

Secção I: Estudos de investigação-ação em alunos com NEE

O papel dos pares na inclusão de alunos com NEE: programa PARES

Isabel Cristina Neves Borges

Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo /ESEC

iborges@esec.pt

Ana Maria Sarmento Coelho

Escola Superior de Educação de Coimbra /CEIS 20

ana@esec.pt

Resumo

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

A construção do Programa PARES teve como objetivo principal promover a aquisição de competências socioemocionais nos alunos que dele usufruíram, com ou sem Necessidades Educativas Especiais (NEE), tendo sido implementado numa turma de alunos do 3º ciclo, que integrava alunos com NEE, no Agrupamento de Escolas do Distrito de Coimbra.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que o programa teve um impacto positivo, quer nos alunos sem NEE, como nos alunos com NEE. Obtiveram-se igualmente benefícios no funcionamento da própria comunidade educativa, nomeadamente através das atividades de divulgação e sensibilização que os alunos fizeram durante o programa PARES.

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

Palavras-chave: inclusão; necessidades educativas especiais; educação pelos pares; competências sociais; programas de intervenção.

Abstract

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

The construction of the “PARES” Programme was intended to promote the acquisition of socioemotional skills in pupils, with or without Special Educational Needs (SEN). The programme was implemented in a 3rd Cycle class, which included pupils with SEN at Secondary School, in Coimbra district.

The results allow us to conclude that the programme had a positive impact, on pupils with and without SEN. Benefits were also obtained in the functioning of the educational community, particularly through the dissemination and awareness activities attained by students during the “PARES” Programme.

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

Keywords: inclusion; special educational needs; peer education; social skills; intervention program.

Introdução

Ao frequentar a escola regular, os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) podem estar sujeitos a dificuldades acrescidas, experienciando limitações de vária ordem. Além das possíveis barreiras arquitetónicas, esses alunos podem encontrar obstáculos como a rejeição ou a exclusão. Não basta à criança estar (fisicamente) num contexto, é essencial que ela sinta que lhe pertence, que é respeitada e aceite, para que a inclusão seja efetiva.

O Projeto de Intervenção desenvolvido pretendeu sensibilizar e esclarecer os pares sobre a diferença/deficiência e promover competências sociais essenciais às suas interações ao longo da vida. O Programa PARES foi construído e desenvolvido nesse contexto, visando uma intervenção orientada para a inclusão.

No paradigma da escola inclusiva, as diferenças relativas às especificidades de cada indivíduo e necessidade de respostas adequadas, que proporcionem igualdade de oportunidades, assumem elevada pertinência. Na verdade, “para muitas crianças e jovens que frequentam a escola, tal como a concebemos atualmente, a sensação de que a escola parece ter sido feita à medida de outros, baseada numa cultura muito afastada daquela em que se inserem, é uma constante” (César, 2003, p.120). Encontramos esta perceção de desfazamento, e ainda de alguma resistência, quando nas escolas nos cruzamos com crianças e jovens que nos parecem integrados mas não incluídos. Fisicamente estão a frequentar o ensino regular com as devidas adaptações/adequações e com os possíveis apoios (embora nem sempre os necessários). No entanto, como salienta César (2003), a partilha é a base dos percursos para a inclusão, pois isoladamente nunca conseguiremos construir caminhos verdadeiramente abrangentes que todos possam trilhar.

Correia (2008a) alerta para o processo de inserção sem restrições dos alunos com Necessidades Educativas Especiais Significativas¹ (NEES) nas classes regulares. O autor defende que devem ser consideradas as necessidades e dificuldades dos alunos com características específicas, bem como, as características e necessidades dos professores do ensino regular, e a existência, ou não, de recursos humanos especializados. O processo de atendimento aos alunos com NEES deve apoiar-se na colaboração dos diversos intervenientes no processo (pais, professores, técnicos de saúde, técnicos de serviço social, etc.), na evidência empírica, na produção de legislação adequada, num adequado desempenho profissional e no envolvimento parental.

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

Para Correia (2008b), os alunos com Necessidades Educativas Especiais são aqueles “cujas características, capacidades e necessidades obrigam muitas vezes a que a Escola se organize no sentido de melhor poder elaborar respostas educativas eficazes que façam com que eles venham a experimentar o sucesso” (p.43). O autor sistematizou um conjunto de categorias específicas que podem estar na base do insucesso escolar do aluno e que, por sua vez, exigem a intervenção da Educação Especial. As NEE podem assumir a classificação de severas (se permanentes), que o autor

¹ Adotamos, a partir de agora, a terminologia do autor (Correia, 2008a), Necessidades Educativas Especiais Significativas (NEES), que assumem um caráter de permanência ao longo da vida, com vista à sua diferenciação em relação às

designa de significativas, ou ligeiras (se a sua manifestação ocorre apenas numa determinada fase). Assim, as NEE ligeiras exigem uma modificação parcial do currículo, adaptando-o às características específicas do aluno, apenas numa determinada fase da sua aprendizagem. Já as NEE significativas exigem adaptações generalizadas que se mantêm ao longo do percurso escolar do aluno.

Ao mesmo tempo, a forma como os pares se relacionam, desde as primeiras idades, deve merecer a nossa atenção, considerando o impacto desta influência na vida dos indivíduos. Como referem Ladd, Herald e Andrews (2006), a cultura dos pares representa uma importante força no desenvolvimento da criança. Sendo os pares similares (idade / níveis de desenvolvimento), mas educados em contextos familiares diferentes, eles providenciam, mutuamente, experiências diferenciadas, ampliando as perceções que cada criança desenvolve, referentes ao mundo envolvente. Estas partilhas são específicas dos pares e não podem, por isso, ser providenciadas pelos pais ou pelos professores.

Bierman (2007) considera que a relação com os pares assegura um contexto essencial ao desenvolvimento socioemocional e ajustamento psicológico, influenciando a socialização da criança nos domínios do comportamento, personalidade e adaptação. A rejeição pelos pares poderá apresentar-se como uma espiral negativa, em que acontecimentos sucessivos tenderão a aumentar esta espiral de rejeição.

Se a compreensão deste processo é importante no caso das crianças e adolescentes sem problemáticas graves associadas, ela é igualmente importante no caso das crianças com Necessidades Educativas Especiais Significativas. Os alunos com deficiência tendem a apresentar problemas de adaptação social e são sensíveis ao seu baixo estatuto social. Segundo Berkson (1993), a integração/presença dos alunos com NEES nos contextos de vida frequentados pelos seus pares (sem problemáticas significativas), por si só, tende a aumentar os níveis de aceitação da diferença/deficiência. O modo como a criança com deficiência é percecionada pelos seus pares depende da compreensão destes quanto à natureza da deficiência.

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

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

McNamara e Moreton (1988) destacam a tutoria de pares como uma abordagem eficaz na promoção de competências sociais. Consideram que ao treinar alunos para desempenharem a função de tutores, com vista à ajuda dos seus colegas/pares, se verifica um aumento de competências de ensino e de aprendizagem, bem como de comportamentos interpessoais, tais

como elogiar, ouvir, ajudar e passar tempo juntos. Assim, a tutoria de pares apresenta-se como uma forma de amizade estruturada, em que o currículo é o ponto de partida para o encontro entre pares.

Hertz-Lazarowitz, Kirkus e Miller (1992) salientam os contributos de Piaget e de Vygotsky para a conceptualização das interações cooperativas. Para ambos, o meio social é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e para a construção dos saberes. Piaget aponta os fatores internos e externos essenciais à estruturação dos diferentes estádios de desenvolvimento da criança, sendo que os fatores internos se apresentam como o nível de maturação e necessidade intrínseca de equilíbrio, que operam com os fatores externos, tais como a transmissão de conhecimento social e experiências ambientais, influenciando, assim, o desenvolvimento de cada indivíduo. Na perspetiva de Vygotsky, a interação com pares ou adultos, que supostamente se enquadram em níveis mais avançados do desenvolvimento global, permitirá um processamento de aprendizagem estruturado em “andaimes” (*scaffolding*), conceptualizado no que definiu como “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP).

O sucesso educativo, como sabemos, depende de vários fatores e necessita de condições básicas, nomeadamente, o gosto dos professores pelo ensino e a paixão pelo progresso das aprendizagens, esperando-se que transmitam o seu entusiasmo aos alunos, suscitando a paixão pelo que aprendem. Estes serão aspetos relevantes para os professores se tornarem agentes de desenvolvimento humano. “O professor não ensina apenas, ele sabe fazer alguma coisa e o que ele sabe fazer não consiste exclusivamente em dar aulas; consiste fundamentalmente em ajudar pessoas a crescer e desenvolver as potencialidades que todas possuem, em configurações e graus diversificados” (Abreu, 1996, p. 112). Apoiar os alunos na aquisição de competências socioemocionais deve ser outro grande desafio da intervenção do professor, considerando que já não se pode refugiar numa relação ensino-aprendizagem baseada na transmissão de saberes, mas antes reconhecer-se como agente de desenvolvimento humano (Abreu, 1996).

As competências socioemocionais das crianças e jovens têm sido relativamente secundarizadas em relação às competências académicas. Ao nível das práticas educativas verifica-se uma acentuada valorização dos resultados académicos, preterindo outras competências essenciais a um equilibrado desenvolvimento dos indivíduos, nomeadamente ao nível emocional, social e psicológico. Atualmente, perante fenómenos como o *Bullying*, que surgem associados a problemáticas do foro socioemocional (problemas de autocontrolo, resolução de problemas, autoconceito, ajustamento psicológico, entre outros), supõe-se o desenvolvimento de uma intervenção pedagógica específica em contexto escolar e, se possível, prolongada no contexto familiar e social. Partindo do pressuposto de que a aprendizagem está, como vimos, ligada diretamente ao processo de socialização dos indivíduos, revela-se prioritário agir sobre as interações dos alunos.

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

A necessidade de programas de treino de aptidões sociais é também confirmada em estudos que relacionam comportamento social e desempenho escolar (Cartledge & Milburn, 1989, citados em Raposo, 1991) sendo, segundo os autores, de extrema importância que o professor fomente tais

aptidões nas suas aulas. A influência do professor, tal como a dos pais, é de extrema importância atendendo a que servem de modelos para os comportamentos sociais. Este modelamento de comportamentos sociais poderá ocorrer com base em processos de reforço.

Segundo Ladd, Herald e Andrews (2006), os programas de prevenção e intervenção em crianças pequenas asseguram a realização de aprendizagens significativas ao nível das competências sociais que promovem relações de amizade com os pares, ou que previnem dificuldades nas interações com os outros. Referem, ainda, que alguns tipos de programas de intervenção podem produzir efeitos nas competências sociais dos alunos, bem como a sua aceitação pelo grupo de pares.

Método

O estudo desenvolvido pretendeu atuar sobre a problemática da aceitação/rejeição dos pares em relação à diferença/deficiência, uma vez que diagnosticámos que os pares dos alunos com NEES tendem a apresentar dificuldades em compreender/aceitar a diferença/deficiência, nomeadamente em contexto educativo. Frequentemente os alunos de uma turma, ao lidarem com um/a colega que apresente NEES, tendem a revelar alguma intolerância face ao seu tratamento “diferenciado”, nomeadamente por parte do professor. Pelo facto de acompanharmos dois alunos com NEES integrados numa turma regular do 7º ano de escolaridade, e trabalhando em articulação com os professores da turma /diretora de turma, constatou-se uma elevada rejeição da turma à aplicação de medidas educativas (e.g. adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação), a um dos alunos. O aluno com NEES em questão integrava a turma a tempo inteiro e acompanhava o currículo integral da turma. A sua problemática, apesar de ter um carácter permanente, não era do domínio cognitivo mas sim de saúde física, que se refletia aos níveis emocional e comportamental. O aluno com NEES, abrangido pela alínea e) Currículo Específico Individual, do Decreto-Lei 3/2008, integrava a turma apenas na disciplina de Educação Física, apresentando evidências físicas da sua problemática e sem implicações diárias de diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula (pois não frequentava a maioria das disciplinas). Ambos os alunos, abrangidos pelo Decreto-Lei 3/2008 e a usufruírem de medidas educativas do regime de Educação especial, apresentavam NEES mas com níveis de funcionalidade diferenciados. A percepção que os colegas/pares tinham destes alunos, nomeadamente do aluno que não tinha evidências físicas da sua problemática, era testemunhada pelos professores como distorcida, intolerante e até de rejeição. Em conselhos de turma tornava-se evidente a preocupação dos professores em relação a esta intolerância dos pares. Se no caso do aluno com alterações físicas decorrentes da sua problemática havia maior receptividade, no caso do outro aluno, sendo considerado como “igual aos outros” (fisicamente) as dificuldades que apresentava eram entendidas pelos pares como “caprichos”, “preguiça”, etc. Assim, promover a tolerância e aceitação face a deficiências fisicamente menos “visíveis” revelava-se um maior desafio.

Face ao diagnóstico desta situação procurámos desenvolver uma intervenção junto dos alunos da turma. A intervenção desenvolvida, pelo facto de atuar sobre uma problemática específica, assumiu características da investigação-ação. Esta prática pressupõe o desenvolvimento de atividades com o objetivo de mudar as circunstâncias diagnosticadas na situação-problema (Bell, 1997).

O Programa PARES (**P**rograma **p**Ara **a**p**R**ender a resp**E**itar as diferen**ça**S) foi, assim, construído com o objetivo de modificar a percepção/compreensão e atitudes dos alunos (grupo de estudo) sobre as problemáticas da diferença/deficiência. Para a elaboração deste programa procurámos

desenvolver dinâmicas de grupo, que possibilitassem aos alunos “colocar-se no lugar do outro”, através de exercícios de empatia, reflexão e autocrítica e que favorecessem a clarificação de valores de elevada pertinência para a inclusão e cidadania, tais como, a tolerância, o respeito pelo outro, a solidariedade. As 10 sessões foram previamente planificadas, com a colaboração da Diretora de Turma e de outros professores, tendo em conta centros de interesse dos alunos (atividades no exterior, dinâmicas de grupo, etc.) e aspetos que se consideraram importantes para a clarificação das temáticas abordadas ao longo das sessões (e.g., características de algumas deficiências, direitos dos portadores de deficiência, etc.). Cada sessão foi previamente planificada tendo em consideração o tema, a competência geral, as competências específicas, as atividades a desenvolver, as estratégias, os recursos e a duração, estando previstos os momentos de introdução, de desenvolvimento e avaliação da sessão. Os conteúdos definidos foram igualmente adequados às propostas e dúvidas dos alunos, com base numa auscultação inicial e ao longo das sessões. As estratégias e métodos utilizados para a implementação das atividades foram diversificados (e.g., menor utilização de métodos expositivo, maior utilização de métodos ativos - dinâmicas de grupo, dramatizações, trabalhos de grupo, trabalhos de pares, exploração do espaço exterior, vídeos, filmes, etc.), procurando manter os níveis de interesse e envolvimento dos alunos e aumentar a sua implicação nas atividades desenvolvidas.

Apesar da planificação prévia, procurámos dinamizar as sessões com alguma flexibilidade, aceitando propostas dos alunos e partindo de situações-problema por eles colocadas. O Programa PARES permitiu uma maior aproximação às perspetivas dos alunos, em particular às suas conceções sobre a diferença/deficiência. Ao trabalharmos diretamente com os alunos foi possível, ainda, contextualizar as suas ideias, sentimentos e atitudes. Ao promovermos trabalhos de grupo e trabalho de pares, pretendemos promover interações menos prováveis, o que foi conseguido através da aleatoriedade na formação dos grupos, levando a novas descobertas, partilhas e relações entre os alunos. As dinâmicas de grupo baseadas em “dramatizações” e reflexões, que levaram os alunos sentirem e pensarem empaticamente o outro, possibilitaram a utilização de competências socioemocionais, que são fundamentais para a promoção de interações positivas.

A avaliação da intervenção foi realizada em cada sessão pelos alunos participantes, assumindo um caráter qualitativo que permitiu a compreensão do que os alunos gostaram mais, gostaram menos, o que aprenderam, e o que gostariam de saber.

Objetivos

A intervenção desenvolvida teve como objetivos modificar a compreensão / perceção dos pares sobre a inclusão de alunos com NEES nas escolas/turmas do ensino regular, e promover competências sociais que facilitassem interações positivas entre pares, baseadas na tolerância e respeito mútuo.

Grupo de Estudo

O grupo foi constituído por 19 alunos, que frequentavam o 7º ano de escolaridade no Agrupamento de Escolas da Região Centro. A turma integrava 2 alunos portadores de NEES, abrangidos pelo Decreto-lei 3/2008 e beneficiando de diferentes medidas educativas, previstas neste regime educativo. Um dos alunos frequentava a turma a tempo inteiro, beneficiando das medidas do Regime Educativo de Educação Especial: *Adequações Curriculares Individuais e Adequações no*

Processo de Avaliação, apresentando problemática de Saúde Física (doenças metabólicas) que se refletia ao nível emocional, comportamental e influenciava o seu ritmo de aprendizagem. O segundo aluno com NEES (portador de uma multideficiência) estava abrangido pela medida educativa *Currículo Específico Individual*, e integrava a turma apenas na disciplina de Educação Física. No restante tempo letivo o aluno frequentava a sala de intervenção da equipa de Educação Especial do Agrupamento (onde se implementam atividades referentes aos Currículos Funcionais) e uma APPACDM (para a realização de atividades previstas no seu Plano Individual de Transição).

Instrumentos

Os instrumentos utilizados antes e depois da implementação do programa foram o Teste Sociométrico (TS), adaptado de Northway e Weld (1999), o Questionário sobre a Diferença (QD), adaptado de Barreto (2009), e o Questionário para Avaliar Competências Sociais dos alunos (QACSA), adaptado de Goldestein *et al.* (1989, citado em Lopes e Silva, 2009).

Ao longo da implementação do Programa PARES foram utilizados registos de avaliação de cada sessão, pelos alunos e pela docente responsável pela intervenção.

Procedimentos

Antes do início da intervenção os alunos preencheram o QDe o TS, e 4 professores da turma, de diferentes áreas disciplinares, preencheram o QACSA. As 10 sessões do Programa PARES foram implementadas ao longo dos meses de abril, maio e junho de 2010, nas aulas de formação cívica. Como referido anteriormente, as sessões foram sendo adequadas ao longo da intervenção, procurando ir ao encontro das propostas dos alunos. Pelo facto de as sessões acontecerem quinzenalmente foi possível integrar as avaliações das sessões anteriores, feitas pelos alunos, adequando conteúdos, estratégias e materiais. Na última sessão foi solicitada uma avaliação do conjunto das sessões.

O QD e o TS foram novamente preenchidos pelos alunos, após a intervenção, bem como o QACSA, pelos mesmos 4 professores, das diferentes áreas disciplinares.

Resultados

Os resultados obtidos ao longo das sessões do Programa PARES foram analisados qualitativamente e, no caso do QD e do QACSA, foi efetuada análise estatística recorrendo ao *software* para tratamento estatístico dos dados, SPSS, versão 18.0. O TS foi analisado com base na elaboração de matrizes sociométricas, conforme indicações de Northway e Weld (1999). Tendo em consideração a informação obtida na análise e tratamento estatístico dos diversos instrumentos utilizados considerámos pertinente que, no presente artigo, fossem divulgados com maior enfoque os resultados obtidos no TS e no QACSA. A análise mais pormenorizada da posição sociométrica do aluno com NEE, que frequenta a turma a tempo inteiro, e dos níveis de frequência de utilização das competências sociais será, igualmente, um dos aspetos a destacar.

No que se refere à implementação do Programa PARES, com base nos registos dos alunos recolhidos ao longo das sessões e no final do programa, podemos considerar que a dinamização deste Programa PARES representou um contributo para o aumento das aprendizagens sobre

diversas tipologias/características da deficiência (motora, cognitiva, sensorial, etc.), da compreensão sobre a diferença / deficiência (cf. Quadro 1).

Analisando a informação obtida podemos verificar que os alunos gostaram mais de fazer jogos/dinâmicas de grupo, ver filmes/vídeos, elaboração dos cartazes (Deveres e Direitos dos Adolescentes). De um modo geral o saldo parece-nos bastante positivo, podendo ser impulsionador de projetos futuros. Os indicadores obtidos junto dos alunos poderão servir para nortear percursos e decisões futuras, quanto às abordagens, metodologias e estratégias de intervenção a adotar.

Quadro 1 – Síntese da avaliação do Programa Pares pelos alunos

☑ Ao longo das sessões gostei mais de:	☒ Não gostei tanto:	☑ Aprendi sobre:	☒ Sugestões para próximos programas:
<ul style="list-style-type: none"> » Quando nós fomos ver o filme e também a 1ª aula quando tivemos aquele jogo para nos conhecermos e sabermos as diferenças e semelhanças. Gostei mais do filme » Gostei de fazer o jogo e ver o filme no auditório das pessoas com deficiência a serem usadas e depois ver a força de vontade dessas pessoas. » De vermos o filme, dos jogos que fizemos e dos assuntos que abordámos. » De ir ao auditório ver o filme » Gostei mais dos jogos e dos filmes » Gostei daquela (sessão) em que fomos ver o filme ao auditório e gostei da teia. Gostei muito de todas Gostei de todas as sessões mas a que gostei mais foi a sessão em que fomos ao auditório ver o filme "Circo Mariposa" » Gostei de todas as sessões mas a que gostei mais foi a sessão onde fizemos os cartazes dos direitos e deveres » Gostei mais do assunto sobre o Braille » Gostei de ver o filme no auditório » Dos jogos e as actividades que fomos fazendo. Gostei principalmente de ir ao auditório ver o filme. » Da sessão onde vimos o filme do Circo Mariposa » Ver o filme, pois era interessante e serviu para que percebesse o quanto as pessoas que são diferentes de nós são injustamente desrespeitadas no dia-a-dia. » Trabalhar em grupo e ir ao auditório ver o filme, fazer uma aula ao ar livre e fazer um cartaz para afixar na escola 	<ul style="list-style-type: none"> » Da parte em que a turma não colaborou sendo barulhenta » Que os nossos trabalhos fossem expostos 	<ul style="list-style-type: none"> » Aprendi que não se deve julgar ninguém » Pessoas com deficiência » Aprendi mais coisas sobre as deficiências e aprendi a respeitar ainda mais os deficientes » As pessoas diferentes, foram sessões maravilhosas » Aprendi que não se deve rejeitar pessoas diferentes de nós » Aprendi de tudo um pouco » Deficiências, em particular sobre as pessoas cegas porque o meu trabalho numa das sessões era sobre isso. » ...muita coisa » Aprendi que toda a gente deve ter uma oportunidade » Que devemos respeitar os outros tal como são » Que as pessoas com deficiência devem ser respeitadas tal como nós. Devem poder viver nos mesmos sítios que nós e ter as mesmas oportunidades. Eles têm direito tal como nós e nunca se sabe se um dia podemos ficar assim, por isso devemos respeitá-los. » Diversas deficiências, que todas as pessoas são iguais mesmo sendo negras, brancas ou deficientes » Respeitar as pessoas que são diferentes de nós » Trabalhar em grupo, saber respeitar e ser respeitado. 	<ul style="list-style-type: none"> » Ver outros filmes » Mais sessões ao ar livre e mais jogos » Continuar com as mesmas sessões destes assuntos » Acho que deve continuar assim » Acho que devem continuar assim » Gostava que para o ano seguinte isto continuasse » Talvez, ver mais filmes sobre o tema. » Visita de estudo » Mais aulas ao ar livre, uma visita de estudo e que fizéssemos mais cartazes informativos para afixar na escola

No que se refere aos Sociogramas, foram elaboradas matrizes sociométricas que serviram de base para a distribuição dos alunos nos gráficos apresentados (cf. Figura 1). No fundo de cada imagem, rapaz ou rapariga, foi indicado o número de identificação assumido no grupo e o número de nomeações que teve, na totalidade. No centro encontramos os alunos mais nomeados e, na periferia, os alunos menos nomeados.

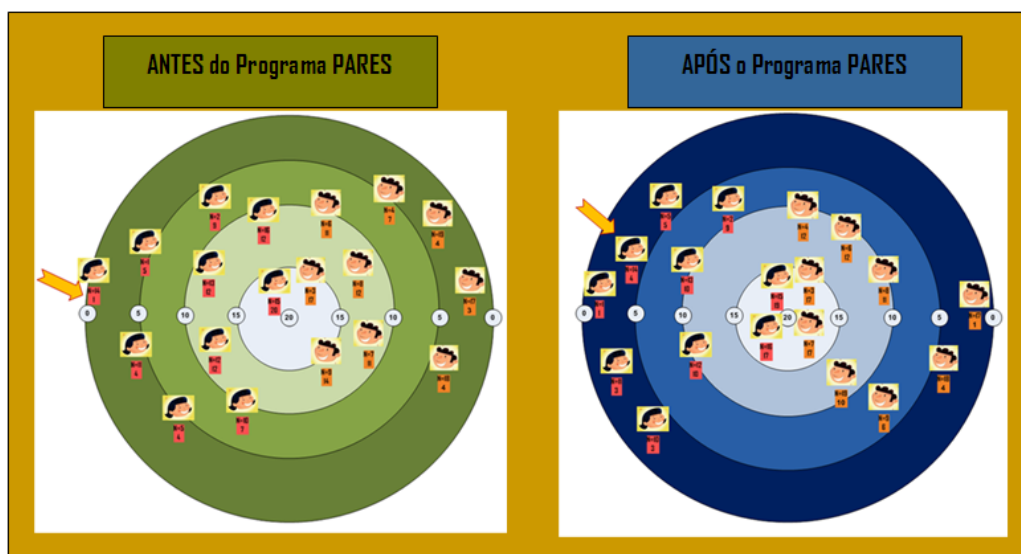


Figura 1 – Posição Sociométrica dos alunos, antes e depois do Programa PARES

A distribuição dos alunos é variável e não se verificam diferenças consideráveis entre a posição assumida por rapazes e raparigas. Pretendeu-se, ainda, verificar a posição sociométrica do aluno com NEES (que corresponde ao N=14 do grupo e está sinalizado no gráfico). Verificou-se uma ligeira mudança na posição sociométrica do aluno, passando de 1 nomeação (Antes do Programa) para 4 nomeações (Após o Programa). Esta modificação, apesar de muito ligeira, poderá indicar pequenas mudanças no que se refere à sua aceitação por parte dos pares.

No que se refere ao Questionário sobre Competências Sociais dos Alunos – QCSA, preenchido por 4 professores de diferentes áreas curriculares da turma, antes e após o Programa PARES, com base no teste de significância, podemos verificar que na maioria das competências² (à excepção de “prestar atenção”, “formular uma pergunta”, “agradecer” e “responder ao insucesso”) se identificam diferenças estatisticamente significativas (cf. Quadro 2) entre o 1º e o 2º momento ($p < .05$). Com base nesses resultados procedeu-se a uma análise qualitativa das mudanças que ocorreram em cada competência, sendo estas agrupadas em categorias em função das dimensões que as caracterizam.

Quadro 2 – QCSA: Médias e teste de significância

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

² Neste trabalho utilizamos o termo competências com base na definição de Goldstein et al. (1989, citado em Lopes e Silva, 2009).

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

A categoria 1, Adequação à convenção social, integra as competências: *agradecer*, *pedir licença* e *dizer amabilidades*. Na categoria 2, Dimensão Intrapessoal consideraram-se as categorias: *conhecer os próprios sentimentos*; *expressar os sentimentos*; *conhecer os sentimentos dos outros* e *auto – recompensar-se*.

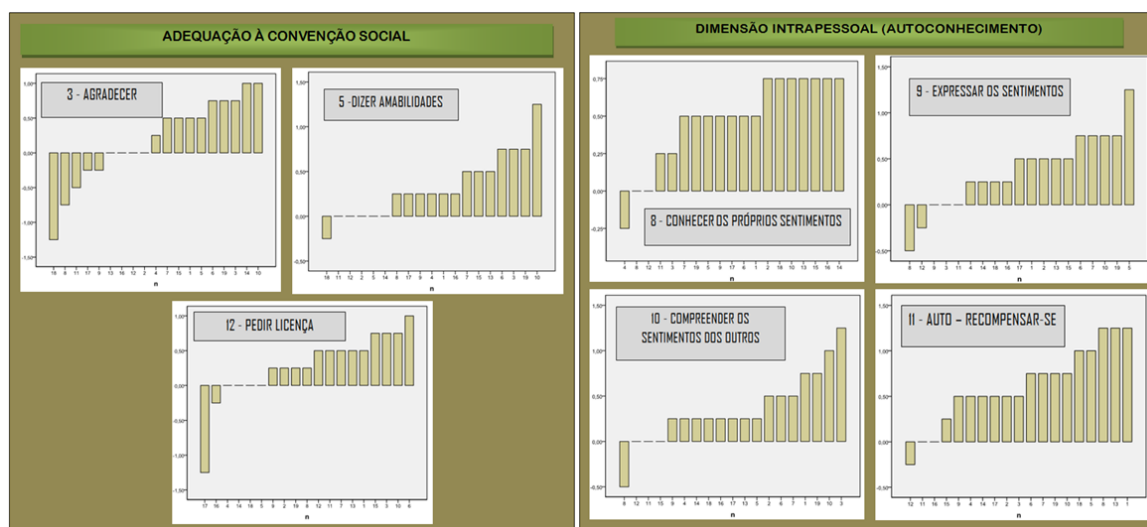


Figura 2 – QCSA - Frequência de utilização de competências sociais: Categorias 1 e 2

Como ilustra a Figura2, a maioria dos alunos aumentou a utilização desta competência do 1º para o 2º momento. Destaca-se o facto de, na competência de *conhecer os próprios sentimentos* e na *compreensão dos sentimentos do outro*, o aluno que baixa na sua utilização é o mesmo (N4). Esta análise mais aprofundada permite ao investigador / professor identificar os alunos que necessitem de uma intervenção mais específica e individualizada, facilitando um diagnóstico das competências em défice, que devem ser promovidas e treinadas.

Na categoria 3 Dimensão Interpessoal, mais centrada na relação com o outro, consideraram-se as competências: *prestar atenção*, *repartir algo*, *ajudar os outros*. Conforme ilustra a Figura 4, observou-se em todos os alunos um aumento na utilização da competência *repartir algo* e, na maioria dos alunos, o aumento na utilização da competência *ajudar os outros*. Na competência *prestar atenção*, apesar de muitos alunos apresentarem um aumento na sua utilização, verifica-se que 5 revelaram uma diminuição da sua utilização. Numa análise mais aprofundada pode ser obtida informação sobre os alunos que necessitariam de reforço para a promoção / treino de aptidões que lhes permitam melhorar os seus níveis de atenção.

A categoria 4, Autorregulação 1, com vista à relação /interacção com o outro (cf. Figura 4), integra as competências: *apresentar-se*, *participar*, *negociar* e *enfrentar as pressões do grupo*. Estas competências implicam que o indivíduo autorregule os seus comportamentos e faça uma gestão adequada das suas aptidões de comunicação, gestão de conflitos e capacidade de negociação.

Esta capacidade de autorregulação do próprio está orientada para a relação com o outro, atendendo a que são competências que implicam interacção.

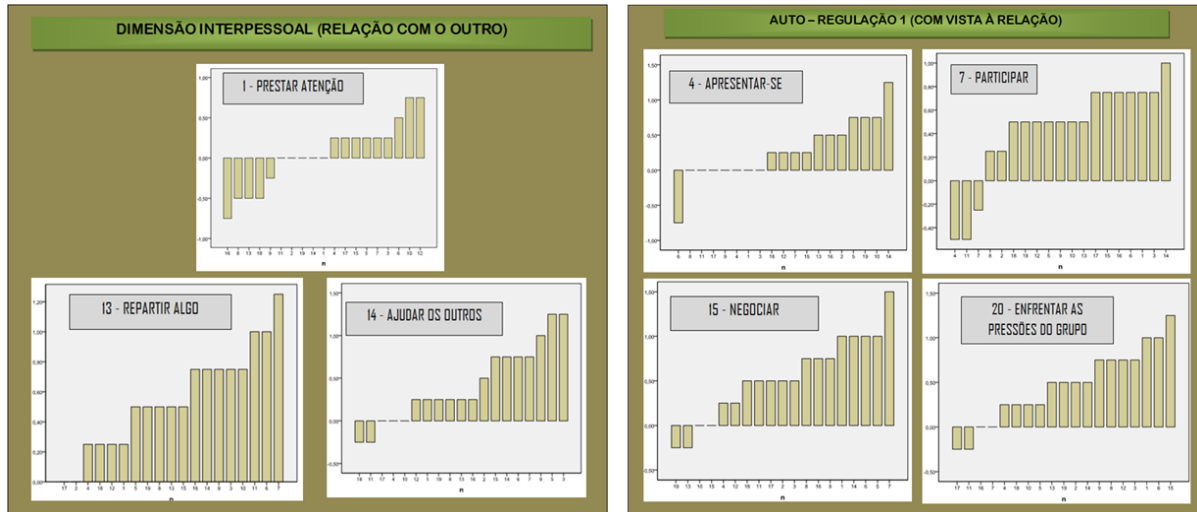


Figura 3 – QCSA - Frequência de utilização de competências sociais: Categorias 3 e 4

Conforme se pode observar, verificou-se um aumento de utilização das competências das categorias 3 e 4, por parte dos alunos em estudo, do 1º momento para o 2º momento, nomeadamente a *negociação* (15 alunos), a *participação* (16 alunos) e a capacidade de *enfrentar as pressões do grupo* (15 alunos).

A categoria 5 *Autorregulação 2*, com vista a objectivos pessoais (cf. Figura 5), inclui as competências: formular uma pergunta, pedir ajuda, empregar auto – controlo, defender os próprios direitos, não entrar em brigas ou disputas, responder ao insucesso, tomar iniciativas, resolver problemas de acordo com a sua importância. Estas competências têm subjacente um processo de autorregulação que pretende atingir objectivos pessoais e não tanto a qualidade da relação com o outro, ou seja, não está tão centrado na relação interpessoal, mas sim numa dimensão mais centrada no próprio.

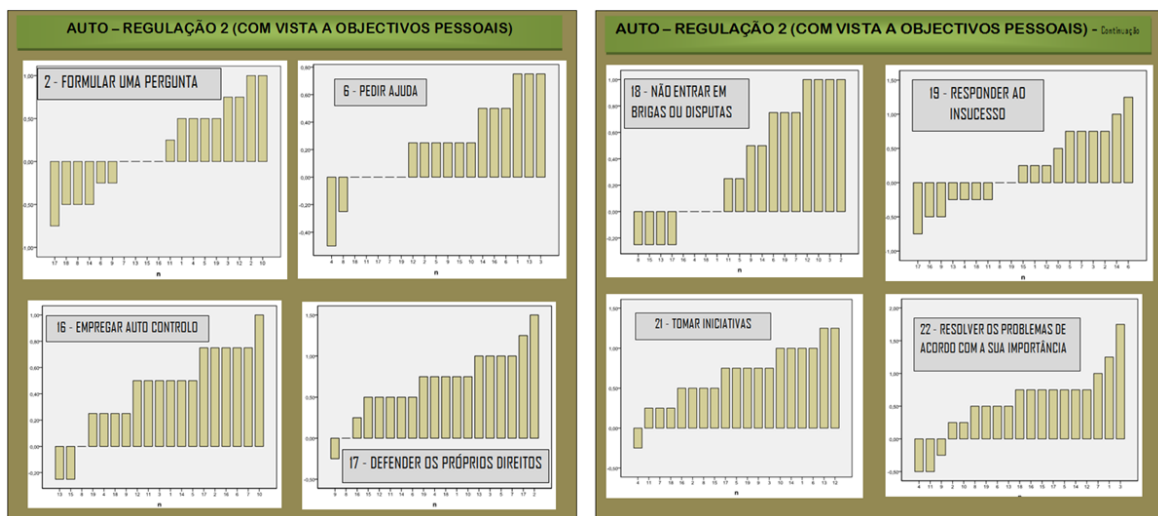


Figura 4 – QCSA - Frequência de utilização de competências sociais: Categoria 5

Conforme a Figura 4 ilustra, as competências com maior aumento de frequência de utilização por parte dos alunos foi a capacidade de *empregar o auto – controlo* (16 alunos) e *defender os próprios direitos* (17 alunos).

No que se refere às competências *formular uma pergunta* e *pedir ajuda*, apesar de um considerável número de alunos ter aumentado a sua utilização, verifica-se que 6 alunos baixaram na primeira e 2 alunos baixaram na segunda, tendo 5 mantido a sua posição.

Continuando a observar as restantes competências, apresentadas na Figura 5, podemos verificar um aumento na utilização da competência *tomar iniciativa* em 18 alunos, na transição do momento 1º para o 2º momento. Na capacidade de *resolver problemas de acordo com a sua importância* 16 alunos aumentaram a sua utilização e apenas 3 baixaram, enquanto na competência de *não entrar em brigas* houve um aumento de utilização em 11 alunos, 4 mantiveram e 4 diminuíram. A competência com maior descida, ainda que 10 alunos tenham aumentado a frequência da sua utilização, é a *resposta ao insucesso*, já que 7 alunos diminuíram a frequência de utilização e 2 alunos mantiveram a anterior frequência. Apesar de se registar diminuição na frequência de utilização de algumas competências, por parte de alguns alunos, pode inferir-se que, de modo geral, a maioria dos alunos aumentou a frequência de utilização das competências sociais em análise. Estes resultados poderão ser um indicador de que uma intervenção centrada na promoção de competências sociais poderá revelar-se eficaz e pertinente.

No caso específico do aluno com NEES que frequenta a turma, analisando mais pormenorizadamente a sua posição nas diferentes competências, podemos inferir que os níveis de utilização das competências analisadas aumentaram de forma significativa. Sabendo que o nosso aluno com NEES assume o N14, procedeu-se a uma análise mais específica: na categoria 1) adequação à convenção social manteve a utilização das competências *dizer amabilidades* e *pedir licença* mas aumentou significativamente a utilização da competência *agradecer*. Na categoria 2) Dimensão Intrapessoal (autoconhecimento) aumenta medianamente nas competências *expressar os sentimentos* e *compreender os sentimentos dos outros*, aumentando significativamente nas categorias *auto-recompensar-se* e *conhecer os próprios sentimentos*. Na categoria 3) Dimensão interpessoal manteve a posição de utilização da categoria *prestar atenção* e aumentou medianamente as categorias *repartir algo* e *ajudar os outros*. Nas categorias de *apresentar-se* e *participar* obteve o maior aumento da utilização da competência e aumentou medianamente nas categorias *negociar* e *enfrentar as pressões do grupo* pertencendo, estas competências, à categoria 4) Autorregulação 1. Na categoria 5) Autorregulação 2 registou-se a única descida de uma competência *formular uma pergunta*, tendo aumentado a utilização de todas as restantes (*pedir ajuda*, *empregar auto – controlo*, *defender os próprios direitos*, *não entrar em brigas ou disputas*, *responder ao insucesso*, *tomar iniciativas*, *resolver problemas de acordo com a sua importância*).

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

Discussão e Conclusões

No presente projeto de Intervenção, após o diagnóstico da problemática, pretendeu-se desenvolver um programa orientado para o treino de competências sociais e que recorresse a métodos mais ativos e inclusivos. Apesar de não termos a pretensão de avaliar a eficácia do

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

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

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

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

O aluno com NEES, conforme análise anterior, beneficiou significativamente no que se refere à utilização de competências sociais. Tal constatação vai ao encontro dos resultados obtidos no estudo de Rothwell, Piatt e Mattingly (2006) verificando-se que os alunos com problemas graves/deficiência, após um treino de competências sociais, apresentam uma diminuição de comportamentos inadequados/desajustados e tendem a aumentar os seus níveis de envolvimento social e empenho académico.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que os pares, na sua maioria já apresentam alguma aceitação de alunos com NEES. Contudo há ainda pares que revelam muita relutância em relação aos colegas com diferença/deficiência e manifestam rejeição. A implementação do programa teve como objectivo intervir na problemática e promover mudanças positivas no sentido de fomentar uma maior aceitação, tolerância, respeito e compreensão dos pares em relação aos alunos com NEES. Nesse sentido, com base nos resultados analisados na comparação dos resultados do 1º momento

(Antes do Programa Pares) e do 2º momento (Após o programa pares), podemos concluir que o programa apesar de pouco extenso e de curta duração, teve um reflexo positivo no grupo, quer nos alunos sem NEES quer no aluno com NEES.

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

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

Foi com enorme satisfação que ao lermos as avaliações das sessões realizadas pelos alunos, se revelaram jovens com capacidade crítica e reflexiva sobre o que são, o que querem ser e o qual o seu papel na vida dos que os rodeiam. Registámos com especial agrado a sugestão: “gostava que para o ano isto continuasse”, sentindo nestas palavras o reconhecimento de que valeu a pena acreditar que podemos actuar sobre a realidade que nos rodeia. Vemos, com alguma esperança, caminhos menos tortuosos para a inclusão, que não dependem só dos alunos mas, principalmente, dos seus modelos: professores, pais, funcionários, comunidade. A responsabilidade do processo de inclusão é, certamente, de todos nós.

Referências Bibliográficas

- Abreu, V. (1996). *Pais, Professores e Psicólogos*. Coimbra Editora: Coimbra.
- Batista, M., & Enumo, S. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interacção social entre companheiros. *Estudos de Psicologia*, 9: 101-111. Acedido em 9 de Março de 2010, em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22386.pdf>.
- Barreto, A. (2009). *Os pares e a inclusão da criança diferente na escola do 1º ciclo*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Portugal.
- Bell, J. (1993). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education and social science* (2ª ed). Buckingham: Open University Press.
- Berkson, G. (1993). *Children with handicaps: A review of behavioral research*. Lawrence Erlbaum Associates: Hillside, N.J.
- Bierman, K. (1989). Improving the peer relationships of rejected children. In B. Lahey, & A. Kazdin, (Eds). *Advances in clinical child psychology*, 6: 52-81. New York: Plenum Press.
- Bierman, K. (2007). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York: The Guilford Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.

- Correia, L. (2008a). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores* (2ª ed). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008b). *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com nee. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. (2006). *Projeto Ser Mais – Educar para a sexualidade online* (Tese de Mestrado não publicada). Porto: Universidade do Porto.
- Hertz-Lazarowitz, R., & Miller, N. (1992). *Interaction in cooperative groups*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ladd, G. W., Herald, S., & Andrews, K. (2006). Young children's peer relations and social competence. In B. Spodek & O. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (Vol 2, pp. 23-54). New York, NY: Macmillan.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- MacNamara, S., & Moreton, G. (1988). *Changing behavior: Teaching children with emotional and behavioural difficulties in primary and secondary classrooms*. Great Britain: David Fulton Publishers.
- Monereo, C., & Gisbert, D. (2002). *Tramas: Procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Northway, M., & Weld, L. (1999). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Raposo, N. (1991). *Intervenção psicológica no domínio das aptidões sociais: Sebenta de apoio à cadeira de questões aprofundadas de psicologia escolar*. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Rothwell, E., Piatt, J., & Mattingly, K. (2006). Social Competence: Evaluation of an outpatient recreation therapy treatment program for children with behavioral disorders. *Therapeutic Recreation Journal*, 40, 241-254.
- Sim-Sim, I. (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da criança ou da escola*. Lisboa: Texto Editores.
- Turner, G., & Shepherd, J. (1999). A method in search of a theory: peer education and health promotion. *Health education research-theory & practice*, 14, 235-247.