de modo a otimizar a capacidade de os alunos reterem o que aprendem e a planificarem as suas aulas de modo mais eficaz. Immordino-Yang e Damásio (2007) referem que o conhecimento e o raciocínio separados das emoções e da aprendizagem ficam vazios de significado e são de pouca utilidade no mundo real, obstaculizando a aplicação do conhecimento de forma vantajosa fora da escola. O segredo é envolver afetivamente todos os alunos na aprendizagem.

No entanto, estas redes afetivas não trabalham isoladamente, mas sim em relação com todas as outras redes.

### Redes de Reconhecimento

As redes de reconhecimento partilham das mesmas características das redes afetivas, i.e., são especializadas, heterárquicas e variáveis (Meyer et al., 2014). A importância de os professores perceberem que as redes de reconhecimento são altamente especializadas e que podem funcionar em paralelo reside na compreensão da complexidade de tarefas que são solicitadas aos alunos (e.g., um problema matemático, não envolve apenas tarefas matemáticas, envolve igualmente a leitura).

Esta consciencialização sobre a especialização também permite destruir a ideia simplificada sobre as diferenças individuais que normalmente associamos a competências mais globais como, por exemplo, o Quociente de Inteligência ou habilidade verbal. Na realidade, cada especialização é fonte de diferenças individuais (Meyer et al. 2014). A partir da consciencialização de que existem estas especializações que nos permitem perceber as diferenças entre os alunos, é particularmente relevante que as aulas sejam planificadas de início, tendo em conta esta variabilidade entre os alunos. No entanto, esta variabilidade não é inesgotável, pelo contrário, é sistemática e até previsível, sendo que os cérebros humanos têm uma forma básica de funcionar semelhante relativamente ao modo como reconhecem a realidade (Meyer et al. 2014). A anatomia pormenorizada do cérebro, a fisiologia, o tamanho, a conectividade e a composição química variam de indivíduo para indivíduo, mas o impacto desta variabilidade só pode ser entendido no contexto.

No parecer de Meyer et al. (2014), as questões no âmbito das redes de reconhecimento são, na educação, muitas vezes colocadas num plano subsidiário relativamente às redes afetivas e estratégicas. Efetivamente, a consciencialização por parte dos educadores da variabilidade e complexidade destas redes irá permitir a criação de ambientes de aprendizagem que envolvam o máximo de flexibilidade para que nenhum aluno seja deixado para trás no acesso às oportunidades de aprendizagem.

Convém ainda aqui referir que estas redes de reconhecimento também não funcionam de forma independente, mas em estreita articulação com as redes afetivas e estratégicas.

## Redes Estratégicas

As redes estratégicas permitem-nos planear, executar e monitorizar todos os atos intencionais no ambiente. Correspondem ao “como?” da aprendizagem e relaciona-se com a execução de tarefas, com o modo como as realizamos, com as estratégias que permitem atingir determinado objetivo (Belleau, 2015). Segundo Quaglia (2015), estas redes envolvem as funções executivas, importantes na implementação de planos de ação para a aprendizagem. De acordo com Nelson (2014) estas redes permitem selecionar estratégias para os processos físicos e mentais que realizamos, é aqui que pensamos no que vamos fazer, fazemos o que pensamos e monitorizamos o que fazemos. Corresponde ao córtex pré-frontal do cérebro, alojando as funções cognitivas, executivas e motoras. Esta parte do cérebro permite que a tomada de decisão envolva um conjunto de fatores como estabelecer prioridades, organizar pensamentos, reprimir impulsos, antecipar consequências, entre outros.

O cérebro tem uma sequência de maturação orientada de trás para a frente, significando isto que as funções relacionadas com a visão, tato, audição e perceção espacial (“o quê?”) amadurecem mais rapidamente do que as funções executivas. Daí decorre o facto de os adolescentes serem mais emotivos do que racionais, pois as funções executivas só estão amadurecidas no início da idade adulta (Meyer et al. 2014).

Tal como as outras redes acima referidas, as redes estratégicas também são altamente especializadas, verificando-se no homúnculo distorcido do cérebro motor primário. No entanto, teorias sobre a plasticidade do cérebro vieram demonstrar que a especialização final do cérebro depende essencialmente da aprendizagem e não de fatores genéticos.

As redes estratégicas são altamente variáveis e ter consciência desta variabilidade, não só entre os alunos, mas dentro de cada aluno, e contemplá-la no processo de ensino/aprendizagem, vai permitir criar ambientes de aprendizagem facilitadores do crescimento positivo de todos os alunos (Meyer et al., 2014).

## 3. UM CURRÍCULO PARA A DIVERSIDADE E A RELEVÂNCIA DO CONTEXTO

Os desafios da escola atual são inúmeros, nomeadamente, com as questões em torno de uma sala de aula inclusiva. Como já referido anteriormente, os alunos aprendem de acordo com uma variabilidade de capacidades emocionais, preceptivas e cognitivas, às quais ainda se associam uma diversidade cultural e linguística e fatores contextuais variados, o que torna as situações de ensino e aprendizagem cada vez mais complexas (Glass et al., 2013).

Nas salas de aula de hoje, não é razoável esperar que um professor implemente vários programas diferentes na sua sala de aula, como seria necessário num modelo de educação especial individualizado (Katz, 2014). A grande variabilidade existente nas salas de aula pode levar os professores ao limite da eficiência para fornecer apoio diferenciado e individualizado a cada aluno (Glass et al., 2013). Assim, torna-se necessária uma reformulação na educação, acolhendo verdadeiramente a individualidade de cada aluno e a consequente flexibilidade exigida para que efetivamente os alunos aprendam. O DUA pode constituir uma resposta adequada a estas novas demandas da educação através dos três princípios que têm como objetivo criar alternativas para os alunos com mais dificuldades, mas também desenvolver todo o potencial de outros. Segundo Katz (2014), as salas de aula inclusivas exigem que as práticas pedagógicas atendam uma variedade alargada de alunos, sem perder o desafio e a exigência das aprendizagens. O DUA pode ser perspetivado como uma transformação educacional exigida pelos pressupostos da educação inclusiva, que não crie padrões na educação, mas antes a personalize, fomentando ambientes de

aprendizagem desafiadores e acolhedores, que incentivem os alunos a desenvolver os seus talentos e as suas verdadeiras paixões (Meyer et al. 2014).

O cerne da questão está em saber como projetar caminhos para o sucesso que sejam tão diversificados e simultaneamente atender à diversidade de todos os alunos, porque as salas de aula são, por essência, diversas (Nelson, 2014).

Desde logo, o ponto de partida das ciências da educação é bastante claro fazendo surgir duas ideias fundamentais: i) a variabilidade de cada aluno é sistemática e em grande medida, previsível; ii) as capacidades de cada aluno estão dependentes do contexto (Meyer et al. 2014). Estes pressupostos abalam os alicerces de teorias que exageraram ao tratar os alunos como casos individuais, consequência da rotulagem de tipos de alunos. Desta rotulagem ou categorização, que tem a vantagem de compreender efetivamente a variabilidade, resvala a postura de, ao identificar essa variabilidade, que é possível “tratar” esses indivíduos. Estas abordagens caíram por terra e falharam, porque ao tratar cada aluno como um caso único, que exige uma abordagem diferenciada, além de ser impraticável, também perde o aspeto importante da variabilidade de cada aluno.

De acordo com Meyer et al. (2014), para as redes afetivas, de reconhecimento e estratégicas a variabilidade de cada aluno é sistemática e previsível, o que permite planificar opções de aprendizagem flexíveis englobando a grande maioria dos alunos. E é exatamente aqui que os pensadores fundadores do DUA encontram um dos grandes erros das reformas educativas que tentaram colocar em prática a ideia de que cada aluno é único, que aprende de acordo com o seu estilo de aprendizagem e que pode ser tratado independentemente do seu contexto ou ambiente, como se qualquer qualidade fosse totalmente imutável em cada aluno.

Segundo Nelson (2014), não somos apenas únicos em comparação uns com os outros, mas também aprendemos de forma única, dependendo da nossa própria resposta ao ambiente e à natureza da atividade. Esta convicção aumenta a crença que, de facto, um currículo bem planificado e que abarque a flexibilidade necessária para atender a todos os alunos, pode ter um impacto profundo na aprendizagem, tornando exequível a personalização. Partindo da convicção de que as barreiras à aprendizagem não estão no aluno, mas na forma como o ambiente de aprendizagem é projetado (Nelson, 2014), o DUA propõe a criação das condições de aprendizagem através de um currículo flexível para atender a todos os alunos, partindo do modelo do cérebro que contempla uma variabilidade natural entre as redes afetivas, de reconhecimento e estratégicas.

#### 4. OS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

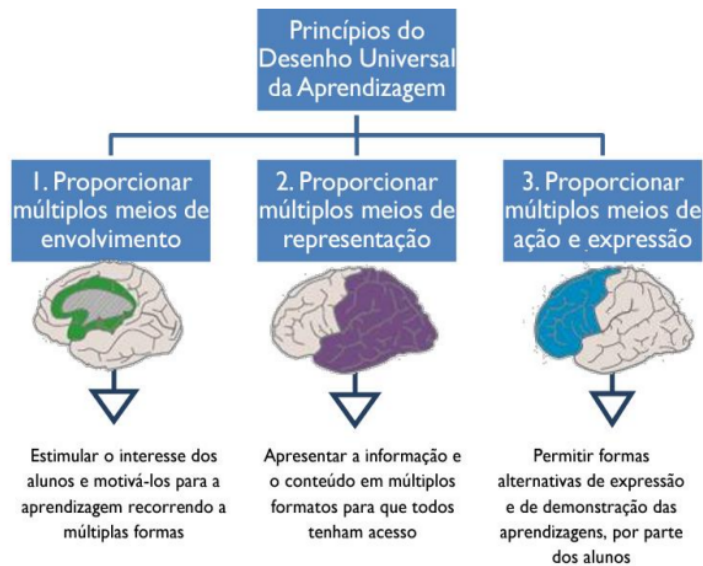
Enquanto nova abordagem sobre o modo como aprendemos, o DUA não nos fornece um receituário ou procedimentos metodológicos que podem ser aplicados a todas as situações. O que o DUA nos fornece é um conjunto de princípios orientadores que permitem nortear a seleção de métodos, de ferramentas, de estratégias, cujas especificidades estão ligadas ao contexto. Rose et al. (2010) defendem que implementar o DUA requer uma aula bem elaborada desde o início. E uma aula bem planeada é aquela que é construída para oferecer opções suficientes no que diz respeito aos desafios e aos suportes para que os alunos tenham sucesso. Assim, a grande novidade e atração pelo DUA está na flexibilidade.

Muitas mudanças se têm evidenciado no tronco teórico do DUA, no entanto, os três princípios basilares do DUA mantêm alguma estabilidade: i) proporcionar múltiplos meios de envolvimento, oferecendo opções para estimular o interesse dos alunos e motivá-los para a

aprendizagem, recorrendo para tal a múltiplas formas – O “porquê” da aprendizagem; ii) proporcionar múltiplos meios de representação, apresentando a informação e o conteúdo através de meios mais flexíveis, tornando-a acessível a todos - O “quê” da aprendizagem; iii) proporcionar múltiplos meios de ação e expressão, oferecendo opções mais flexíveis para os alunos demonstrarem e expressarem o que aprenderam - O “como” da aprendizagem (Rose & Meyer, 2002).

**Figura 1**

*Princípios Básicos do DUA*



*Nota.* Retirado de CAST, “About Universal Design for Learning“, 2023.

A Tabela 1 esquematiza a relação entre as três redes envolvidas na aprendizagem de onde decorrem os princípios basilares do DUA.

**Tabela 1**

*Princípios Subjacentes ao Desenho Universal para a Aprendizagem*

	Princípio 1 Proporcionar múltiplos meios de envolvimento Redes afetivas O porquê da aprendizagem	Princípio 2 Proporcionar múltiplos meios de representação Redes de reconhecimento O quê da aprendizagem	Princípio 3 Proporcionar múltiplos meios de ação/expressão Redes estratégicas O como da aprendizagem
Meta de aprendizagem	Proporcionar múltiplas ações para estimular o interesse dos alunos e motivá-los para a aprendizagem.	Proporcionar opções para a perceção (auditivos, visuais, cinestésicos).	Proporcionar opções para a atividade física.
Estratégias para alcançar essa meta	Perceber os interesses, ajudar a manter o esforço e a persistir nos objetivos.	Proporcionar opções para a linguagem, expressões matemáticas e símbolos.	Proporcionar opções para a expressão e comunicação.
Remover as barreiras à aprendizagem	Oferecer opções para autorregular os comportamentos de aprendizagem.	Oferecer opções para a compreensão.	Proporcionar opções para as funções executivas.

*Nota.* Adaptado de CAST, “About Universal Design for Learning“, 2023.

Os três princípios assentam nas pesquisas da cognição, das neurociências conduzidas pelas ciências da aprendizagem ao apresentarem-nos as redes afetivas, de reconhecimento e estratégicas. Este modelo do cérebro, assumindo a variabilidade entre os indivíduos e no próprio indivíduo, tem como repercussões imediatas a inclusão de alunos que no passado eram relegados para as margens, mas que neste momento integram o nosso sistema educativo. É desta nova forma de abordar a variabilidade na aprendizagem que decorre o postulado de que o que é essencial para alguns alunos aprenderem, pode beneficiar a aprendizagem de todos.

### Primeiro princípio da aprendizagem: proporcionar múltiplos meios de envolvimento – o “porquê” da aprendizagem

Com o intuito de que todos os alunos se tornem especialistas na aprendizagem, o “porquê” da aprendizagem visa criar alunos motivados e determinados (Belleau, 2015). Ralabate e Nelson (2017) esclarecem que *expert learners* são alunos que se envolvem no processo de aprendizagem de tal forma que adquirem habilidades como: ser perseverante face a desafios, identificar e obter conhecimento de recursos de qualidade, identificar o que querem aprender e como aprender. Estas habilidades são importantes não só para a escola, mas para a vida. O objetivo do DUA é criar aprendizes especialistas, objetivo que não é estático, não corresponde a um estado, mas é um objetivo para toda a vida, nunca alcançável (Novak, 2016).

Ralabate (2016) refere que o primeiro princípio do DUA procura responder às seguintes questões:

- i) Como mobilizar a atenção e o interesse dos alunos?
- ii) Como manter os alunos envolvidos na aprendizagem?
- iii) Como orientar a motivação dos alunos para que queiram aprender mais?

De acordo com a estrutura do DUA é necessário criar ambientes de aprendizagem que apoiem o desenvolvimento de conhecimentos afetivos para todos. Dando grande destaque ao domínio afetivo, este princípio envolve o interesse do aluno, opções para sustentar o esforço e a persistência e opções para sustentar a autorregulação do aluno.

Segundo Pereira (2018), os professores devem organizar o processo de ensino e aprendizagem através de opções diversificadas para envolver e motivar os alunos, dado que estes diferem nos seus interesses e na forma como podem ser envolvidos e motivados.

No entanto, é demasiado evidente que o que desperta um interesse fervoroso em alguns, não constitui qualquer interesse para outros, assim como na capacidade para persistirem, para estabelecerem metas, a crença nas suas capacidades, na sua autoeficácia e mesmo para regularem as suas aprendizagens. Como resolver esta variabilidade tão alargada dos alunos nestes domínios? Também aqui o DUA não nos fornece receitas e soluções. Segundo Meyer et al. (2014), a resposta para esta variabilidade está na flexibilidade do contexto. Um ambiente de aprendizagem pensado sobre os alicerces do DUA tem que ter em conta os objetivos da aprendizagem e prever o espectro de variabilidade. O centro da atividade pedagógica é o objetivo da aprendizagem, que deve ser pensado de forma flexível para todos, tendo em conta a variabilidade de cada aluno.

Proporcionar diversas opções para aumentar a motivação dos alunos é fulcral, dado que não existe um meio único para promover este envolvimento. Os professores devem conseguir acender a fâsca do aluno e manter esse entusiasmo aceso e para tal devem ser proporcionadas várias opções de envolvimento (Meyer et al., 2014). Desta forma, é necessário manter o equilíbrio entre o desafio

e o nível de dificuldade para cada aluno se manter envolvido na tarefa. E é exatamente este equilíbrio, que é distinto de aluno para aluno, que é crucial oferecer em ambientes de aprendizagem flexíveis, capazes de manter a autorregulação, a persistência e o esforço.

### **Segundo princípio da aprendizagem: proporcionar múltiplos meios representação – o “quê” da aprendizagem**

Os alunos diferem no modo como compreendem a informação e não existe um meio de representação ideal para todos os alunos. De acordo com Pereira (2018, p.24), os alunos apresentam características distintas no que se refere ao

background cultural, de compreensão da informação, de formas privilegiadas para aceder e processar a informação (auditiva, visual, cinestésica), que traduzem necessidades diferentes de acesso aos conteúdos. Assim, para tornar a informação acessível, é essencial fornecer múltiplas opções relacionadas com a representação e apresentação da informação.

Ralabate (2016) indica que as grandes questões que orientam este segundo princípio são:

- i) Como apresentar um conteúdo para que seja acessível a todos os alunos?
- ii) Como construir significados para o novo vocabulário?
- iii) Como relacionar os novos conceitos com os que os alunos já sabem para construir uma compreensão mais profunda?

Múltiplos meios de apresentação aumentam o envolvimento e tal como não existe um meio privilegiado ideal de envolvimento, também não existe um meio ideal de representação, pelo que será uma boa precaução metodológica proporcionar múltiplos meios de representação. A diversidade inerente aos processos de interpretação e compreensão da informação só pode ser ultrapassada por ambientes de aprendizagem que tenham em conta a variabilidade dos alunos. Neste sentido, são necessárias três opções de representação: opções de perceção, opções de linguagem, expressões matemáticas e símbolos e opções de compreensão. Ao ter em linha de conta estas opções, os professores diminuem substancialmente as barreiras à aprendizagem (Meyer et al., 2014).

A variabilidade dos alunos depende de vários fatores, desde fatores biológicos, culturais, contexto familiar, experiências escolares, nível socioeconómico e contexto em que está integrado. Assim, não podemos assegurar que há um meio ideal que funciona de forma adequada para todos os alunos e para todas as disciplinas, ideias, conteúdos ou conceitos. Como referem Nunes e Madureira (2015, p. 136), “é essencial fornecer múltiplas opções relacionadas com a representação e apresentação da informação de diferentes maneiras (e.g., áudio, escrita de imprensa ou braille, vídeos, exposição oral de imagens, etc.) no sentido de facilitar a sua compreensão”.

### **Terceiro princípio da aprendizagem: proporcionar múltiplos meios ação e expressão – o “como” da aprendizagem**

Este princípio assume que os alunos apresentam diferenças no que concerne à forma como podem participar nas situações de aprendizagem e expressar o que aprenderam (CAST, 2011).

As questões a que este princípio deve responder são, segundo Ralabate (2016): i) como oferecer várias maneiras de responder? ii) como fornecer andaimes aos alunos com prática focada e *feedback* preciso? iii) como apoiar os alunos a organizarem-se e assumirem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem?

O objetivo de proporcionar vários meios de ação e expressão é criar a possibilidade de os alunos demonstrarem que dominam os objetivos da aula. Estes objetivos devem ser claros e o modo dos alunos demonstrarem que os alcançaram não deve ser limitado apenas pelo teste de papel (Novak, 2016). É necessário que o professor possibilite a utilização de processos e meios diversificados que permitam a participação nas situações de aprendizagem, bem como a manifestação das competências aprendidas (e.g., a realização de atividades de escrita manual para alguns alunos que apresentem limitações motoras pode constituir uma barreira à sua participação e aprendizagem).

O processo de avaliação dos alunos deve ser coerente, quer com o modo como cada um se envolve na aprendizagem, quer com a forma como revela o que aprendeu. Há alternativas que envolvem simultaneamente a escrita, a imagem, a fala, a produção de vídeo ou o desenho. No método de avaliação deverá existir coerência entre a tarefa e os meios. A avaliação será sensível ao propósito, ao público e aos pontos fortes do aluno (e.g., a expressão criativa dos alunos com dificuldades motoras não pode ser avaliada através de trabalhos manuscritos) (Meyer & Rose, 2005).

Um aspeto relevante no acesso à variabilidade na ação e expressão é o sentimento de autoeficácia, no sentido em que alunos servem de modelos no modo como atingem os seus objetivos. Os sentimentos de autoeficácia em tarefas desafiadoras são construídos quando os alunos têm exemplos alternativos de como se podem tornar competentes e com a apresentação de tarefas em que há mais do que um caminho para a competência (Belleau, 2015).

A diversidade de alunos ao nível estratégico exige, cada vez mais, que os professores tragam para a sala de aula opções de ação, expressão e funções executivas e quanto mais isto acontecer, maior é a probabilidade de envolvermos todos os alunos.

A multiplicidade de opções oferecidas para os alunos aprenderem deve, paralelamente, ter subjacente uma avaliação universalmente projetada (Quaglia, 2015). A variabilidade do aluno deve implicar que a avaliação seja planeada para que não surjam barreiras provocadas pelos métodos de avaliação. De acordo com o CAST (2020), o DUA implica uma avaliação pelo *design*: i) alinhar as avaliações com objetivos da aprendizagem; ii) facultar oportunidades autênticas de avaliação; iii) avaliar o envolvimento, assim como o conhecimento do conteúdo; iv) incluir avaliações formativas frequentes; v) reduzir barreiras que dificultem o acesso; vi) apoiar a variabilidade do aluno através de avaliações flexíveis; vii) utilizar e partilhar rúbricas para esclarecer as expectativas; viii) envolver os alunos na avaliação do seu progresso de aprendizagem; ix) refletir sobre avaliações sumativas para projetos futuros; x) construir comunidades de prática que apoiem o *design* reflexivo.

Desta relação entre os múltiplos meios de expressão, Rapp e Arndt (2012) referem que pode ser útil considerar um quarto princípio: proporcionar múltiplos meios de avaliação. A proposta deste quarto princípio não está incluído na conceção original do DUA de Anne Meyer e David Rose, no entanto, Rapp (2014) defende que o modo pelo qual os professores avaliam os alunos deve estar alinhado com a forma como os alunos estão envolvidos na aprendizagem, a forma como os materiais são apresentados e a forma como os alunos representam o que sabem.

A aplicação dos princípios do DUA permite aos professores, quando identificam dificuldades, pensar desde logo que essas dificuldades não resultam nem do professor (falta de inteligência, estratégias, esforço ou motivação), nem resultam da incapacidade dos alunos. Os reajustes são normais e são inerentes ao processo de ensino/aprendizagem, aproximando-se de um

modelo dinâmico de educação, assente numa compreensão científica sobre a melhor forma de ensinar e aprender, que aceita sem reservas a diferença e a variabilidade de cada aluno. Segundo Quaglia (2015), o DUA exige que a planificação seja intencional e que contemple vários caminhos para chegar ao mesmo objetivo. Daqui resulta a metáfora do GPS de um carro, em que um destino permite ao condutor personalizar e seleccionar várias rotas (Meyer et al., 2014).

## 5. AS DIRETRIZES E OS PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

Qualquer ensino de qualidade exige a utilização de andaimes/suportes adicionais (*scaffolds*) que, de acordo com Quaglia (2015), assumem um lugar central no DUA, pois são suportes sistemáticos e personalizados que permitem apoiar alunos menos experientes a desenvolver conhecimentos, ideias e habilidades. Estes andaimes devem ser reduzidos ou eliminados à medida que a planificação começa a surtir efeito.

Uma forma comum de andaimes para a aprendizagem são as diretrizes, que constituem instruções de práticas pedagógicas mais eficazes. No entanto, estas diretrizes são instrutivas e não prescritivas, sugerem estratégias e meios de implementação do DUA (Meyer et al., 2014). Segundo Novak (2016), estas diretrizes são delineadas proactivamente, distinguindo-se de reatividade, dado que pensa um currículo de base, que permite a criação de aulas que desafiem todos os alunos e os levem a atingir os padrões exigidos pelo nível de escolaridade em que se encontram, eliminando as barreiras dos ambientes de aprendizagem que conduzem muitos alunos ao fracasso.

As diretrizes pretendem orientar os docentes a considerarem que tipo de variabilidade podem esperar em cada aluno e, posteriormente, criarem currículos flexíveis que ajudem todos os alunos.

As diretrizes são especialmente úteis em dois aspetos: i) oferecem uma estrutura sistemática sobre a variabilidade individual; ii) oferecem sugestões concretas sobre como lidar com a variabilidade sistemática dos alunos, fornecendo pontos de verificação (Quaglia, 2015).

De acordo com Nelson (2019), as diretrizes do DUA estão organizadas em três áreas: 1) os princípios, 2) as diretrizes e 3) os pontos de controlo.

Segundo o CAST (2018), as diretrizes do DUA encontram-se organizadas horizontalmente e verticalmente. Na vertical, as diretrizes são organizadas de acordo com os três princípios do DUA: envolvimento, representação e ação/expressão. Cada um dos princípios está dividido em três diretrizes e em cada uma sucedem-se pontos de verificação que não são mais do que sugestões de operacionalização dessas diretrizes.

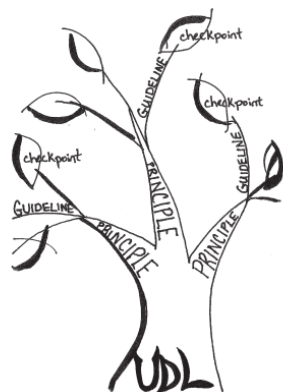
No que concerne à organização horizontal, as diretrizes dividem-se em três grandes blocos:

- i) Acesso: são elencadas sugestões que proporcionam o acesso ao objetivo da aprendizagem, aumentando o interesse e diversas opções de perceção e ação física.
- ii) Construir: são apresentadas orientações para promover o esforço e a persistência, linguagem e símbolos, expressão e comunicação.
- iii) Internalizar: inclui sugestões para desenvolver competências através da autorregulação, compreensão e função executiva.

Nelson (2019) socorre-se da analogia com uma árvore ramificada para melhor compreendermos a relação entre o DUA, os princípios e as diretrizes.

## Figura 2

### *DUA, Princípios, Diretrizes e Pontos de Verificação*



Nota. Retirado de *Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning*, L. Nelson, 2019, p.25.




Nesta proposta de Nelson (2019) apresentada na figura 2, o tronco corresponde ao DUA na sua totalidade, de onde emergem três ramos, que correspondem aos três princípios basilares. De cada um dos ramos crescem três galhos que representam as diretrizes, que por sua vez, sustentam pequenos galhos que correspondem a pontos de verificação que podem orientar na prática a multiplicidade de opções de cada uma das diretrizes. Estes pontos de verificação não são exaustivos, mas valiosos para projetar ambientes de aprendizagem flexíveis. O conhecimento de cada uma destas nove diretrizes é fundamental para atender à variabilidade dos alunos.

A Tabela 2 apresenta uma revisão da proposta do CAST de 2011, aparecendo o envolvimento em primeiro lugar e sem números. As versões anteriores das diretrizes apresentavam o segundo princípio (“proporcionar múltiplos meios de representação”) em primeiro lugar. Esta mudança teve na sua origem o papel essencial que o envolvimento desempenha na aprendizagem e foi motivada pela literatura e pela contribuição dos educadores. No entanto, nenhuma das sistematizações pode ser considerada a correta, pois a operacionalização das diretrizes está imbricada com os objetivos da aprendizagem, o que explica também a ausência de números na última versão que poderia sugerir uma ordem definida.

De acordo com Nelson (2014), ao analisarmos a tabela verificamos que no canto inferior esquerdo há uma etiqueta que refere a Meta, seguindo-se o início da frase, “Alunos especialistas [que são]...” remetendo para grupos de palavras: proposital e motivado; engenhoso e conhecedor e estratégico e direcionado por objetivos. Os objetivos de qualquer aula devem estar ligados aos conteúdos a lecionar, mas a mesma autora esclarece que os professores sabem que os alunos precisam de aprender habilidades que vão além desses objetivos. É exatamente na procura deste desenvolvimento global do aluno, enquanto *expert learning*, que as diretrizes se organizam desta forma, percorrendo as três colunas, ao longo das nove caixas.

Tabela 2

## Diretrizes do Desenho Universal para Aprendizagem

	<b>Princípio 1</b> <b>Proporcionar múltiplos meios de envolvimento</b> 	<b>Princípio 2</b> <b>Proporcionar múltiplos meios de representação</b> 	<b>Princípio 3</b> <b>Proporcionar múltiplos meios de ação/expressão</b> 
	Redes afetivas O “porquê” da aprendizagem	Redes de reconhecimento “O quê” da aprendizagem	Redes estratégicas “O como” da aprendizagem
<b>Acesso</b>	Proporcionar múltiplas opções . Otimizar a escolha individual e a autonomia. . Otimizar a relevância, valor e autenticidade. . Minimizar ameaças e distrações.	Proporcionar opções para a percepção . Oferecer meios de personalização de apresentação da informação. . Oferecer alternativas à informação auditiva. . Oferecer alternativas à informação visual.	Proporcionar opções para a atividade física. . Diversificar métodos de resposta e o percurso. . Otimizar o acesso a instrumentos e tecnologias de apoio.
<b>Construir</b>	Proporcionar opções para o suporte ao esforço e à persistência: . Aumentar a relevância de metas e objetivos. . Variar as exigências e os recu para otimizar os desafios. . Promover a colaboração e o sentido de comunidade. . Aumentar o <i>feedback</i> ao saber adquirido.	Proporcionar opções para a linguagem, expressões matemáticas e símbolos: . <u>Esclarecer terminologia e os símbolos.</u> . <u>Esclarecer a sintaxe e a estrutura.</u> . <u>Apoiar a decodificação de texto, Notação matemática e símbolos.</u> . <u>Promover a compreensão</u> em diversas línguas.	Proporcionar opções para a expressão e comunicação. . Usar meios mediáticos múltiplos para a comunicação. . Usar várias ferramentas para construção e composição. . Construir fluências com níveis graduais de apoio à prática e ao desempenho.
<b>Internalizar</b>	Proporcionar opções para a autorregulação: . Promover expectativas e antecipações que otimizem a motivação. . Facilitar a capacidade individual de superar dificuldades. . Variar as exigências e os recursos para otimizar os desafios. Alunos especialistas [que são]...	Oferecer opções para a compreensão. . <u>Ativar ou fornecer conhecimento prévio.</u> . Destacar padrões, características críticas, grandes ideias e relacionamentos. . <u>Guia de processamento e visualização de informações.</u> . <u>Maximizar a transferência e a generalização.</u>	Proporcionar opções para as funções executivas. . Orientar o estabelecimento de metas adequadas. . Apoiar a planificação e estratégias de desenvolvimento. . Interceder na gestão da informação e dos recursos. . Potencializar a capacidade de monitorização do progresso.
<b>Meta</b>	Propositual e motivado	Engenhoso e conhecedor	Estratégico e direcionado por objetivos

Nota. Retirado de CAST, versão 2.2., 2018, *online*

## CONCLUSÃO

Uma escola de qualidade só o é efetivamente se se alicerçar no pressuposto de que “nenhum aluno fica para trás”, proporcionando as melhores oportunidades para TODOS. Para tal, é necessário identificar e eliminar barreiras e promover o acesso ao currículo, a participação e o sucesso de todos os alunos, garantindo a igualdade de oportunidades, o seu desenvolvimento global e o combate a qualquer tipo de discriminação.

Na resposta a este novo paradigma da escola é necessário encontrar uma multiplicidade de abordagens pedagógicas que respondem aos padrões previsíveis da variabilidade dos alunos. O

DUA pode constituir uma respostas metodológicas capaz de criar um currículo flexível, promotor do sucesso escolar de todos os alunos, incentivando os alunos a desenvolver os seus talentos e as suas verdadeiras paixões. O DUA pode ser perspetivado como uma transformação educacional exigida pelos pressupostos da educação inclusiva, que não crie padrões na educação, mas antes a personalize, fomentando ambientes de aprendizagem desafiadores e acolhedores.

As questões em torno do DUA, enquanto metodologia promotora da inclusão, são, sem dúvida, um assunto na ordem do dia, que cria interesse e expectativa, porque, ao sabor das palavras sábias de Nóvoa (2015, p.1), “não nos interessa o conforto do que já foi feito, interessa-nos, sim, olhar para o que ainda falta fazer, sobretudo para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades”.

As potencialidades do DUA têm sido amplamente divulgadas e implementadas em vários países, no entanto, subsiste ainda uma familiaridade incipiente com os princípios do DUA levando-nos a questionar o que é que na realidade portuguesa está a impedir que se estandardize, que se criem nas escolas verdadeiras comunidades de aprendizagem, que se implementem alternativas às aulas exclusivamente expositivas, no fundo que se criem oportunidades para todos, sem baixar a exigência e se garanta que se exigiu a todos o máximo que cada um pode dar.

## REFERÊNCIAS

- Belleau, J. (2015). *Théorie et pratique de la conception universelle de l'apprentissage*. <http://www.cdc.qc.ca/pdf/033202-belleau-theorie-pratique-conception-universelle-apprentissage-2015.pdf>
- CAST (2018). *Diretrizes de Design Universal para Aprendizagem* versão 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- CAST (2020). *Dicas UDL para avaliação*. <https://www.cast.org/products-services/resources/2020/udl-tips-assessments>.
- CAST (2023). *About Universal Design for Learning*. <https://www.cast.org/impact/2universal-design-for-learning-udl>
- Castro, R., & Rodríguez, F. (2017). *Diseño Universal para el Aprendizaje y co-enseñanza*. RIL editores, Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Couros, G., & Novak, K. (2019). *Innovate inside the box: Empowering learners through UDL and the innovator's mindset*. IMpress.
- Departamento de Educação dos Estados Unidos. (2023). *Lei de sucesso de todos os estudantes*. <https://www.ed.gov/essa?src=rn>
- Fernandez, J. (2017). Nota introdutória. In R. Castro, & F. Rodríguez (Eds.), *Diseño Universal para el Aprendizaje y co-enseñanza*. RIL editores, Ediciones Universidad Santo Tomás.
- Glass, D., Meyer, A., & Rose, D. (2013). *Universal Design for Learning and the arts*. *Harvard Educational Review*, 83(1), 98–119. <https://doi.org/10.17763/haer.83.1.33102p26478p54pw>
- Gonçalves, M. (2018). *Educação inclusiva: Desafios, IDEA's e boas práticas*. Sinapis Editora. [https://idea.conceitos4all.net/Docs/Educacao\\_Inclusiva.pdf](https://idea.conceitos4all.net/Docs/Educacao_Inclusiva.pdf)
- Immordino-Yang, M. H., & Damásio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Katz, J. (2014). Implementing the three block model of Universal Design for Learning: Effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education*, 19. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.881569>

- Meyer, A., & Rose, D. (2005). The future is in the margins: The role of technology and disability in educational reform. In D. H. Rose, A. Meyer, & C. Hitchcock (Eds.), *The Universally Designed Classroom: Accessible curriculum and digital technologies* (pp. 13-35). Harvard Education Press.
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST. <http://udltheorypractice.cast.org/login>
- Murawski, W., & Scott, K. (Eds.). (2019). *What really works with Universal Design for Learning*. Corwin Press
- Nelson, L. (2014). *Design and deliver: Planning and teaching using universal design for learning*. Paul. H. Brookes Publishing Co.
- Nelson, L. (2019). *Design and deliver: Planning and teaching using universal design for learning* (2ª ed). Paul. H. Brookes Publishing Co.
- Novak, K. (2016). *UDL Now!: A teacher's guide to applying Universal Design for Learning in today's classrooms*. CAST Professional Publishing.
- Nóvoa, A, S. (2015, 5 e 6 de fevereiro). *Professores Somos. Os desafios da docência perante o recuo dos direitos da cidadania*. Fórum Lisboa, SPGL. <https://www.spgl.pt/Media/Default/Info/15000/600/40/6/Intervencao%20Ant%C3%B3nio%20Sampaio%20da%20N%C3%B3voa.pdf>.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 5(2), 126 – 143. <http://hdl.handle.net/10400.21/5211>
- Pereira, F. (Coord.) (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Quaglia, B. W. (2015). Planning for student variability: Universal design for learning in the music theory classroom and curriculum. *A Journal of the Society for Music Theory*, 21(1), 1-21. <https://mtosmt.org/issues/mto.15.21.1/mto.15.21.1.quaglia.html>
- Ralabate, P. (2011). *Universal Design for Learning: Meeting the needs of all students* <https://doi.org/10.1044/leader.FTR2.16102011.14>
- Ralabate, P. (2016). *Your UDL lesson planner: The step-by-step guide for teaching all learners*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Ralabate, K., & Nelson, L. (2017). *Culturally responsive design for english learners: The UDL approach*. CAST Professional Publishing Co.
- Rapp, W. (2014). *Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners*. Paul Brookes Publishnig Co.
- Rapp, W., & Arndt, K.L. (2012). *Teaching everyone: An introduction to inclusive education*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age*. ASCD. <http://www.cast.org/teachingeverystudent/ideas/tes/>
- Rose, D., Gavel, J., & Domings, Y. (2010). *UDL unplugged: The role of technology in UDL*. National Center on UDL <https://static1.squarespace.com/static/62a6845f5c3c311a02e24d64/t/62ac06aedf083b455766aabbf/1655441072235/UDL+Unplugged+-+Role+of+Tech.pdf>
- Tavares, R., Oliveira, D., Laranjeiro, M., & Almeida, A. (2015). Universal Design for Learning: Potencial de aplicação no Ensino Superior com alunos com NEE e por recurso a tecnologias mobile. *Educação, Formação & Tecnologias*, 8(1), 84-94. <https://eft-edu.com/index.php/eft/article/view/182>





