



Deliverable IO3

Esquema de Formação e Mentoria para Pais e Parceiros na Defesa e Promoção dos Direitos das Crianças com Deficiência ou Incapacidades

Melhor Juntos



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Este projeto recebeu financiamento da União Europeia ao abrigo do acordo de subvenção nº 2020-1-HU01-KA204-078751.

Financiado pela União Europeia. Os pontos de vista e as opiniões expressas são as do(s) autor(es) e não refletem necessariamente a posição da União Europeia ou da Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura (EACEA). Nem a União Europeia nem a EACEA podem ser tidos como responsáveis por essas opiniões.

Página de controlo de documentos

Output I03

A inclusão de crianças com deficiência ou incapacidades, nos contextos educativos, é considerada uma prioridade. No entanto, a sua implementação, na prática, é afetada por uma diversidade de fatores, alguns dos quais estão relacionados com o envolvimento e as atitudes de diversos intervenientes, como pais de crianças com desenvolvimento típico, ou educadores e professores. A inclusão e a educação inclusiva são descritas como **beneficiando não apenas as crianças com necessidades educativas especiais** (e.g., amizades, aumento das interações sociais, relações e redes sociais), mas também **as crianças sem necessidades educativas especiais, os seus pais e professores** (e.g., aumento de oportunidades de mestria de algumas atividades, através da prática e do ensino aos outros, desenvolvimento de competências de empatia, maior reconhecimento e aceitação das diferenças individuais).

Este esquema de formação pretende disponibilizar informação, atividades e propostas de reflexão, para sensibilizar e promover atitudes positivas relativamente à inclusão e educação inclusiva. **Destina-se a pais de crianças com desenvolvimento típico e também a educadores ou professores**, que desempenham um papel importante na promoção da igualdade de oportunidades e da educação inclusiva e, consequentemente, na promoção de uma maior inclusão social e de sociedades mais justas, em que os direitos de todas as crianças e das suas famílias são respeitados. É por este motivo que intitulámos este esquema de formação de "Melhor Juntos".

Título

Esquema de Formação e Mentoria para Pais e Parceiros na Defesa e Promoção dos Direitos das Crianças com Deficiência ou Incapacidades: Melhor Juntos

Data de entrega

Data de início: 2021-09-01

Data de fim: 2022-09-30

Data de submissão

2022-09-30

Nível de difusão (interno/público)

Público

IO3: ESQUEMA DE FORMAÇÃO E MENTORIA PARA PAIS E PARCEIROS NA DEFESA E PROMOÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA OU INCAPACIDADES

Melhor Juntos

Introdução

De que trata este esquema de formação? A quem se dirige?

A inclusão de crianças com deficiência ou incapacidades, nos contextos educativos, é considerada uma prioridade. No entanto, a sua implementação, na prática, é afetada por uma diversidade de fatores, alguns dos quais estão relacionados com o envolvimento e as atitudes de diversos intervenientes, como pais de crianças com desenvolvimento típico, ou educadores e professores. A inclusão e a educação inclusiva são descritas como **beneficiando não apenas as crianças com necessidades educativas especiais** (e.g., amizades, aumento das interações sociais, relações e redes sociais), mas também **as crianças sem necessidades educativas especiais, os seus pais e professores** (e.g., aumento de oportunidades de mestria de algumas atividades, através da prática e do ensino aos outros, desenvolvimento de competências de empatia, maior reconhecimento e aceitação das diferenças individuais).

Este esquema de formação pretende disponibilizar informação, atividades e propostas de reflexão, para sensibilizar e promover atitudes positivas relativamente à inclusão e educação inclusiva. **Destina-se a pais de crianças com desenvolvimento típico e também a educadores ou professores**, que desempenham um papel importante na promoção da igualdade de oportunidades e da educação inclusiva e, consequentemente, na promoção de uma maior inclusão social e de sociedades mais justas, em que os direitos de todas as crianças e das suas famílias são respeitados. É por este motivo que intitulámos este esquema de formação de "Melhor Juntos".

Neste esquema de formação e mentoria, irá encontrar (1) um **instrumento de autoavaliação**, (2) uma **secção de conhecimentos**, com vários tópicos relacionados com a inclusão e a diversidade, (3) **planos de formação presencial para desenvolver competências** para a promoção da inclusão, e (4) diversas **ferramentas e estratégias práticas** para o apoiar na facilitação da aquisição dessas competências.

1. Instrumento de autoavaliação

Sobre este instrumento de autoavaliação

Este instrumento de autoavaliação foi concebido para o apoiar, enquanto pai de uma criança com desenvolvimento típico ou como educador/professor, na melhoria das

práticas e experiências de educação inclusiva, com base no estabelecimento de estreita colaboração e de parcerias com diferentes intervenientes (pais, educadores/professores, outros profissionais da comunidade), com vista a assegurar a inclusão de todas as crianças, e particularmente de crianças com deficiência ou incapacidades.

A inclusão de todas as crianças, com e sem necessidades educativas especiais, é crucial para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos, caracterizada pela diversidade. Assim, a consideração pelos direitos de todas as crianças deve ocorrer em todos os contextos, da família ao contexto escolar, desde as idades mais precoces.

São múltiplos os benefícios associados à inclusão das crianças, e das crianças com necessidades educativas especiais - quando a sua família, o seu ambiente educativo, ou a sua comunidade local são mais sensíveis aos direitos de todas as crianças e mais sensíveis às suas necessidades, estes tendem a ser mais acessíveis, inclusivos, e promotores das competências e do bem-estar de todas as crianças. Famílias de crianças com e sem necessidades educativas especiais, profissionais, e outros intervenientes da comunidade, desempenham um papel fundamental na promoção de ambientes inclusivos e na garantia da inclusão das crianças. É importante notar que as perspetivas, conhecimentos e competências de todos os intervenientes, são fundamentais para assegurar que práticas inclusivas e abordagens centradas na família são adotadas e efetivamente implementadas.

Este instrumento de autoavaliação foi inspirado pelos testemunhos de pais de crianças com necessidades educativas especiais da Grécia, da Hungria, da Holanda, e de Portugal e teve por base um instrumento, também de autoavaliação, desenvolvido no âmbito do projeto Erasmus+ PARTICIPA (Wysłowska, et al., 2021). No entanto, o seu objetivo é apoiar todos os pais, educadores/professores e outros profissionais na reflexão sobre as suas práticas e experiências, tendo em vista a inclusão de todas as crianças, particularmente a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais com idades compreendidas entre os 0 e os 7 anos. Este instrumento foi, ainda, desenvolvido com base em vários modelos e abordagens considerados relevantes para a promoção da inclusão e da educação inclusiva (e.g., modelo bioecológico, abordagem centrada na família, modelo de participação Lundy e escada de participação de Hart, etc.)

Como está estruturado este instrumento de autoavaliação

Este instrumento de autoavaliação é composto por vários itens, para permitir a reflexão, por pais de crianças com desenvolvimento típico, educadores/professores. Todos os itens descritos no instrumento se referem a experiências e práticas que dizem respeito à promoção da inclusão das crianças. A medida em que vivenciou estas situações, ou implementou estas práticas, podem indicar em que medida as crianças são incluídas e têm os seus direitos respeitados na sua família, no seu ambiente educativo, ou na sua comunidade.

As afirmações incluídas neste instrumento estão estruturadas em torno de diversos tópicos (e.g., respeito pelos direitos das crianças, assegurando um espaço inclusivo,

considerando as vozes e iniciativas das crianças, etc.). Ao refletir sobre cada item, poderá considerar até que ponto algumas das declarações refletem as suas experiências/práticas - deverá selecionar o número que considerar mais adequado, de 1 a 4 (com 1 a indicar *de modo algum* e 4 a indicar *em grande medida*). Não há problema em escolher *de modo algum*, se necessário. Para além disso, se achar que uma declaração não é inteiramente aplicável às suas experiências ou práticas, sugerimos que escolha a opção que considerar mais próxima. Encorajamo-lo a ser o mais fiel possível às suas experiências/práticas, mesmo que perceçione algum item como um pouco desconfortável. Este instrumento de autoavaliação destina-se a promover a autorreflexão, para que possa refletir e monitorizar o progresso das suas perspetivas e práticas, sem qualquer julgamento ou crítica envolvida.

As afirmações apresentadas podem servir como inspiração, melhoria, ou como ponto de partida para a discussão com colegas/famílias. Esperamos, assim, que este instrumento incentive e apoie as suas reflexões, individualmente ou com outros colegas, profissionais ou familiares!

Como pai de uma criança com desenvolvimento típico, ou como educador/professor...	1 De modo algum	2	3	4 Em grande medida
1. Procuro ativamente formas para estabelecer uma colaboração positiva e parcerias com os pais e outros profissionais.				
2. Procuro ativamente formas de estabelecer interações positivas com cada criança e entre todas as crianças na sala/jardim/escola.				
3. Encorajo as crianças, famílias e outros profissionais a dar contributos (e.g., no que diz respeito a serviços, planos, atividades, projetos), com base nas suas necessidades, conhecimentos e experiências.				
4. Encorajo ativamente as crianças a respeitarem-se umas às outras e as perspetivas umas das outras (e.g., discutindo a importância das diferentes características, competências, experiências).				
5. Reflito e discuto, com crianças, pais e outros profissionais, os benefícios advenientes de incluir todas as crianças (i.e., com características, necessidades, competências diversas), para diferentes intervenientes (e.g., famílias, crianças com e sem deficiência ou incapacidades).				
6. Apoio todas as crianças, independentemente das suas características e competências, no desenvolvimento das suas próprias ideias, na elaboração das suas próprias propostas, no lançamento das suas próprias iniciativas e na cooperação com os seus pares.				
7. Organizo espaços de forma a permitir a participação de todas as crianças (e.g., colocando materiais ao nível das				

crianças, para que estas possam aceder facilmente aos materiais e não encontrem barreiras físicas).				
8. Ajudo as crianças, famílias e profissionais a compreender e a refletir sobre a importância de envolver todas as crianças em questões, atividades e projetos que as afetam.				
9. Faço os esforços necessários para envolver todas as crianças, famílias e profissionais no processo educativo (e.g., ajustando a forma como comunico, considerando as necessidades das crianças e famílias; envolvendo todos os intervenientes no estabelecimento de objetivos e estratégias).				
10. Utilizo múltiplas estratégias para incluir todas as crianças, para as ajudar a exprimir-se e apoiar a sua participação, com base nas suas perspetivas, interesses e preferências.				
11. Respeito e reflito sobre as necessidades, perspetivas, preferências e experiências das crianças e famílias, tentando compreender as razões por detrás das suas decisões e apoiando-as.				
12. Planeio situações e oportunidades para as famílias e outros profissionais se reunirem e discutirem juntos sobre as melhores estratégias, práticas e formas de apoiar as crianças, incluindo as que têm necessidades educativas especiais.				
13. Incluo os interesses das crianças e das famílias na documentação pedagógica e no planeamento.				
14. Informo as crianças, famílias e outros profissionais sobre aspetos relevantes que requerem decisões conjuntas, pedindo os seus contributos.				
15. Crio oportunidades para as crianças e famílias comunicarem as suas necessidades, experiências e preferências com outras pessoas e profissionais da comunidade, que podem prestar serviços e informar as decisões que lhes dizem respeito.				
16. Procuro estabelecer colaborações com serviços e organizações relevantes da comunidade, permitindo que as crianças e suas famílias sejam informadas e beneficiem das melhores opções disponíveis.				
17. Discuto regularmente, com as famílias e outros profissionais, as melhores opções e ações necessárias para apoiar a inclusão de todas as crianças.				
18. Mudo planos, estratégias e ações, para melhor apoiar as necessidades, características e experiências das crianças e das famílias.				
19. Posso facilmente explicar aos pais ou outros profissionais o significado de "inclusão" e "educação inclusiva".				
20. Acredito que todas as crianças, incluindo aquelas que têm deficiência ou incapacidades, podem aprender.				

21. Estou ciente dos serviços e recursos que estão disponíveis, tanto no ambiente/sistema educativo como na comunidade, para ajudar as crianças e as suas famílias (particularmente aquelas com necessidades especiais).				
22. Conheço as deficiências intelectuais, e sou capaz de ajudar as crianças, as suas famílias, e cooperar com outras famílias e profissionais.				
23. Estou informado sobre os direitos das crianças em geral, e particularmente sobre os direitos das pessoas com deficiência, e sobre os instrumentos/documentos legais relevantes (e.g., Convenções das Nações Unidas).				
Aqui pode tomar notas sobre aspetos específicos que considere que podem ser relevantes para melhorias futuras ou para discussão com as famílias/outros profissionais.				

2. Conhecimento

Esta secção é dedicada à autoaprendizagem, e nela poderá encontrar algumas questões para uma reflexão mais aprofundada.

2.1 Deficiência, diversidade, desenvolvimento infantil típico e atípico

Deficiência e diversidade

Deficiência é, em geral, considerado um termo abrangente que se refere a deficiências, limitações de atividade, e restrições de participação. Para além disso, pode denotar aspetos negativos da interação entre um indivíduo (por exemplo, com uma condição de saúde) e os fatores contextuais, tais como os fatores ambientais ou pessoais. Em particular nas primeiras idades, pode ser difícil identificar uma deficiência e/ou uma incapacidade, de forma a mobilizar o apoio adequado.

Um tipo específico de deficiência que as crianças podem ter é a **deficiência intelectual**. As crianças com deficiência intelectual podem ter dificuldades significativas no funcionamento intelectual (por exemplo, na comunicação, aprendizagem ou execução de tarefas de resolução de problemas) ou no comportamento adaptativo (por exemplo, em certas competências sociais ou na aquisição ou gestão de rotinas). As deficiências intelectuais das crianças podem ser ligeiras ou severas - enquanto as crianças com formas mais ligeiras de deficiência intelectual podem ganhar alguma independência, se lhes for dado apoio adequado, as crianças com formas mais severas de deficiência intelectual podem necessitar de apoio adicional por parte dos adultos (família e profissionais), especialmente nos contextos educativos e na comunidade. No entanto, diversos serviços e recursos, que implementam práticas recomendadas com base em evidência científica, estão disponíveis para apoiar as crianças com deficiência intelectual e as suas famílias.

A diversidade está intimamente ligada à deficiência. A diversidade refere-se geralmente a diferenças de valores, atitudes, perspetivas culturais, crenças, origem étnica, orientação sexual, identidade de género, competências, conhecimentos, e experiências de vida individuais. Como tal, a diversidade pode também incluir diferenças em termos de **desenvolvimento**. Por exemplo, pode ocorrer um atraso de desenvolvimento quando uma criança se encontra aquém dos seus pares numa ou mais áreas ou competências (por exemplo, desenvolvimento emocional, cognitivo ou físico).

O respeito pelos direitos das crianças, pelas suas características únicas e pelas suas competências e, portanto, pela diversidade, é assim necessário. Documentos e instrumentos legais propostos a nível internacional e europeu, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, descrita mais detalhadamente neste documento (ver secção 2.6), são fundamentais para assegurar que o bem-estar e a inclusão de todas as crianças seja, efetivamente, uma realidade (Nações Unidas, 2007).

Tempo para refletir...

Pode refletir por si próprio, com um parceiro/coligado ou num pequeno grupo

As sociedades têm-se tornado cada vez mais complexas e diversas. Com base na sua experiência e percepções, considere refletir sobre os seguintes aspetos:

1. Que tipos de **deficiências ou incapacidades** testemunhou, ou com as quais interagiu, mais frequentemente?
2. Que grandes mudanças ocorreram no seu contexto/comunidade que podem estar a ajudá-lo a lidar e a apoiar crianças com **deficiência intelectual**?
3. Lembrar-se de uma mudança positiva no seu contexto/comunidade, relativamente à forma como se lida com a diversidade? Que elementos/recursos foram cruciais para alcançar a mudança e o sucesso?

Desenvolvimento infantil

O desenvolvimento infantil é um processo dinâmico e contínuo, e extremamente ligado à noção de deficiência. Com efeito, o **desenvolvimento** das capacidades cognitivas, emocionais e sociais sofre alterações profundas durante a infância, sob a influência de fatores tanto biológicos como ambientais. É de grande importância centrar-se nos fatores ambientais que podem atuar como facilitadores ou barreiras ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças (tais como políticas, qualidade dos materiais, rotinas e interações, profissionais e atitudes dos pais) e que podem influenciar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e a inclusão social durante a primeira infância e ao longo da vida.

Assim, as famílias, professores e outros profissionais, como os profissionais de saúde, acompanham e medem **marcos de desenvolvimento**, com frequência, desde a primeira infância. Marcos de desenvolvimento podem incluir sinais de progresso físico, social e cognitivo que levam a um domínio sobre o ambiente. Sorrir, gatinhar, manipular objetos, andar e falar são alguns exemplos de marcos de desenvolvimento que podem fornecer *insights* importantes sobre o desenvolvimento das crianças.

A maioria das crianças desenvolve competências em padrões semelhantes, em momentos semelhantes, atingindo determinados marcos, em função da família, da sua história pessoal e do ambiente. Por conseguinte, os marcos de desenvolvimento são geralmente relatados em função de faixas etárias. Assim, pais, educadores e professores, por exemplo, podem estar preocupados quando uma criança ainda não está a andar ou a falar, especialmente se os seus pares já adquiriram essas competências. Contudo, é importante notar que cada criança é única, tem o seu funcionamento, e desenvolve-se ao seu próprio ritmo, dependendo das características do ambiente e das oportunidades e apoios que lhe são fornecidos.

Frequentemente, surgem distinções entre "**típico**" e "**desenvolvimento atípico**", e designações como "**crianças com deficiência**". O desenvolvimento típico refere-se ao progresso genérico de uma criança, em comparação com os pares da mesma idade, enquanto o desenvolvimento atípico ocorre quando a criança parece estar atrás ou à

frente de crianças da mesma idade, numa ou mais áreas ou competências. A designação "crianças com deficiências" inclui as crianças com **deficiências** físicas, sensoriais, emocionais ou **intelectuais**, que podem estar frequentemente menos envolvidas ou mesmo excluídas de um ambiente de aprendizagem inclusivo. Podem ser crianças que tenham nascido com uma deficiência física ou psicológica, ou que tenham adquirido uma deficiência ou incapacidade devido a uma doença, acidente ou outros eventos adversos. Consequentemente, estas crianças podem ter dificuldades acrescidas em ver, ouvir ou mover-se, e podem ter mais dificuldades em aprender, ou em aprender de formas diferentes das dos seus pares.

Quando as crianças são identificadas como tendo um "atraso de desenvolvimento", "necessidades especiais", "necessidades de educação especial", ou "necessidades específicas", normalmente requerem maior atenção e apoio adicional dos seus cuidadores, das famílias aos profissionais (como professores ou outros profissionais das comunidades em que vivem). Em alguns países, maior atenção e apoio adicional podem ser prestados, de em contextos educativos regulares, mas também em contextos de educação especial. A intervenção precoce, em particular, pode desempenhar um papel importante no apoio a estas crianças e às suas famílias.

Tempo para refletir...

Pode refletir individualmente, com um parceiro/colega, ou em pequeno grupo

Já alguma vez se envolveu ou testemunhou uma situação em que o desenvolvimento infantil se tenha tornado motivo de preocupação, exigindo o envolvimento e a ação conjunta de diferentes intervenientes (tais como a família, educadores/professores, profissionais da comunidade)? Por favor, considere que aspeto do desenvolvimento ou necessidade educativa foi abordado, como foram superadas as dificuldades, e quem ou que recursos foram fundamentais para apoiar a criança, a sua família, ou os profissionais:

Aspeto do desenvolvimento/necessidade educativa: _____

Formas de ultrapassar dificuldades: _____

Quem desempenhou um papel importante: _____

Aspeto do desenvolvimento/necessidade educativa: _____

Formas de ultrapassar dificuldades: _____

Quem desempenhou um papel importante: _____

Aspeto do desenvolvimento/necessidade educativa: _____

Formas de ultrapassar dificuldades: _____

Quem desempenhou um papel importante: _____

Quando falamos de incapacidade e diversidade, devemos também abordar a importância da **inclusão**. A inclusão refere-se ao direito de TODAS as pessoas a ter acesso e participar na sociedade, superando diferenças ou dificuldades através da provisão de apoio adequado - a *inclusão como princípio*. Para além disso, a inclusão refere-se também à consideração das diversas necessidades individuais, de todas as crianças e adultos, introduzindo as mudanças, adaptações, ou apoios adicionais necessários para mitigar ou eliminar fatores de exclusão - *inclusão como processo* (ver Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva - <https://www.european-agency.org>).

Ao considerar especificamente o contexto educacional, termos como "educação inclusiva" ou "aprendizagem inclusiva" ganham particular relevância. Estes termos referem-se à inclusão e ao ensino de TODAS as crianças, tanto em ambientes de aprendizagem formal como não fomento do género ou de características ou competências a nível físico, intelectual, social, emocional, linguístico, cultural, religioso ou outras.

Em contextos educativos, **educadores/professores e outros profissionais da educação**, elementos-chave que guiam e facilitam sistematicamente a aprendizagem das crianças, em ambientes de aprendizagem formal ou não formal, desempenham um papel crucial na inclusão de todas as crianças. Evidentemente, também a **família**, como principal unidade social em que as crianças são criadas, é fundamental e deve colaborar estreitamente com educadores/professores, no sentido da inclusão de todas as crianças, e da promoção de uma educação inclusiva. Não obstante, também a "**comunidade**", como grupo social mais amplo ao qual a criança e a família pertencem, deve ser considerada um ator importante para assegurar a inclusão e uma educação inclusiva.



Tempo para refletir...

Pode refletir por si próprio, com um parceiro/coligado ou num pequeno grupo

Considere famílias, educadores, professores, e outros profissionais do seu contexto ou comunidade. O que é que estes diferentes intervenientes, em geral, sabem sobre inclusão e educação inclusiva? O que é que precisam de aprender? Considere diferentes ações que poderia empreender para melhor informar e partilhar boas práticas com a) pais de crianças sem deficiência, b) pais de crianças com deficiência, c) outros profissionais (como um coordenador escolar, um decisor político da comunidade local, etc.). O que seria relevante para partilhar com todos e com cada um destes intervenientes?

Com efeito, é a estreita **colaboração e as parcerias** estabelecidas entre todos estes intervenientes (crianças, educadores, professores, famílias e outros profissionais/serviços da comunidade) que podem contribuir para apoiar eficazmente todas as crianças, preparando-as para a vida e para uma cidadania ativa, numa sociedade cada vez mais exigente e inclusiva.



Tempo para refletir...

Pode refletir individualmente, com um parceiro/colega, ou em pequeno grupo

Enquanto pai ou como profissional (e.g., professor), o seu contexto (ou seja, o ambiente que o seu filho frequenta, ou o local onde trabalha) é inclusivo? Por favor, reflita sobre os seguintes aspetos:

- As famílias, os educadores/professores e as comunidades estão envolvidos na aprendizagem e inclusão das crianças?
- O cenário é sensível, celebrando as diferenças e estimulando a aprendizagem para todas as crianças?
- Será que o cenário promove a participação de todas as crianças?
- O ambiente promove a cooperação entre famílias (isto é, de crianças com e sem necessidades educativas especiais e deficiência) e profissionais?
- O cenário promove oportunidades para as famílias, educadores/professores e outros profissionais aprenderem e beneficiarem de uma educação inclusiva?
- Como podem os profissionais e famílias de crianças sem deficiência contribuir para o respeito dos direitos, para o bem-estar e para inclusão social de crianças com deficiência e das suas famílias?

Por favor, registe os seus pensamentos e o que poderia ser feito para melhorar as situações em que refletiu:

2.2 Benefícios e métodos da colaboração entre pais e professores

Neste capítulo, apresentamos um resumo da investigação em torno da colaboração entre pais e educadores/professores, as relações entre as famílias e as escolas, e os benefícios relacionados com a aprendizagem das crianças e com o processo educativo - tanto na escola como em casa (e noutros locais de aprendizagem). Se pretender aprofundar estes assuntos, convidamo-lo a explorar as sugestões de leitura adicional.

Envolvimento dos pais

Os pais são os educadores primários dos seus filhos. Esta afirmação tem duplo sentido: por um lado, não há necessidade de investigação para provar que os pais são os primeiros a educar os seus filhos, desde o nascimento; por outro, há também um sólido conjunto de provas que mostram que até cerca dos 11 anos de idade, os pais têm o maior impacto nos resultados de aprendizagem dos seus filhos, mesmo que pareça que a criança é independente e que os pais não têm influência sobre ela (Desforges, 2003). Esta função é depois assumida pelo grupo de pares mas, mesmo nessa altura, os pais continuam a ser o segundo grupo com maior impacto. Assim, para o sucesso educativo e de aprendizagem da criança, as atitudes dos pais são cruciais.

Na secção seguinte apresentamos investigação sobre o envolvimento dos pais, referindo-se o primeiro a um convite a participar em algo que já está em vigor, e o segundo um procedimento de cocriação entre parceiros – nomeadamente, entre escola e casa –, reconhecendo mutuamente o papel e impacto um do outro e trabalhando em parceria em prol da aprendizagem. Embora esteja fora do âmbito desta revisão, é importante mencionar que na pedagogia moderna, que considera os direitos da criança, tal só pode ser concebido de forma participativa, considerando as crianças enquanto parceiros competentes (ver a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança – Nações Unidas, 1989). A diferença entre pais menos ou mais envolvidos pode ser descrita como se segue (Solomon, 2017):

Menor envolvimento	Maior envolvimento
Quem	
Pais	Pais e filhos + família e comunidade
Responsabilidade	
Escola, com foco no ensino	Escola, pais, criança/aluno, com foco na aprendizagem
Como	
Iniciativa escolar, reuniões formais	Flexibilidade na forma e na calendarização
Comunicação	
Escola-casa (uma só via)	Comunicação nos dois sentidos, com utilização da tecnologia

Benefícios e tipos de envolvimento parental com a escola

Nos países desenvolvidos, o papel que se espera que os pais desempenhem na escolaridade dos seus filhos tem vindo a mudar significativamente, ao longo dos últimos 20/30 anos. Os pais são, agora, pressionados a serem envolvidos, atuando como "...quase-consumidor que escolhe os 'mercados' educativos" e "monitor e garante do envolvimento dos seus filhos na escolar" (Selwyn, 2011). Os resultados da investigação (Harris & Goodall, 2008, Desforges & Abouchaar, 2003) também sugerem, claramente, que o envolvimento dos pais resulta em melhores resultados para as crianças. Assim, torna-se imperativo o envolvimento dos pais na escola, e esta abordagem tem ganho crescente atenção política, em diversos países europeus.

Contudo, definir o que se entende por envolvimento dos pais na escola, o tipo de interações e métodos mais suscetíveis de beneficiar as crianças, o papel e a responsabilidade dos diferentes atores, especialmente de pais, educadores/professores e diretores de instituições, continua a ser controverso. Políticos, investigadores, escolas, educadores/professores e grupos de pais e crianças não conseguiram, ainda, estabelecer definições ou prioridades comuns o que, por vezes, pode gerar confusão. Embora muitas vezes apresentado como um "conceito unificado", o envolvimento parental "engloba uma gama de interpretações, que são aceitáveis ou inaceitáveis por diferentes motivos" (Crozier, 1999: 219). Diferentes intervenientes utilizam frequentemente este facto de uma forma que gera lutas de poder e tensões entre diferentes intervenientes (Crozier, 1999: 220), e por vezes conduzem também a algum tipo de "jogo de culpas". Como sugerido no estudo de Harris e Goodall, de 2008, sobre a interação dos pais nas escolas, enquanto os pais pareciam entender mais o seu envolvimento enquanto apoio aos seus filhos, estes, por sua vez, viam os seus pais como fonte de "apoio moral", e os professores encaravam-nos como um "meio para 'melhorar o comportamento e como apoio à escola'" (Harris & Goodall, 2008: 282). Isto pode levar a uma divisão entre as expectativas dos jardins/escolas em relação aos pais e vice-versa.

A classificação de prática de Epstein (2002) tem sido amplamente utilizada no estabelecimento de uma tipologia para o envolvimento parental com a escola. É importante notar que Epstein vai para além da noção de envolvimento na aprendizagem individual da criança, mas introduz a noção de escolas parceiras, governadas com base numa apreciação mútua e equilibrada entre casa e escola, com grande impacto no estabelecimento de estruturas de liderança participativa.

O quadro seguinte, sobre a abordagem de Epstein (2002: 6), define seis tipos de envolvimento:

1. Parentalidade: práticas que estabelecem um ambiente de aprendizagem positivo em casa	2. Comunicação: comunicação pais-escola sobre os programas escolares e o progresso dos alunos	3. Voluntariado: participação dos pais e oportunidades de voluntariado na escola
4. Aprendizagem em casa: comunicação entre pais e escola sobre atividades de aprendizagem em casa	5. Tomada de decisão: envolvimento dos pais na tomada de decisões e governação da escola	6. Colaboração com a comunidade: acesso dos pais aos recursos da comunidade que aumentam as oportunidades de aprendizagem dos alunos

É importante referir que estes tipos de envolvimento não têm qualquer hierarquia, embora sejam frequentemente vistos, por alguns jardins/escolas e profissionais de educação, como níveis de valor diverso, levando à formulação de expectativas infundadas em relação aos pais cuja necessidade de envolvimento é diferente (Hamilton, 2013).

Goodall e Montgomery (2014) defenderam uma abordagem mais refinada que retira o foco do interesse das interações dos pais com a escola, em geral, para colocar um enfoque mais específico na aprendizagem das crianças. Os autores fazem uma distinção fundamental entre diferentes tipos de envolvimento, sugerindo que níveis mais elevados de envolvimento invocam um sentimento de propriedade da atividade que é maior do que aquele que está presente através de um nível de menor envolvimento (Hamilton, 2013) e propõem um contínuo, do envolvimento parental com a escola ao envolvimento parental com a aprendizagem das crianças. Esta abordagem prevê o reconhecimento de que a aprendizagem não se limita à escola, salientando a importância de apoiar a aprendizagem das crianças dentro e fora da escola. Esta abordagem pode ser particularmente importante no caso de pais (e, claro, de crianças) de minorias étnicas, com baixos níveis de escolaridade (e más experiências com a sua própria escolaridade), no caso daqueles que enfrentam dificuldades económicas e que, segundo a investigação (Hamilton, 2013), têm mais probabilidades de encontrar dificuldades no envolvimento escolar, embora possam ter fortes compromissos com a aprendizagem dos seus filhos. Esta tem sido uma questão-chave a considerar, ao conceber modelos de mentoria para os pais, como o projeto Parent'r'us.

Goodall (2017) apela a uma mudança de paradigma, com vista a uma parceria baseada num conjunto de princípios, estabelecidos a partir da reformulação do modelo de educação de Freire, para uma adequação ao século 21st:

1. Os profissionais de educação e os pais participam no apoio à aprendizagem da criança.

2. Os profissionais de educação e os pais valorizam os conhecimentos que cada um traz para a parceria.

3. Os profissionais de educação e os pais envolvem-se no diálogo em torno e a propósito da aprendizagem da criança.

4. Os profissionais de educação e os pais atuam em parceria, para apoiar a aprendizagem da criança e uns dos outros.

5. Os profissionais de educação e os pais respeitam a autoridade legítima dos papéis e contribuições de cada um, para apoiar a aprendizagem.

Segundo Kendall (2018), estas abordagens reconhecem a natureza complexa e dinâmica das relações entre pais, escola e a aprendizagem das crianças, e abrem oportunidades significativas de diálogo e renegociação de papéis e responsabilidades, embora possam não ir além do questionamento do paradigma tradicional das relações casa-escola. A redefinição das relações casa-escola deve basear-se na reflexão sobre o objetivo da aprendizagem, procurando ir além das prioridades imediatas e muitas vezes restritivas das escolas, com base em testes de avaliação e outras determinações políticas (Grant, 2009). Grant lembra-nos que reenquadrar a vida das crianças fora da escola e da família puramente em termos de um projeto educativo poderia levar a que, no pior cenário, as crianças fossem continuamente “trabalhadas” (i.e., estimuladas) por pais e professores ambiciosos (i.e., focados, sobretudo, em aspetos académicos)" (Grant, 2009:14). Grant sugere, ainda, que muitos pais podem optar, de forma bastante razoável, por investir no esbater das fronteiras entre a vida escolar e a vida familiar, vendo "parte do seu papel como proteger as crianças das incursões da escola no contexto de casa, assegurando que as crianças socializam, brincam, relaxam e aprendem" (Grant, 2009).

Isto leva à necessidade de explorar fatores por detrás do não envolvimento, ou de baixos níveis de envolvimento com a escola, antes de conceber qualquer intervenção focada no fortalecimento do papel dos pais.

O papel dos professores no reforço do envolvimento parental

De acordo com Goodall (2018),

1. Normalmente, os profissionais de educação têm de dar o primeiro passo em direção aos pais, a fim de os envolver com sucesso.
2. Os educadores/professores precisam de assegurar, junto dos pais, que estão do mesmo lado, querendo ambos o melhor para a criança.
3. Os educadores/professores devem evitar julgar e rotular os pais e estar prontos a ter uma visão o mais abrangente possível. Cada pai (e educador/professor) é diferente, tendo competências e pontos fortes diversos. Quando os pais são

tratados como parceiros, e não como problema, as suas competências podem ser exploradas e mobilizadas em benefício da aprendizagem da criança.

4. Os educadores/professores têm de compreender que a maioria dos pais já está a esforçar-se para ajudar a aprendizagem dos seus filhos, pelo que as suas atividades e esforços precisam devem ser reconhecidos, elogiados e desenvolvidos. Assegurar aos pais que os seus esforços têm um impacto positivo no desenvolvimento da criança pode ser um grande encorajamento e uma fonte motivação para que continuem a fazer mais e melhor.
5. Os educadores/professores e outros profissionais da escola devem estar facilmente acessíveis e disponíveis para conversas, perguntas. Os educadores/professores devem utilizar uma linguagem que seja compreensível para cada pai - o jargão pode ser assustador e prejudicar a relação de parceria.
6. Os educadores/professores devem encorajar uma abordagem escolar completa - ajuda quando todos seguem na mesma direção.

Desconstruir mitos em torno de um envolvimento significativo

Desforges e Abouchaar (2003) desenvolveram uma revisão de literatura onde ficaram salientes os benefícios do envolvimento parental para os resultados escolares das crianças. O autor constatou que, embora os pais se envolvessem num vasto leque de atividades para promover o sucesso educativo dos seus filhos (incluindo a partilha de informação, a participação em eventos e a gestão da escola), **o grau de envolvimento parental era fortemente influenciado pela classe social e pelo nível de escolaridade das mães: quanto mais elevada a classe e o nível de escolaridade materna, maior a extensão e o grau de envolvimento.**

Para além disso, a revisão também sugere que baixos níveis de autoconfiança dos pais, falta de compreensão do seu "papel" em relação à educação, privação psicossocial e material, também têm um impacto negativo nos níveis de participação na vida escolar, **sendo alguns pais simplesmente postos de parte pela memória da sua própria experiência escolar, ou pelas suas interações com os educadores/professores dos seus filhos, ou por uma combinação de ambos** (Desforges & Abouchaar, 2003). Em alguns casos, os pais nunca frequentaram, eles próprios, contextos de educação formal, não tendo qualquer experiência escolar (Ivanova, 2013; Ives & Lee, 2018).

A revisão concluiu que, embora interações de qualidade com a escola (por exemplo, partilha de informação e participação em eventos e governação) sejam características do envolvimento positivo dos pais na educação, o desempenho escolar de uma criança estava mais significativamente associado a uma interação complexa de um leque muito mais amplo de fatores sociais e culturais, tais como "uma boa parentalidade em casa, a provisão de um ambiente seguro e estável, estímulo intelectual, conversação pais-filhos, modelos de valores sociais e educacionais construtivos, e elevadas aspirações em relação à realização pessoal e a uma boa cidadania (Desforges & Abouchaar, 2003).

Identificando a “boa parentalidade” em casa como fator-chave que influencia os resultados escolares das crianças, a revisão concluiu que esta forma de envolvimento

(i.e., boa parentalidade em casa) "tem um efeito indireto nos resultados escolares, na medida em que ajuda a criança a construir um autoconceito pró-social, pró-aprendizagem e com aspirações educativas elevadas" (2003:87), e tem também um impacto muito maior nos resultados do que os efeitos da escola, em particular nos primeiros anos de escolaridade.

Price-Mitchell alerta para um ênfase excessivo na aprendizagem escolar como o único, ou o objetivo prioritário das interações casa-escola. Como tal, jardins de infância/escolas oferecem, por vezes, uma "visão mecanicista" que tende a separar educadores/professores de pais, em vez de os aproximar, referindo que os educadores se tendem a ver como especialistas na aprendizagem das crianças, em vez de se verem como iguais, relativamente aos pais (Price-Mitchell, 2009). Segundo esta autora, isto cria relações hierárquicas e limita a capacidade de compreender e desenvolver parcerias que criam novos conhecimentos (Price-Mitchell, 2009).

A autora presta ainda atenção à forma como o capital social circula no contexto educativo e ao seu potencial para incluir ou excluir os pais de diferentes grupos sociais e culturais. Citando Santana & Schneider (2007), Price-Mitchell sugere que "pais com rendimentos mais baixos e etnicamente diversificados, que tradicionalmente têm menos acesso a recursos para os seus filhos, beneficiam grandemente das redes sociais que se estabelecem, que funcionam assim como forma de acumular benefícios que, de outro modo estariam indisponíveis" (Price-Mitchell, 2009). Hamilton (2013) argumenta que isto exige que educadores/professores desenvolvam uma "mentalidade mais abrangente", que vá para além de "promover a consciencialização dos pais para as regras e expectativas", no sentido de uma exploração profunda e reflexiva do seu próprio papel sociocultural, enquanto educador/professor e representante da autoridade, com responsabilidade e agência nos processos e práticas de interação escola-casa.

? Tempo para verificar a sua compreensão - Quiz

Responda às seguintes perguntas de escolha múltipla:

P1: Os seis tipos de envolvimento parental de Epstein representam uma escala hierárquica, de menor a maior envolvimento

1. Sim
2. Não

P2: Promover o envolvimento dos pais refere-se apenas a uma questão de aprendizagem escolar

1. Sim
2. Não

P3: O modelo Goodall (2018) é um modelo de parceria para pais e escolas

1. Sim
2. Não

P4: Só é possível o envolvimento adequado com pais com elevado nível de escolaridade

1. Sim

2. Não

Verifique agora, por favor, as respostas corretas e uma breve justificação para cada uma:

P1: **Não:** Apesar dos diferentes valores atribuídos a estes tipos de envolvimento, pelas escolas e educadores/professores, não existe uma hierarquia estabelecida, entre os seis tipos de envolvimento descritos.

P2: **Não:** Promover o envolvimento dos pais significa que as escolas reconhecem e apoiam a aprendizagem que acontece também fora da sala de aula.

P3: **Sim:** Goodall descreve, no seu modelo, como as escolas e os pais podem trabalhar em conjunto, para benefício da criança.

P4: **Não:** Quaisquer pais e famílias podem estar envolvidos na aprendizagem dos seus filhos e cooperar com a escola, e as escolas precisam de se adaptar e de ser flexíveis, de modo a acomodar as necessidades da comunidade heterogénea de pais.

Métodos de colaboração entre pais e professores

A maioria dos pais tem a expectativa que a escola os ajude nas suas tarefas educativas, sobretudo aqueles que têm mais dificuldades em desempenhá-las. No caso de pais desfavorecidos, este é uma necessidade ainda mais premente.

A fim de apoiar efetivamente as crianças desfavorecidas, com vista ao seu sucesso escolar, é importante encorajar um tipo diferente de aprendizagem em casa. Isto pode passar pela promoção de conversas à hora das refeições, ou por fomentar a leitura em família, para que os pais possam ser modelos positivos para os seus filhos. Surpreendentemente, estas duas atividades parecem ter um efeito positivo comprovado no sucesso escolar. Alguns pais desfavorecidos, por outro lado, podem precisar de ser lembrados de que já fizeram um excelente trabalho a educar os seus filhos, para reforçar a sua autoestima.

No caso de trabalhar com pais oriundos de contextos difíceis e com baixos níveis de escolaridade, poderá sentir que os pais acreditam que não podem ensinar nada aos seus filhos. Para uma colaboração bem-sucedida, este é o primeiro aspeto que deve abordar. Afinal, foram estes pais que ensinaram os filhos a andar e a falar, os maiores passos no percurso de desenvolvimento de qualquer criança.

É importante, ainda, definir o que queremos dizer por *pais*, neste recurso. Os "Pais" são aqueles com custódia legal ou quase legal, sejam eles pais biológicos, adotivos, ou de acolhimento, da criança que frequenta determinado contexto educativo. Este termo inclui também outros membros da família (tios, irmãs, avós) cujo envolvimento pode ser importante para a criança, desempenhando um papel na sua educação.

Fazer Vs. Não fazer, nas relações pais-escola

Não fazer	Fazer
-----------	-------

Assumir que pode fazer mudar da noite para o dia	Lembre-se que termos como "deficiente" ou "atrasado" descrevem processos em vez de identidades – refletem algo que aconteceu e não o que são
Confundir a descrição "deficiente" ou "com atraso" com a identidade de uma pessoa	Pense em como a visão e os valores da sua escola prestam atenção à inclusão de famílias com crianças com deficiência ou incapacidades - quão bem incorporados estão os seus valores?
Ter suposições sobre as experiências anteriores das famílias, no que diz respeito à educação ou à escolaridade	Proporcione fóruns onde as famílias com crianças com deficiência ou incapacidades possam partilhar as suas histórias, se assim o desejarem, e manter-se concentradas nos contextos que promovem a aprendizagem das crianças
Obrigar as famílias a partilharem as suas histórias de como lidar com a deficiência do seu filho	Considere até que ponto os edifícios escolares e os espaços exteriores são acolhedores para as famílias e para as pessoas que cuidam de crianças com deficiência ou incapacidades
Assumir que a terminologia e as definições são estáveis, através das fronteiras internacionais	Reveja os modelos de interação escola-casa com que trabalha e considere como gostaria de os desenvolver, para aumentar a parceria no trabalho com os pais
Assumir os seus conhecimentos e experiência profissional até à data dar-lhe-á todas as respostas	Informe-se sobre os sistemas educativos de outros países, é algo que o poderá ajudar a compreender melhor as experiências e expectativas que apoiam as oportunidades de colaboração família-escola
	Tire tempo para descobrir quais são as expectativas e experiências das famílias
	Considere que serviços de apoio (por exemplo, gestores de casos) pode utilizar na escola para apoiar uma boa comunicação, e como pode recorrer a outros país, na comunidade, para atuarem enquanto facilitadores
	Informe-se sobre os recursos locais que pode sugerir às famílias, tais como, por exemplo, bibliotecas, centros comunitários, zonas com acesso gratuito à internet, serviços de saúde e de apoio à saúde mental

	Pense na forma como comunica com os pais – em papel, digital? Em que medida a sua abordagem tem em conta as experiências de literacia ou digitais, dos pais? Como pode desenvolver ou mudar a sua abordagem?
	Considere como pode facilitar o apoio dos pares, entre pais
	Construa terceiros espaços entre casa e escola, nos quais pais e educadores/professores se possam reunir em parcerias de igual para igual, de forma a apoiar a aprendizagem dos jovens e proporcionar oportunidades para fortalecer a coesão da comunidade
	Esteja preparado para defender as famílias que criam crianças com deficiência ou incapacidades
	Aceite que pode não ter ainda todas as competências necessárias para trabalhar eficazmente com famílias com crianças com deficiência ou incapacidades, estando preparado para alargar ou ultrapassar as fronteiras profissionais e desenvolver novas áreas de especialização profissional

Da não-participação à participação

Para conceber e avaliar métodos de colaboração entre pais e educadores/professores, utilizaremos como ponto de partida um modelo desenvolvido por Sherry Arnstein (1969) um modelo sobre participação dos cidadãos, denominado Escada da Participação (Hart, 1992). Neste modelo, os níveis 1 a 3 são definidos como níveis de não-participação, e os níveis 4 a 8 são considerados níveis de participação, que ilustram os vários tipos de envolvimento possíveis.

A imagem que se segue ilustra o modelo de Hart (1992) adaptado à participação dos pais.

ESCALA DE PARTICIPAÇÃO DOS PAIS



? Onde na escada - Quiz

Leia cada uma das frases seguintes e identifique o nível correspondente da escada de participação dos pais (de 1 a 8):

- O diretor da escola organiza uma reunião para todos os pais, no início do ano letivo
- Os pais são convidados a fornecer café e bolo para a festa da escola
- Os pais decidem organizar um evento de angariação de fundos por ocasião da festa anual da escola, utilizando as instalações escolares
- O diretor da escola escolhe um dos pais para representar a escola numa comemoração nacional de feriados municipais
- Um pai é convidado para todas as reuniões de professores, mas não é partilhada qualquer preparação ou informação preliminar antes das reuniões
- O conselho diretivo é composto por igual número de representantes de educadores/professores, pais e alunos, e toma decisões sobre o orçamento, eventos, organização do dia da escola, currículo, etc.

Verifique agora, por favor, as respostas corretas:

- Nível 1, porque os pais não têm qualquer palavra a dizer sobre o tempo, a agenda ou o local, estando presentes apenas para ouvir.

- b) Nível 4, porque aos pais é atribuída uma tarefa, e são informados porque é importante para a escola, mas não podem participar na organização da atividade.
- c) Nível 7, porque os pais são os decisores e organizadores desta atividade.
- d) Nível 2, porque o pai não está presente para participar na tomada de decisões, sendo apenas 'decoração' de um evento que pode não os beneficiar de forma alguma.
- e) Nível 3, porque os pais não conseguem tomar quaisquer decisões relativas à agenda, ou preparar-se para a reunião para que se possam envolver de uma forma informada, sendo apenas mais um elemento da reunião.
- f) Nível 8, porque a tomada de decisões é partilhada de forma igualitária.

Tempo para refletir...

Comportamento, atividades e práticas numa família que penso que contribuem para o desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem de uma criança, em casa e na escola:	
Relacionamento com a criança	Exemplos: • Conversa diária sobre eventos do dia-a-dia; • Expressões de afeto; • Conversas familiares sobre livros, jornais, revistas, programas de televisão; • Visitas familiares a bibliotecas, museus, sítios históricos, atividades culturais; e • Encorajamento para expandir o vocabulário. Adicione as suas próprias ideias de práticas:
Rotina familiar	Exemplos: • Tempo de estudo formal em casa; • Rotina diária que inclua tempo para comer, dormir, brincar, trabalhar, estudar e ler; lugar tranquilo para estudar e ler; • Interesse familiar em passatempos, jogos, atividades de valor educativo. Adicione as suas próprias ideias de práticas:

Expectativas familiares e supervisão	Exemplos: • Prioridade dada ao trabalho escolar e à leitura, sobre a prioridade dada à televisão ou videogames; • Expectativa de pontualidade; • Expectativa dos pais de que as crianças façam o seu melhor; • Preocupação com o uso correto e eficaz da linguagem; • Monitorização parental do grupo de pares das crianças; • Monitorização e análise conjunta da visualização de televisão e jogos de computador; • Conhecimento dos pais sobre o progresso de uma criança na escola e sobre o seu desenvolvimento. Adicione as suas próprias ideias de práticas:
União familiar	Exemplos: • Preparar refeições em conjunto; • Dedicar tempo a brincar/jogar em conjunto; • Trabalhar lado a lado; • Ajudar as crianças com os trabalhos de casa Adicione as suas próprias ideias de práticas:
Escreva sobre como se sente, enquanto pai/mãe, sobre estas práticas. Se não é pai/mãe, escreva sobre os seus sentimentos enquanto profissional. Se é pai/mãe, pergunte ao(s) seu(s) filho(s) sobre os seus sentimentos	Enquanto pai/mãe, sinto (pode complementar a sua escrita com alguns emojis!):  Enquanto profissional, sinto-me (pode complementar a sua escrita com alguns emojis!):  Enquanto criança sinto-me:

e preso por normas, entra em conflito com o *eu* inconsciente, que não está preocupado com a realidade.

Um possível tipo de conflito surge quando as forças internas que determinam as nossas ações se opõem e temos de fazer escolhas (Kunos, 2005), por exemplo, entre

- a) uma de duas boas possibilidades,
- b) duas coisas más, ou
- c) uma alternativa positiva e uma alternativa negativa.

Para além disso, podem também existir conflitos de papéis, vividos durante um período de tempo mais ou menos prolongado. Contudo, o conflito não é apenas um problema, mas também uma oportunidade. Encontrar um terreno comum permite dar um passo em frente, permitindo que ambas as partes possam beneficiar e melhorar.

Eu e o Conflito - Atitudes e gestão de conflitos

As atitudes de diferentes partes em relação ao conflito determinam grandemente o seu resultado. As nossas atitudes face ao conflito e os nossos mecanismos de resolução de conflitos são, em grande medida, determinados pela nossa personalidade, por crenças, valores, sentimentos sobre o assunto em causa (por exemplo, como estamos emocionalmente envolvidos), a nossa visão do mundo, a nossa atitude para com os outros, a nossa atitude para com a outra parte com quem estamos em conflito.

O desenvolvimento da autoestima é um objetivo importante, uma vez que o aumento da autoestima ajuda a evitar a escalada de conflitos - pessoas com autoestima saudável têm menos probabilidades de reagir defensivamente, sendo mais capazes de ver o ponto de vista do outro. Assim, precisamos de:

1. Analisar criticamente os nossos pontos de vista sobre nós próprios,
2. Aumentar a nossa autoestima (se necessário).

Dependendo da medida em que as partes em conflito querem afirmar os seus próprios interesses e procurar ter em conta o ponto de vista da outra, a cooperação pode (ou não) ser estabelecida.

Cooperação

Uma forma de resolver conflitos é através da cooperação. Isto implica que, por um lado, as partes ponham de lado os seus desacordos pessoais em prol do objetivo comum, por saberem que a cooperação é necessária. Por outro lado, implica que confiem uns nos outros e que confiem que os resultados da cooperação serão maiores do que aquilo que poderiam alcançar por si próprios. Lembre-se: as partes podem ter recursos diferentes,

que neste caso se apoiam e complementam. Existem diferentes **estratégias complementares**:

- Concorrente-candidato (quando existe uma parte dominante e uma mais adaptável)
- Compromisso-compromisso (quando ambas as partes cooperam, por exemplo, renunciando a algo para chegar a uma decisão mutuamente aceite)
- Cooperativa-cooperativa (quando ambas as partes cooperam, por exemplo, mesmo quando permanecem com objetivos diferentes)
- Evitar-evitar (quando ambas as partes evitam, não satisfazendo nem as suas próprias preocupações, nem as do outro)

Para **estratégias não complementares**, a solução só é possível se uma ou ambas as partes alterarem a sua estratégia inicial. Muitos conflitos desnecessários podem ser evitados simplesmente através de uma comunicação escrita e/ou verbal clara e precisa. Um e-mail perdido, ou uma mensagem não lida, podem levar a planos falhados e a um “apontar de dedo”. Pressupostos sobre o que outros já sabem, pensam, ou pretendem, podem causar raiva ou outro tipo de sentimentos negativos. Algumas pessoas argumentam apenas porque querem ser ouvidas. Ser simplesmente um bom ouvinte pode ser suficiente para inspirar confiança e resolver sentimentos negativos.

Para além das estratégias que as pessoas podem utilizar, as relações que estão subjacentes podem refletir diferentes características/posicionamentos:

1. Amigável: nunca inicia a competição
2. Reativo: a resposta depende da estratégia do adversário
3. "Provocativo": se o adversário se tornar competitivo, também retaliará
4. Perdão: se o oponente voltar a cooperar, também o faz (sem raiva)
5. Interpretável: simples, transparente, compreensivo para com o adversário

Que **competências** são necessárias para gerir conflitos? Partilhamos alguns exemplos:

- Comunicação eficaz
- Inteligência emocional
- Empatia
- Capacidade de “deixar ir”
- Capacidade de definir prioridades
- Paciência
- Etc.

Estas competências podem revelar-se fundamentais na cooperação entre pessoas.

2.3 Mitos e verdades sobre a educação inclusiva e a inclusão de crianças com deficiência intelectual

Tal como em muitos outros assuntos, podem existir mitos ou noções pré-concebidas sobre a deficiência, crianças com deficiência intelectual e a sua inclusão em contexto escolar e comunitário.

Tempo para refletir...

Antes de prosseguir, por favor, dedique um momento para considerar e escrever quais são os seus primeiros pensamentos quando reflete sobre deficiência, crianças com deficiência intelectual e a sua inclusão na sociedade (por exemplo, em contextos educativos, em atividades e serviços comunitários). Não demore muito, escreva apenas os primeiros pensamentos que lhe vierem à mente. A seguir, por favor, reflita por si próprio, com um parceiro/colega ou em pequeno grupo, sobre as suas próprias experiências e de que forma elas podem confirmar ou contradizer o seu pensamento inicial.

1. Pensamento(s) imediato(s):

Experiências (que confirmam ou contradizem):

2. Pensamento(s) imediato(s):

Experiências (que confirmam ou contradizem):

3. Pensamento(s) imediato(s):

Experiências (que confirmam ou contradizem):

4. Pensamento(s) imediato(s):

Experiências (que confirmam ou contradizem):

Para nos ajudar a refletir sobre pensamentos e ideias comuns em relação à deficiência, crianças com deficiência intelectual e a sua inclusão em contextos educativos e comunitários, compartilharemos algumas declarações gerais relativas a estas questões. Enquanto algumas delas são verdadeiras e alinhadas com as provas existentes (ex.: estudos científicos, projetos, práticas diárias em múltiplos contextos), outras correspondem a mitos.

1. *A inclusão apenas diz respeito às crianças com deficiência ou incapacidade.*

Isto corresponde a um MITO! O conceito de inclusão foi originalmente utilizado em relação à deficiência, embora hoje em dia vá muito além, como resposta a sociedades cada vez mais complexas e diversificadas. Refere-se à inclusão e ao ensino de TODAS as crianças em ambientes de aprendizagem formais ou informais, independentemente do género ou outras características físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, culturais ou religiosas.

2. *As crianças com deficiência ou incapacidade não têm competências ou experiência para participar no ensino regular e/ou em contextos comunitários.* **Isto corresponde a um MITO!** Desde cedo, as crianças com deficiência têm competências para participar, em certa medida, em contextos educativos e em outras atividades comunitárias. Podem precisar de receber apoio adequado para ter acesso e participar, em pé de igualdade, com outros em diferentes contextos e atividades e atingir o seu pleno potencial.

3. *Para que uma criança com deficiência ou incapacidade seja incluída, basta garantir a sua presença.* **Isto corresponde a um MITO!** Não é suficiente que uma criança frequente uma sala de aula ou uma atividade extraescolar, por exemplo, se não participar e não receber apoio adequado. Para além de garantir o **acesso** (proporcionando às crianças acesso a uma vasta gama de oportunidades de aprendizagem, atividades, cenários e ambientes) é essencial assegurar a **participação** (proporcionando às crianças apoio individualizado e adequado e utilizando diversas abordagens à aprendizagem, permitindo-lhes participar plenamente e envolver-se em atividades lúdicas e de

aprendizagem com os seus pares) e **apoios** (assegurando a presença de aspetos mais amplos como o desenvolvimento profissional, incentivos à inclusão e oportunidades de comunicação e colaboração entre famílias, profissionais e apoios existentes da comunidade).

4. *Crianças com e sem deficiências ou incapacidades beneficiam ambas da inclusão: contribui para a aquisição de novas competências, autoconfiança, poder e prazer. Isto é VERDADEIRO e alinhado com a evidência científica!* A inclusão é descrita como trazendo benefícios para todas as crianças, tais como relações e redes sociais acrescidas, maior assertividade, autocontrolo e empatia, bem como maior respeito pela diversidade, conduzindo a comunidades mais inclusivas.

5. *As crianças com deficiência ou incapacidades são maltratadas em contextos de educação inclusiva. Isto corresponde a um MITO!* Os contextos de educação inclusiva respeitam a todos e a cada necessidade, competência e interesse da criança. Nestes contextos, todas as crianças têm acesso garantido e oportunidades de participação, recebendo apoio adequado, tendo em conta as suas características únicas.

6. *A educação inclusiva depende exclusivamente do professor. Isto corresponde a um MITO!* A educação inclusiva deve ser uma preocupação, responsabilidade e compromisso partilhados entre famílias, profissionais e decisores políticos. Só através de uma reflexão, colaboração e ação conjuntas poderemos garantir a melhoria das políticas e práticas de educação inclusiva e assegurar oportunidades educacionais de alta qualidade para todos.

7. *A educação inclusiva é uma abordagem baseada numa fórmula única simplista, que beneficia todas as crianças. Isto corresponde a um MITO!* A educação inclusiva nunca é simplista, nem se baseia numa única forma ou estratégia de ação, que sirva a todas as crianças. Apenas se permitir flexibilidade e for ajustada às necessidades individuais de cada criança e da sua família, pode beneficiar todos os intervenientes. Num ambiente inclusivo e favorável à criança, são necessários métodos de aprendizagem acessíveis, diversos e diferenciados para apoiar as necessidades de todas as crianças, incluindo as crianças com deficiência. Oferecer diversidade de métodos, materiais e recursos, dá às crianças a oportunidade de aprender da forma que melhor se adequa a cada uma delas, permite a todas as crianças participar e experimentar um sentimento de pertença. Estes princípios são consistentes com o Desenho Universal para a Aprendizagem (para saber mais sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem, por favor vá à secção 2.4).

8. *Quando crianças com e sem deficiência ou incapacidade experimentam uma educação inclusiva, são sobretudo as crianças com deficiência que beneficiam das práticas inclusivas. Isto corresponde a um MITO!* A promoção do ensino inclusivo beneficia não só as crianças com deficiência, mas também as crianças sem deficiência, que se tornam, por exemplo, mais conscientes e respeitadoras das necessidades de todas as crianças, aprendem a aceitar os outros e a reconhecer que cada pessoa tem capacidades e competências únicas e desenvolvem as suas competências cognitivas, sociais e emocionais.
9. *A colaboração entre famílias e profissionais é uma componente chave para o sucesso da educação inclusiva e para que as crianças adquiram novas competências. Isto é VERDADEIRO e alinhado com a evidência científica!* Assegurar a educação inclusiva através de uma colaboração direta entre pais e profissionais é fundamental para alinhar expectativas, esforços e um compromisso partilhado que, por último, beneficia as crianças no seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.
10. *A educação inclusiva de qualidade é demasiado cara. Isto corresponde a um MITO!* Há provas de que os custos mais baixos estão associados a modelos mais inclusivos, em comparação com as formas tradicionais de ensino especial. Além disso, a adaptação do sistema escolar ao ensino inclusivo não significa necessariamente muitos recursos, pode ser cultivada, por exemplo, através de campanhas de sensibilização para professores, pais e estudantes, maximizando os recursos disponíveis e redesenhando a formação, práticas e apoio a todos os profissionais na escola (por exemplo, gestão do trabalho de grupo e aprendizagem cooperativa).
11. *A inclusão de crianças com deficiência ou incapacidade na comunidade (por exemplo, atividades extraescolares) é impossível. Isto corresponde a um MITO!* Garantir a inclusão de crianças com deficiência em atividades comunitárias não só é possível, como é mais fácil quando contamos com o apoio de profissionais e outras pessoas significativas (por exemplo, familiares, amigos, vizinhos, outros pais/educadores). Vários aspetos podem e devem ser tidos em conta quando se pensa em apoiar uma criança com deficiência para participar na sua comunidade, por exemplo, os interesses, características e necessidades da criança, que atividades na comunidade local lhes correspondem, que tipo de apoio a criança necessitaria e a comunicação e colaboração com a pessoa responsável pela(s) atividade(s) desejada(s).
12. *A participação de crianças com deficiência ou incapacidades em atividades comunitárias é essencial para o seu desenvolvimento,*

aprendizagem, bem-estar e competências sociais. Isto é VERDADEIRO e alinhado com a evidência científica! Quando reconhecemos e aproveitamos as oportunidades da comunidade local, ao darmos à criança a oportunidade de participar efetivamente, em tais atividades, estamos a proporcionar uma forma de os seus interesses, competências e personalidade únicos encontrarem um espaço comum com outros pares! Além disso, estamos também a criar as condições para fomentar relações significativas fora da família, trazendo mais pessoas para a vida da criança.

Nas últimas décadas, tem havido uma mudança na forma como perspetivamos a deficiência e as pessoas com deficiência ou incapacidade, altamente impulsionada pelos desenvolvimentos na investigação e movimentos sociais, nesta área. No entanto, as pessoas nem sempre têm o mesmo entendimento sobre o que são práticas inclusivas. Ter consciência do que constitui um mito e do que está alinhado com as evidências existentes pode, assim, ajudar a desconstruir pensamentos e crenças predefinidas, o que é fundamental para garantir os direitos e a qualidade de vida das crianças com necessidades educativas especiais e das suas famílias. Com base nisto, propomos agora uma reflexão.



Tempo para refletir...

Pode refletir por si próprio, com um parceiro/colega ou em pequeno grupo

Reconhece algum destes mitos na sua escola, comunidade ou mesmo na sua família? Como pensa que eles podem ter impacto na vida das crianças com e sem deficiência intelectual, pais, professores, outros profissionais e pessoas da sua comunidade? Como podem os pais e os profissionais ajudar a superar tais mitos? Por favor, escreva as suas reflexões.

Construir contextos inclusivos

A **inclusão** tem a ver com a mudança das nossas crenças, atitudes e comportamentos sobre a diversidade, capacidade e contribuição e com a concretização de mudanças práticas e eficazes nas atividades quotidianas escolares e comunitárias, para que todas as crianças possam participar, divertir-se, aprender e desenvolver-se. Os pais de crianças com e sem deficiência intelectual, professores, famílias, profissionais e autoridades escolares, crianças com e sem deficiência intelectual, serviços de saúde, associações, serviços comunitários e outros, devem estar todos envolvidos na contribuição para uma comunidade e um ambiente de aprendizagem inclusivos.

Um facto importante que é fundamental que todos nós reconheçamos e aceitemos é que todas as crianças são diferentes e têm o mesmo direito à educação, independentemente da sua capacidade ou origem, tal como estabelecido na Convenção sobre os Direitos da Criança, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em outros documentos relevantes, a nível europeu e mundial.

Embora todas as crianças consigam aprender, podem não aprender as mesmas coisas ao mesmo tempo e alcançar os mesmos resultados, e isso é completamente natural. Hoje em dia, é mundialmente reconhecido, aceite e estabelecido que todas as crianças precisam de aprender de várias maneiras e que são participantes ativos na sua aprendizagem.

O **Desenho Universal para a Aprendizagem** (UDL) refere estes aspetos de forma clara e intencional, sendo uma abordagem educativa que perspetiva a aprendizagem e o ensino de uma forma que proporciona a todas as crianças oportunidades iguais de aprender, se desenvolver e ter sucesso. O objetivo da UDL é promover a flexibilidade e diversidade no currículo e nas práticas de sala de aula, estabelecendo três princípios (Nunes & Madureira, 2015):

- *Múltiplos meios de **envolvimento*** para explorar os interesses dos alunos, desafiá-los adequadamente e motivá-los a aprender (por exemplo, sugerir atividades que sejam cultural ou socialmente relevantes para os alunos, variar a duração e sequência das atividades e dar aos alunos a possibilidade de fazer escolhas);
- *Múltiplos meios de **representação*** para dar aos alunos várias formas de adquirir informação e conhecimentos (por exemplo, partilhar informação em diferentes formatos - visual, auditivo, tátil, cinestésico);
- *Múltiplos meios de **expressão*** para fornecer aos alunos formas alternativas para expressar e demonstrar o que sabem (por exemplo, alternativas para usar caneta e/ou lápis, dar um relatório oral, fazer um vídeo e fazer um projeto de grupo).

A implementação de práticas de sala de aula baseadas na UDL implica uma abordagem flexível e personalizada pelos professores, na forma como envolvem e motivam os alunos em situações de aprendizagem, apresentam informações e operacionalizam a avaliação dos alunos. Considerando a diversidade dos estudantes na sala de aula e que cada estudante aprende de uma forma única, apenas uma abordagem curricular intencional, proactiva e flexível e métodos de aprendizagem, materiais e recursos acessíveis, diversos e diferenciados fazem sentido e podem beneficiar todos.

Muitas escolas e comunidades estão a criar, ativamente, ambientes inclusivos e propícios à aprendizagem. No entanto, não há soluções rápidas ou uma fórmula única para todos. É realmente um processo de autodescoberta, onde se está sempre a aprender, descobrindo novas formas de promover a participação de todas as crianças em todos os contextos, partilhando ideias, estratégias e recursos. A criação de parcerias fortes e sólidas com famílias, professores, escolas e organizações comunitárias, ao

mesmo tempo que se procura apoio e responsabilização dos decisores políticos, ajudará a facilitar o processo e a ultrapassar eventuais desafios que possam surgir, ao longo do caminho.

Os **benefícios da inclusão** são numerosos e incluem não só as crianças deficiência intelectual, mas também os seus pares sem deficiência intelectual, famílias, professores, escola, outros profissionais e comunidades. Uma sociedade inclusiva, onde todos podem participar e contribuir ativamente (à sua própria maneira e de acordo com as suas capacidades e competências únicas), é uma sociedade mais consciente, respeitosa, eficiente, harmoniosa e justa.

Algumas famílias e professores de crianças sem deficiência intelectual podem ter algumas preocupações com a inclusão de crianças com deficiência intelectual nas atividades regulares das escolas e comunidades, temendo que outras crianças sem deficiência intelectual possam vir a ser prejudicadas. A investigação tem sugerido, consistentemente, que a inclusão de crianças com deficiência intelectual beneficia as crianças sem deficiência intelectual, em muitas áreas. Por exemplo, as crianças podem reforçar as suas competências cognitivas e a sua aprendizagem quando interagem e cooperam com crianças com deficiência intelectual, reforçam as suas competências sociais e emocionais quando aprendem novas formas de interagir e se relacionar com crianças que têm características e necessidades diferentes. Além disso, desenvolvem, desde muito cedo, a compreensão de que cada pessoa tem características, capacidades e competências únicas, aumentando a sensação de que todas as crianças devem ser respeitadas, aceites e valorizadas.



Tempo para refletir...

Pode refletir por si próprio, com um parceiro/colega ou em pequeno grupo

Como pode contribuir para o reforço de crenças, atitudes e práticas positivas em relação à inclusão e à educação inclusiva?

O quê? (que ações precisam de ser tomadas?)	Quem? (quem precisa de ser envolvido?)
Onde? (por exemplo, na escola, atividades comunitárias)	Quando? (por exemplo, uma data especial, durante os dias de escola)

Como? (por exemplo, através de desenvolvimento profissional, campanhas de sensibilização)	Recursos (de que recursos vamos precisar - materiais, humanos, etc.)
Outras notas:	

Dicas para promover a inclusão e a educação inclusiva na sua comunidade (se for pai):

- Conheça a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e outros documentos relevantes para a inclusão de crianças com deficiência intelectual e respetivas famílias;
- Envolver-se com a associação de pais na sua escola e/ou comunidade, conheça os principais tópicos e necessidades em que estão a trabalhar, descubra se há crianças com deficiência intelectual na sua escola e comunidade e como está a decorrer a sua inclusão;
- Sensibilize para a importância da inclusão e da educação inclusiva, falando com outras pessoas sobre as mesmas;
- Apoie campanhas e projetos de sensibilização e promoção da inclusão de crianças com deficiência ou incapacidade (por exemplo, nas redes sociais, jornais e atividades na sua escola e comunidade);
- Dê o exemplo. A forma como agimos, tem um impacto maior do que as nossas palavras. As suas ações diárias para com as crianças com deficiência intelectual e as suas famílias reforçarão uma sociedade inclusiva.

Dicas para promover a inclusão e a educação inclusiva na sua comunidade (se for educador/professor):

- Conheça a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e outros documentos relevantes para a inclusão de crianças com deficiência intelectual e respectivas famílias;
- Invista no seu desenvolvimento profissional (por exemplo, sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem e a sua aplicação na sala de aula, sobre a criação de parcerias e colaboração com famílias de crianças com deficiência intelectual);
- Reflita sobre as suas práticas na sala de aula: elas são inclusivas? Quais são as suas principais preocupações sobre ter uma criança com deficiência intelectual na sua sala de aula? Que desafios pode enfrentar? Como pode assegurar um ambiente favorável à aprendizagem para todos? Que tipo de recursos precisa de mobilizar?;
- Promova um grupo de reflexão de professores, centrado nas práticas e recursos necessários para promover a educação inclusiva;
- Promova e/ou apoie campanhas de sensibilização, com as autoridades escolares, de apoio à educação inclusiva.

2.4 Inclusão e Desenho Universal para a Aprendizagem

Inclusão

A inclusão na educação tem sido um tema central em toda a Europa. Houve várias tentativas de desenvolver estratégias de inclusão para diferentes grupos, tais como para a inclusão de estudantes com deficiência ou incapacidade, imigrantes recém-chegados e outros. *MultInclude*, um projeto Erasmus+, centrou-se nas múltiplas necessidades de inclusão dos estudantes, tendo em mente a conclusão do ensino secundário e a continuação dos estudos a nível terciário, como objetivo. Em suma, o objetivo era promover a educação dos estudantes ao longo da vida, satisfazendo as necessidades individuais de inclusão de cada um.

Um estudante é incluído com sucesso, se conseguir atingir todo o seu potencial, se gostar de estar na escola e, a certa altura, se tornar feliz por desempenhar uma atividade, dependendo dos seus desejos. A sua escolha de ocupação/trabalho poderá ser apreciada pela comunidade, já que todos têm competências e talentos que podem desenvolver.

A política de educação definiu alguns objetivos excelentes, sendo um deles o de proporcionar uma educação inclusiva de qualidade a todos. Contudo, e apesar de todos os esforços de sensibilizar sobre o que é, realmente, a inclusão, algumas escolas consideram-se inclusivas se um grupo específico de alunos puder frequentá-las (ex.: imigrantes recém-chegados). Mas será que estas escolas têm respostas para as necessidades de inclusão de outros? A verdadeira inclusão na educação está próxima de uma educação totalmente individualizada e só pode tornar-se uma realidade através da conjugação de vários fatores.

Os estudantes sempre apresentaram características diferentes, mas na era digital a diversidade é ainda mais ampla. Temos também de ter em consideração que o objetivo da educação está a ser redefinido. O mundo precisa de cada vez menos pessoas obedientes e uniformes – muitos dos atuais empregos são os que deverão ser assumidos por robôs. Precisamos de pessoas com competências e mentalidades diversas, mas esta não é a única mudança em relação ao objetivo original da educação de massas. Antigamente, o objetivo era fornecer a todos algumas competências básicas para a linha de montagem ou para o caixa do banco, hoje nem sequer temos um acordo sobre o que são competências básicas. Precisamos ainda menos de assimilar as pessoas às exigências de uma organização. Os esforços de inclusão têm de visar a preservação da diversidade de competências, conhecimentos e mentalidades.

O argumento mais importante contra o ensino doméstico e não escolarizado é que estas crianças não terão a oportunidade de aprender a viver numa comunidade diversificada. A maioria das famílias tem um círculo de amigos que não são muito diferentes deles, pelo que isto será verdade, até certo ponto. Mas aqueles que enviam os seus filhos à escola raramente ou nunca são confrontados com este objetivo de educação. As escolas e os seus profissionais ganham com a diversidade de estudantes e famílias, uma vez que tal ajuda a compreender que, embora as competências académicas possam ser desenvolvidas mais tarde, mesmo em casa pelo computador, os resultados da aprendizagem do trabalho em conjunto com pessoas muito diferentes são extremamente valiosos. E este é apenas um elemento que justifica a necessidade de envolver os pais e as famílias, capacitando-as a compreender a inclusão para o sucesso.

Podemos estabelecer o objetivo de reduzir o abandono escolar precoce ou ter uma certa percentagem de pessoas no ensino superior, como a UE tem feito, mas mais importante que estes aspetos, precisamos de educar pessoas que não percam o apetite e a alegria de aprender. Assim, a educação inclusiva deve começar cedo. Qualquer intervenção, programa ou projeto na educação infantil ou na escola primária que proteja e aumente ainda mais a alegria de aprender, deve ser celebrado como uma tentativa inclusiva (isto inclui também programas de capacitação parental, uma vez que os pais têm o maior impacto nos resultados da aprendizagem até aos 11-12 anos de idade, independentemente do seu nível de escolaridade). Alicerces fortes em competências básicas e autoestima, neste período da vida, também protegem as crianças no final da vida escolar, mesmo que os níveis de escolaridade mais avançados possam não ser assim tão inclusivos.

Por outro lado, em muitos países da Europa, e não só, existe ainda um conjunto considerável de conteúdos académicos nos quais as crianças precisam de mostrar os seus conhecimentos antes, de se poderem concentrar nos seus percursos pessoais. Num sistema realmente inclusivo, é necessário oferecer aos estudantes um elevado nível de flexibilidade e protegê-los de inevitáveis insucessos em áreas para as quais têm pouca ou nenhuma filiação. Pode encontrar exemplos disto entre os nossos estudos de caso.

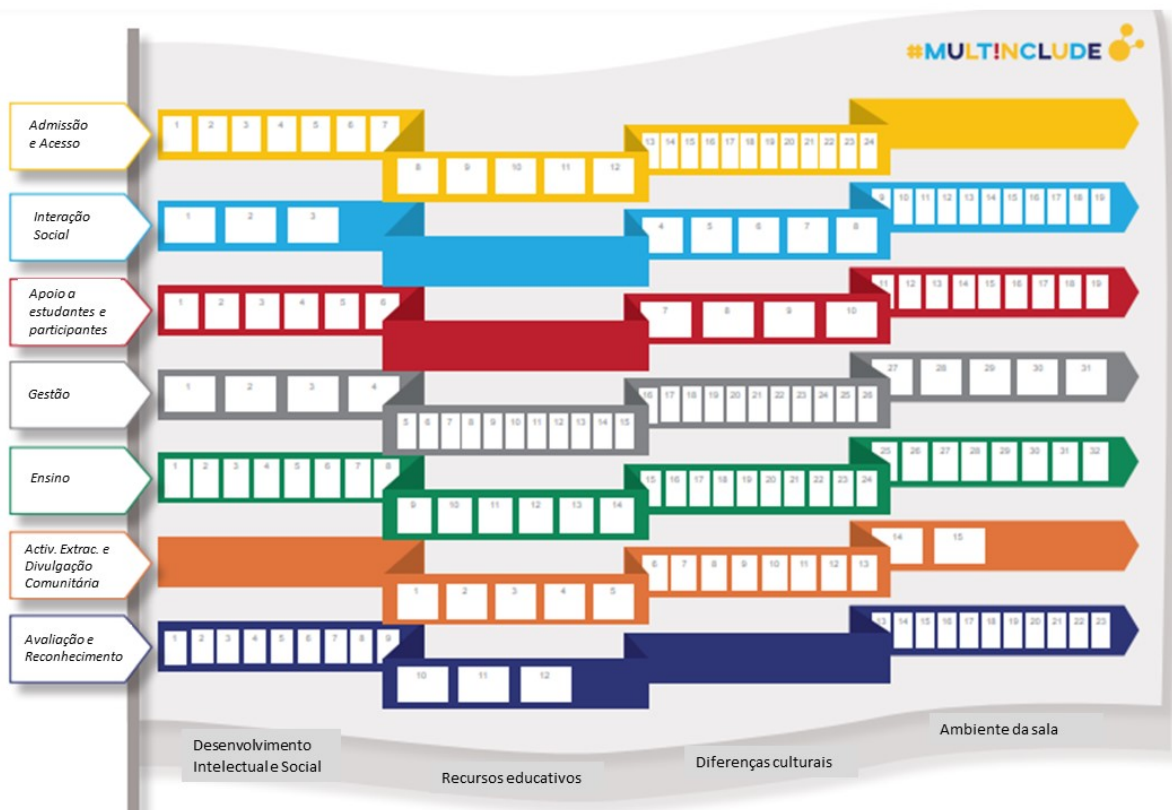
Como pode isto acontecer numa escola com turmas numerosas? A resposta está em redefinir o papel dos professores, em capacitá-los para se tornarem, cada vez mais, facilitadores da aprendizagem e atualizar a quantidade e gestão de recursos (ex.: humanos, materiais) a esta necessidade.

O último fator que gostaríamos de mencionar aqui, é a necessidade de colaboração entre a educação formal e não formal. Uma política escolar aberta é imperativa para se conseguir uma verdadeira inclusão. Haverá sempre estudantes cujas necessidades não podem ser supridas sem que se verifique uma verdadeira abertura para receber outros educadores para apoio, seja de uma ONG, de outra escola, de uma empresa local ou pais/avós dos alunos. Isto não pode acontecer sem um certo nível de autonomia da escola. Numa situação ideal, tal seria possível e incentivado pelas políticas escolares e os diretores seriam apoiados neste papel também através de formação, mas a nossa investigação recente mostra que, muito frequentemente, isto pode ser conseguido mesmo em sistemas excessivamente centralizados e menos flexíveis, se tivermos os profissionais “certos no lugar certo”.

Para alguns leitores, tal pode parecer uma utopia. No entanto, precisamos de fazer todos os esforços possíveis para torná-la realidade para os objetivos anteriormente mencionados, proporcionando uma educação inclusiva e de qualidade. Isto está, de facto, a tornar-se uma realidade em cada vez mais lugares, portanto, é possível.

O desenvolvimento de estratégias locais de inclusão escolar depende, largamente, da mentalidade e das competências dos profissionais escolares e de uma visão de liderança. Mas, acima de tudo, há necessidade de um diagnóstico escolar para explorar diferentes aspetos – desde os mais positivos até àqueles que precisam de melhorias/desenvolvimento. No âmbito da *MultInclude*, foi desenvolvida uma ferramenta de diagnóstico, sob a forma de uma matriz de pontuação, para que as escolas a possam utilizar para este fim. Foi pilotada em mais de 60 escolas, em toda a Europa, apoiando a avaliação de estratégias e práticas de inclusão, de acordo com as várias dimensões. O sítio da *MultInclude* fornece, ainda, uma coleção e análise de práticas para inspiração, a fim de apoiar as escolas a melhorar a sua inclusão.

A matriz é composta por 163 itens e foi desenvolvida de acordo com as seguintes 7 dimensões e 4 domínios:



Dimensões:

1. Admissão e Acesso
2. Interação social
3. Apoio a estudantes e participantes
4. Gestão
5. Ensino
6. Atividades Extracurriculares e Divulgação Comunitária
7. Avaliação e Reconhecimento

Domínios:

1. Desenvolvimento Intelectual e Social
2. Recursos educativos
3. Diferenças culturais
4. Ambiente da sala

Ao utilizar esta matriz é possível explorar as áreas em que a escola está com uma pontuação baixa e decidir, em função da importância de cada área, que medidas tomar. Trata-se de um processo imediato que pode ser utilizado como ponto de partida para desenvolver ou melhorar estratégias e processos internos, bem como para decidir sobre ações globais de melhoria. Por exemplo, se uma escola identificar uma necessidade de atualizar as suas práticas de gestão ou de ensino, no domínio da multiculturalidade, pode desenvolver um plano para isso.

A matriz de pontuação *MultInclude* provou ser uma ferramenta útil mesmo para as escolas mais inclusivas avaliarem e, subsequentemente, melhorarem as suas estratégias de inclusão institucional. Há sempre novos desafios e espaço para novas melhorias. Como a ferramenta foi concebida para cobrir uma vasta gama de aspetos de inclusão, permite um pensamento mais sistémico em áreas que onde a inclusão já foi pensada, mas não as respetivas estratégias. A versão inglesa pode ser utilizada após o registo na comunidade de aprendizagem *MultInclude*, mas também em formato papel, utilizando os recursos disponíveis para download aqui <https://multinclude.eu/activities/impact/inclusion-matrix-toolkit/>.

Desenho Universal para a Aprendizagem

O Desenho Universal para a Aprendizagem (UDL) é uma abordagem pedagógica que funciona para acomodar as necessidades e capacidades de todos os alunos e elimina obstáculos desnecessários, no processo de aprendizagem. Esta é uma abordagem perfeita, com muita literatura e ferramentas disponíveis, para conceber a prestação do ensino, com uma mentalidade de inclusão múltipla.

A UDL visa desenvolver um ambiente de aprendizagem flexível no qual a informação é apresentada de múltiplas formas e aos alunos é dada a oportunidade de se envolverem na aprendizagem de várias maneiras e demonstrarem a aquisição de conteúdos de diferentes formas. Baseia-se na definição e 7 princípios de desenho universal (UD) (Connell et al., 1997).

Segundo o Centro de Design Universal, a UD é "o design de produtos e ambientes a serem utilizados por todas as pessoas, na medida do possível, sem necessidade de adaptação ou design especializado". Para restringir o âmbito, esta definição pode ser modificada e foi modificada para UDL.

Historicamente, o design acessível focou-se no cumprimento de regulamentos que se destinavam a eliminar certas barreiras físicas, que limitam a utilização dos ambientes por pessoas com deficiência ou incapacidade. Tais regulamentos basearam-se nos requisitos do *American National Standards Institute*. Com a aprovação da *Americans with disabilities Act (ADA)* e o subsequente desenvolvimento das diretrizes de acessibilidade da ADA, a conceção de acessibilidade tornou-se mais abrangente, considerando também, para além das barreiras físicas, a necessidade do cumprimento de critérios mínimos para permitir à maioria das pessoas com deficiência ou incapacidade utilizar a maior parte do ambiente concebido (Salmen, 1996).

O design universal é geralmente um processo destinado a criar ambientes utilizáveis por todas as pessoas. Embora as considerações para as pessoas com deficiência ou incapacidade sejam certamente necessárias para o desenho universal, elas não são suficientes no planeamento e desenho para toda a população. Acolher as necessidades e desejos de todos - por exemplo, crianças, idosos, mulheres e homens - é também necessário para o desenho universal. Reconhecendo esta necessidade de maior abrangência, em meados dos anos 90, o *Center for Universal Design* na Carolina do Norte, EUA, pediu a dez importantes defensores que identificassem os requisitos do desempenho subjacente ao desenho universal. Os Princípios do Desenho Universal

resultantes (Connell, et al, 1997), desenvolvidos através de financiamento fornecido pelo *Instituto Nacional de Investigação sobre Deficiência e Reabilitação* (NIDRR) do Departamento de Educação dos EUA, tornaram-se, desde então, a definição internacionalmente referenciada.

Os 7 Princípios da UD:

1. Utilização equitativa (O desenho é útil para pessoas com diversas capacidades)

Diretrizes:

- a) Fornecer os mesmos meios de utilização para todos os utilizadores: idênticos sempre que possível, equivalentes quando não
- b) Evitar a segregação ou estigmatização de quaisquer utilizadores
- c) As disposições relativas à privacidade, segurança e proteção devem estar igualmente disponíveis para todos os utilizadores
- d) Tornar o desenho atrativo para todos os utilizadores

2. Utilização flexível (O desenho acomoda uma vasta gama de preferências e capacidades individuais)

Diretrizes:

- a) Proporcionar escolha nos métodos de utilização
- b) Acomodar à direita ou à esquerda - acesso e utilização manual
- c) Facilitar a exatidão e precisão do utilizador
- d) Proporcionar adaptabilidade ao ritmo do utilizador

3. Utilização simples e intuitiva (a utilização do desenho é fácil de compreender, independentemente da experiência do utilizador, conhecimentos, competências linguísticas ou nível de concentração atual)

Diretrizes:

- a) Eliminar a complexidade desnecessária
- b) Ser consistente com as expectativas e intuição do utilizador
- c) Acomodar uma vasta gama de competências literárias e linguísticas
- d) Disponibilizar informação consistente com a sua importância
- e) Fornecer uma reação rápida e eficaz durante e após a conclusão da tarefa

4. Informação perceptível (A conceção comunica eficazmente a informação necessária ao utilizador, independentemente das condições ambientais ou das capacidades sensoriais do utilizador)

Diretrizes:

- a) Utilizar diferentes modos (pictórico, verbal, tátil) para apresentação de informação essencial

- b) Fornecer um contraste adequado entre a informação essencial e o seu meio
- c) Maximizar a "legibilidade" da informação essencial
- d) Diferenciar elementos de forma a que possam ser descritos
- e) Proporcionar compatibilidade com uma variedade de técnicas ou dispositivos utilizados por pessoas com limitações sensoriais

5. Tolerância ao erro (O desenho minimiza os perigos e as consequências adversas de ações acidentais ou não intencionais)

Diretrizes:

- a) Dispor elementos para minimizar perigos e erros; elementos mais usados – mais acessíveis, elementos perigosos – eliminados, isolados ou blindados
- b) Avisar sobre os perigos e erros
- c) Fornecer características de segurança contra falhas
- d) Desencorajar ações inconscientes em tarefas que requerem vigilância

6. Baixo esforço físico (O desenho pode ser utilizado de forma eficiente e confortável e com um mínimo de fadiga)

Diretrizes:

- a) Permitir que o utilizador mantenha uma posição neutra do corpo
- b) Utilizar força operacional razoável
- c) Minimizar as ações repetitivas
- d) Minimizar o esforço físico sustentado

7. Tamanho e Espaço para Abordagem e Utilização (É fornecido tamanho e espaço adequados para abordagem, alcance, manipulação e utilização, independentemente do tamanho corporal, postura ou mobilidade do utilizador)

Diretrizes:

- a) Fornecer uma linha de visão clara a elementos importantes, para qualquer utilizador sentado ou em pé
- b) Tornar o alcance a todos os componentes confortável, para qualquer utilizador sentado ou em pé
- c) Variação do tamanho da mão e do punho
- d) Proporcionar espaços adequados para a utilização de dispositivos de assistência ou assistência pessoal

A UDL é - de certa forma - também uma iniciativa impulsionada pelo mercado, mas, pela natureza da educação, o "mercado" é muito mais complexo, com as instituições de educação a desempenharem o papel de fornecedores e conselheiros e pais e crianças a agirem, em conjunto, como "clientes", com o melhor interesse da criança no foco. A UDL baseia-se no seguinte:

- A incorporação dos princípios do DU melhora um ambiente de aprendizagem inclusivo;
- A concepção de um curso para acomodar uma maior variedade de necessidades, pode eliminar potenciais barreiras de aprendizagem ou obstáculos de aprendizagem desnecessários;
- Proporcionar aos alunos múltiplos meios de percepção, compreensão e expressão da sua aprendizagem permite que se envolvam com o material da forma que mais os beneficia e também os encoraja a envolverem-se com material para melhorar em áreas em que as suas competências não são tão fortes.

O elemento mais importante é proporcionar escolhas, o que não significa, necessariamente, alterar os objetivos de aprendizagem ou os requisitos finais, mas sim apoiar o processo de aprendizagem da melhor forma possível. A implementação da UDL significa que o ambiente de aprendizagem/instituição de ensino:

- Fornece Opções de Percepção - Com base na premissa de que os alunos acedem à informação de forma única, este princípio significa fornecê-la flexivelmente e recorrendo a múltiplos formatos;
- Fornecer Opções de Expressão - Uma vez que os alunos variam na sua capacidade para demonstrar as suas competências e aprendizagem, este princípio significa fornecer formas flexíveis e múltiplas para expressarem os seus conhecimentos;
- Proporcionar Opções de Compreensão - Os alunos são motivados a aprender por diferentes razões e existe variabilidade no tipo de atividades de aprendizagem em que se mantêm envolvidos. Isto significa disponibilizar múltiplas formas para os alunos se envolverem nas atividades do curso.

2.5 Direitos da criança, direitos e deveres dos pais e os direitos das pessoas com deficiência ou incapacidade

As crianças com deficiência ou incapacidade têm as mesmas necessidades e os mesmos direitos que todas as outras crianças. Têm o direito:

- À vida;
- À nutrição;
- A um nível de vida adequado;
- A cuidados de saúde;
- A ter uma casa;
- A receber uma educação inclusiva;
- A participar em tomada de decisões que as afetam;
- A expressar a sua opinião;
- A ser protegidas de violência/abuso.

Tempo para refletir...

- Porque é tão importante proteger os direitos das crianças?
- Consegue pensar em outros direitos?
- Quem pode proteger os direitos humanos?

Participação inclusiva

A inclusão significa que todas as crianças têm as mesmas oportunidades:

- Brincar e aprender;
- Participar na vida comunitária;
- Construir relações com pessoas importantes;
- Sentir que pertencem.

Quando uma criança é incluída, ele/ela:

- Tem as mesmas oportunidades e escolhas educacionais que outros alunos;
- Tem oportunidades para fazer coisas de que gosta na comunidade;
- Pode expressar as suas necessidades, preferências e potencialidades;
- É apoiado por uma equipa de pais e profissionais que trabalham em conjunto.

Tempo para refletir...

- Porque é importante que cada criança seja incluída?
- Para quem é importante ser incluído (para a criança, para os pais, para os profissionais, para a comunidade, para os pares, para todos?)
- Consegue pensar em qualquer ambiente inclusivo?

Direitos e Deveres dos Pais

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança define, claramente, os direitos e deveres dos pais (e tutores) como as únicas pessoas responsáveis pela educação dos seus filhos, pelo que este é o primeiro documento universal aplicável em todos os países europeus. Declara também que os Estados que ratificaram a Convenção são obrigados a apoiar os pais neste sentido, através dos meios de que estes necessitam. Isto inclui a criação e manutenção de instituições de educação formal adequadas, serviços de apoio, mas também apoio financeiro, licença parental e meios semelhantes. O objetivo é assegurar os direitos das crianças definidos na Convenção, que incluem o

direito a uma educação de qualidade e inclusiva, para todas as crianças, e o apoio às crianças com deficiência ou incapacidade.

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ver secção 2.6 para mais informações) enfatizou a necessidade de assegurar os direitos, a não discriminação e a igualdade das crianças com deficiência ou incapacidade e dos seus pais. Também nos Estados Unidos da América, por exemplo, os avanços obtidos ao abrigo da *Education for the Handicapped Act (Public Law 94-142)* e do *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (Public Law 101-476)* foram claramente reforçados pelo *IDEA Amendments of 1997 (Public Law 105-17)*. Um aspeto fundamental destas leis é o direito de todos os pais a participar no processo de tomada de decisão educacional. Portanto, todos os pais, e não apenas aqueles com crianças com deficiência ou incapacidade, devem estar conscientes do seu importante papel na promoção da inclusão e na garantia dos direitos de todas as crianças e das suas famílias.

O direito a uma educação pública gratuita e apropriada
O direito a uma avaliação educacional independente
O direito de dar "consentimento informado" (significa que compreende e concorda, por escrito, com a avaliação e as decisões educativas para a sua criança). O seu consentimento é voluntário e pode ser retirado em qualquer altura
O direito de discordar das decisões tomadas pela escola
O direito de participar no desenvolvimento de quaisquer planos, estratégias e medidas que apoiem o desenvolvimento, bem-estar e aprendizagem da sua criança
O direito de ser informado, regularmente, sobre o progresso da sua criança

Considere juntar-se a uma associação de pais. É uma oportunidade de partilhar conhecimentos e experiências e ter apoio de outros pais. Para além disso, muitas evoluções na área da educação inclusiva ocorreram devido à ação conjunta de grupos de pais que se uniram para defenderem os direitos das crianças.

Responsabilidades dos pais

Desenvolver uma parceria com a escola e partilhar informação relevante sobre a educação e desenvolvimento da sua criança
Pedir esclarecimentos sobre qualquer aspeto escolar que não seja claro para si
Certificar-se de que compreende e concorda com plano, medidas e estratégias que a escola pretende aplicar, com o intuito de fomentar a aprendizagem da sua criança. Antes de assinar, leia atentamente todos os documentos. Não é obrigado a assinar algo com o qual não concorda. Se tal for o caso, dialogue com a escola no sentido de encontrar uma alternativa na qual haja consenso.
Considerar e refletir com o professor da sua criança se seria benéfico incluí-la nas diferentes ofertas disponíveis na escola (ex.: atividades musicais, artísticas) e como tal se poderia concretizar (ex.: será necessário algum apoio para que consiga participar ativamente)
Monitorizar o progresso da sua criança e pedir, periodicamente, feedback da escola. Se considerar que a sua criança não está a progredir, discuta isto com o professor e determine se o plano deve ser modificado
Refletir com a escola sobre quaisquer problemas que ocorram com a educação, avaliação ou evolução da sua criança. Se mantiver as suas dúvidas sobre a legalidade e/ou qualidade do ensino e a escola não quiser colaborar, recorra a associação de pais e a outras entidades governamentais para pedir apoio
Manter registos. Pode haver muitas perguntas e comentários sobre a sua criança que queira discutir, assim como reuniões e conversas telefónicas que queira recordar
Envolver-se com a escola e considerar se a metodologia aplicada é adequada e o que deseja para a sua criança



Tempo para refletir...

Pode refletir por si próprio, com um parceiro/colega ou em pequeno grupo

Porque é tão importante proteger os direitos das crianças?	Consegue pensar em outros direitos?
Quem pode proteger os direitos dos seus filhos?	Quais são os seus direitos como pai?
Quais são as suas responsabilidades como pai?	

2.6 Quadro legislativo para a educação inclusiva e para o envolvimento parental

A **Convenção sobre os Direitos da Criança**, adotada pelas Nações Unidas em 1989, foi fundamental para o reconhecimento dos direitos de todas as crianças. O artigo 2º desta Convenção é importante, uma vez que menciona que todos os países devem assegurar que não haja discriminação, de qualquer tipo, em relação à criança, aos seus pais ou representantes legais, inclusive em relação a uma deficiência. O artigo 3º prevê que os países devem assegurar a proteção e os cuidados necessários ao bem-estar da criança, tendo em conta os direitos e deveres dos pais ou outros adultos legalmente responsáveis. O artigo 5 declara que a única responsabilidade pela educação das crianças é dos pais (e não do Estado ou da escola). O artigo 18 define os deveres do Estado no apoio aos pais em todas as áreas, incluindo a educação dos seus filhos. O artigo 27 também menciona que todos os países devem reconhecer o direito de cada criança a um nível de vida adequado ao seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social. O Artigo 28 reconhece o direito da criança à educação, para alcançar este direito progressivamente e

com base na igualdade de oportunidades para todos. O Comité dos Direitos da Criança das Nações Unidas é um órgão composto por 18 peritos independentes e é responsável pela monitorização da implementação da Convenção sobre os Direitos da Criança.

Mais recentemente, a União Europeia (UE) adotou a **Garantia para a Infância Europeia**, que é complementar e coerente com outras iniciativas da UE e visa reduzir o número de pessoas em risco de pobreza ou exclusão social. Especificamente, a Garantia para a Infância recomenda a todos os países que tenham em conta, sempre que apropriado, formas específicas de desvantagem, tais como as necessidades das crianças com deficiência ou incapacidade, e que tomem todas as medidas necessárias para assegurar o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdade fundamental, pelas crianças com deficiência ou incapacidade, numa base de igualdade com as outras crianças (ver <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1428&langId=en>).

A UNICEF estima que 93 milhões de crianças em todo o mundo vivem com deficiências ou incapacidades. No entanto, a deficiência ou incapacidade não pode ser uma barreira à educação, nem à educação de qualidade. Como qualquer outra criança, as crianças com deficiência ou incapacidade têm expectativas, sonhos e ambições e o direito a uma educação e aprendizagem de qualidade, o que é fundamental para que desenvolvam as suas competências e atinjam o seu pleno potencial. Da mesma forma, os pais de crianças com deficiência ou incapacidade, como quaisquer outros pais, têm direitos! Para citar alguns, os pais têm o direito a serem devidamente informados, o direito a terem os seus filhos incluídos numa educação de qualidade, o direito a participar em todas as decisões que afetam a sua criança e o direito a colaborarem, estreitamente, com os profissionais que a apoiam.

Portanto, uma coisa importante que todos devemos ter em mente é que a inclusão é uma questão de direitos! Ao longo dos anos, diferentes tratados e outros documentos relevantes para apoiar a inclusão e defender os direitos das crianças com deficiência ou incapacidade e das suas famílias, têm sido elaborados em todo o mundo. Eles são cruciais para uma sociedade cada vez mais inclusiva e responsabilizam governos, instituições, escolas, serviços comunitários e pessoas, pelas suas ações.

Um documento relevante é a **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, um tratado internacional de direitos humanos (acordado entre governos) que declara que as pessoas com deficiência ou incapacidade (crianças, jovens e adultos) têm certos direitos. Todos os governos que ratificaram esta convenção devem alinhar as suas leis e políticas e adotar medidas específicas para garantir os direitos das crianças com deficiência ou incapacidade. O Artigo 24 desta Convenção é particularmente importante, uma vez que abrange os direitos na educação. Refere-se, especificamente, ao Direito à Educação (a promoção de um sistema educativo inclusivo a todos os níveis e aprendizagem ao longo da vida) e a três objetivos principais da educação: (a) assegurar que cada pessoa possa desenvolver-se plenamente como ser humano e sentir-se respeitada e valorizada; (b) assegurar que cada pessoa com deficiência se desenvolve plenamente como ser humano; e (c) assegurar que as pessoas com deficiência ou incapacidade são incluídas em todas as partes da sociedade.

A nível europeu, existem também outros documentos importantes:

- **A Estratégia da UE para os Direitos das Pessoas com Deficiência 2021-2030** reforçou a urgência de melhorar a vida das pessoas com deficiência ou incapacidade na e fora dela, rumo a uma sociedade plenamente inclusiva (livre de qualquer tipo de discriminação) e propondo uma perspetiva intersectorial às necessidades das crianças com deficiência ou incapacidade.
- **A Recomendação do Conselho Europeu de 2019 para Sistemas de Educação e Cuidados de Alta Qualidade na Primeira Infância (ECEC)** oferece um quadro de qualidade para a ECEC apoiar os Estados Membros a trabalharem no sentido de alcançar sistemas ECEC de maior qualidade e mais inclusivos. Paralelamente, o Toolkit for Inclusive Early Childhood Education and Care recorda compromissos e recomendações políticos e inclui um conjunto de soluções e medidas práticas para inspirar decisores políticos e profissionais da ECEC a nível nacional, regional ou local.
- Existem também organismos europeus que sensibilizam, monitorizam e, se necessário, responsabilizam países, governos e outras instituições quando as diretrizes para os direitos e a inclusão de crianças com deficiência ou incapacidade e suas famílias são desrespeitadas. Por exemplo, o Comité dos Direitos das Pessoas com Deficiência tem o direito de receber e considerar comunicações de ou em nome de indivíduos ou grupos de indivíduos sujeitos à sua jurisdição, que afirmam ser vítimas de uma violação de direitos por parte desse Estado Parte (um Estado Parte é um país/governo que ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e reconhece o papel do Comité). Neste caso, o Comité informa o Estado Parte de que foi recebida uma comunicação (mantendo a sua confidencialidade) e concede-lhe seis meses para apresentar uma explicação escrita que clarifique o assunto. Para além de analisar a comunicação, e se necessário, o Comité pode solicitar mais inquéritos que podem incluir uma visita ao território do Estado Parte. Paralelamente, todos os Estados Parte são obrigados a apresentar relatórios regulares ao Comité, explicando como os direitos estão a ser implementados. Em termos de periodicidade, os Estados Parte devem apresentar relatórios no prazo de dois anos após a ratificação da Convenção e de quatro em quatro anos, após essa ratificação, ou sempre que o Comité o solicite. O Comité é então responsável por examinar os relatórios e dirigir as suas observações e recomendações a cada Estado Parte. Além disso, o Comité emite relatórios bianuais ou sempre que realiza uma sessão, sobre as suas principais atividades e decisões. Para saber mais sobre este tópico, convidamo-lo a visitar este recurso: [OHCHR | Committee on the Rights of Persons with Disabilities](#)



Tempo para refletir (se for pai)...

Pode refletir por si próprio, com um parceiro/colega ou em pequeno grupo

Conhece as leis e outras orientações importantes (nacionais e internacionais) relativas aos direitos das crianças com deficiência ou incapacidade e das suas famílias? Se não, o

que pode fazer? Que outros recursos (por exemplo, websites informativos) pode utilizar para encontrar mais informações?

Já testemunhou alguma vez uma situação (por exemplo, na escola ou na comunidade) que não respeitasse os direitos, nem garantisse a inclusão das crianças com deficiência ou incapacidade e das suas famílias? Em caso afirmativo, que tipo de situação foi essa? O que pode fazer para evitar outras situações semelhantes? Com quem pode falar? Que iniciativas pode tomar?

Lembra-se de alguns bons exemplos de inclusão de crianças com deficiência ou incapacidade e suas famílias na escola da sua criança ou no seio da comunidade? Em caso afirmativo, por favor tome nota dos aspetos que contribuíram para a inclusão.

Como pode ser um promotor ativo da inclusão das crianças com deficiência ou incapacidade e das suas famílias?



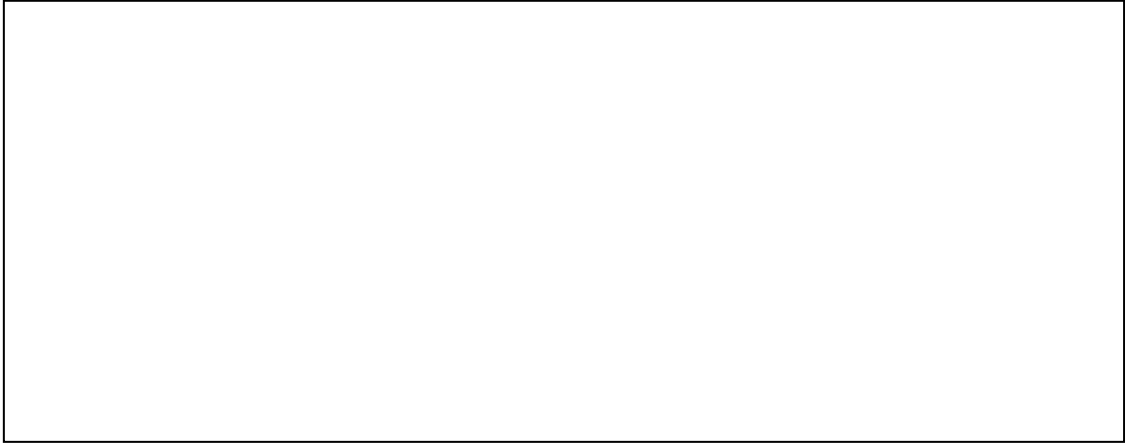
Tempo para refletir (se for educador/professor)...

Pode refletir por si próprio, com um parceiro/colega ou em pequeno grupo

Conhece as leis e outras diretrizes importantes (nacionais e internacionais) relativas aos direitos da educação inclusiva para crianças com deficiência ou incapacidade? Em caso afirmativo, como e onde obteve esses conhecimentos? Em caso negativo, o que pode

fazer para adquirir esses conhecimentos? Que iniciativas e recursos pode utilizar na sua escola e/ou na sua comunidade para encontrar mais informações?

Acredita que a sua sala de aula é inclusiva? Em caso afirmativo, por favor partilhe alguns exemplos. Se não, reflita sobre que situações a inclusão deveria ser melhorada e como.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the respondent to provide their answer to the question about their classroom being inclusive.

Acredita que a sua escola é inclusiva? Em caso afirmativo, por favor partilhe alguns exemplos. Se não, reflita sobre que situações a inclusão deveria ser melhorada e como.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the respondent to provide their answer to the question about their school being inclusive.

Como pode ser um promotor ativo da inclusão de crianças com deficiência ou incapacidade na sua escola?



O papel e o envolvimento dos pais

Em paralelo com o quadro legislativo e outras diretrizes, o envolvimento dos pais é fundamental para uma inclusão social eficaz. O envolvimento parental, dos pais de crianças com e sem deficiência, pode referir-se ao que as famílias fazem em casa e na sua comunidade para apoiar a inclusão, o desenvolvimento, a aprendizagem, o bem-estar e o sucesso das crianças. O envolvimento dos pais inclui o estabelecimento de parcerias e responsabilidades partilhadas entre família, escola e outras organizações da comunidade. Como tal, o envolvimento parental pode assumir muitas formas, como o envolvimento ativo de uma família num programa pós-escolar, com a equipa responsável pelo apoio a uma criança com deficiência ou incapacidade em casa ou na escola ou numa associação local de pais.

O estabelecimento de uma parceria família-escola é um processo interativo e colaborativo com diferentes participantes (por exemplo, pais, professores e outros profissionais). Esta parceria envolve aspetos fundamentais, nomeadamente o respeito e a valorização dos conhecimentos e contribuições de cada interveniente; a partilha de informação e responsabilidades; e a garantia de confiança mútua e flexibilidade contínua para adaptar e rever objetivos, estratégias e recursos, de acordo com as necessidades e prioridades da criança e da família.

Além disso, é crucial construir uma parceria sólida com os profissionais que cuidam das crianças. Os pais desempenham um papel fundamental na defesa dos direitos e necessidades das crianças e devem assumir um papel de liderança em todas as tomadas de decisão. Para tal, os pais devem ter acesso a toda a informação, apoio e esclarecimento que possam ser prestados por profissionais, para que possam tomar decisões informadas. Um aspeto importante que merece ser lembrado é o facto de o contributo de todos os pais ser essencial para a elaboração e readaptação de políticas nacionais e internacionais.

De facto, os principais avanços relativos aos direitos das crianças com deficiência ou incapacidade e das suas famílias e à adoção de práticas recomendadas, surgiram de

iniciativas de indivíduos e famílias que se uniram e conjuntamente propuseram mudanças nas políticas, programas, serviços e práticas. É importante notar que as iniciativas de envolvimento parental e de autorrepresentação na defesa de direitos (*self-advocacy*) (por exemplo, apoiadas por associações locais/nacionais) podem incluir três níveis que estão interligados - nível individual, de sistema e de política.

Toda a comunidade, desde pais com e sem filhos com deficiência ou incapacidade, até professores e outros profissionais, é fundamental no apoio aos pais e famílias de crianças com deficiência ou incapacidade. Com efeito, por vezes, as famílias de crianças com deficiência ou incapacidade podem sentir-se sobrecarregadas com a gestão de situações médicas, responsabilidades, necessidades familiares, relações com professores, profissionais de saúde e outros profissionais ou mesmo com deveres financeiros. Portanto, a confiança mútua e o apoio na defesa dos direitos de todas as crianças podem ser cruciais para ajudar a superar esses desafios de uma forma mais positiva e bem-sucedida.

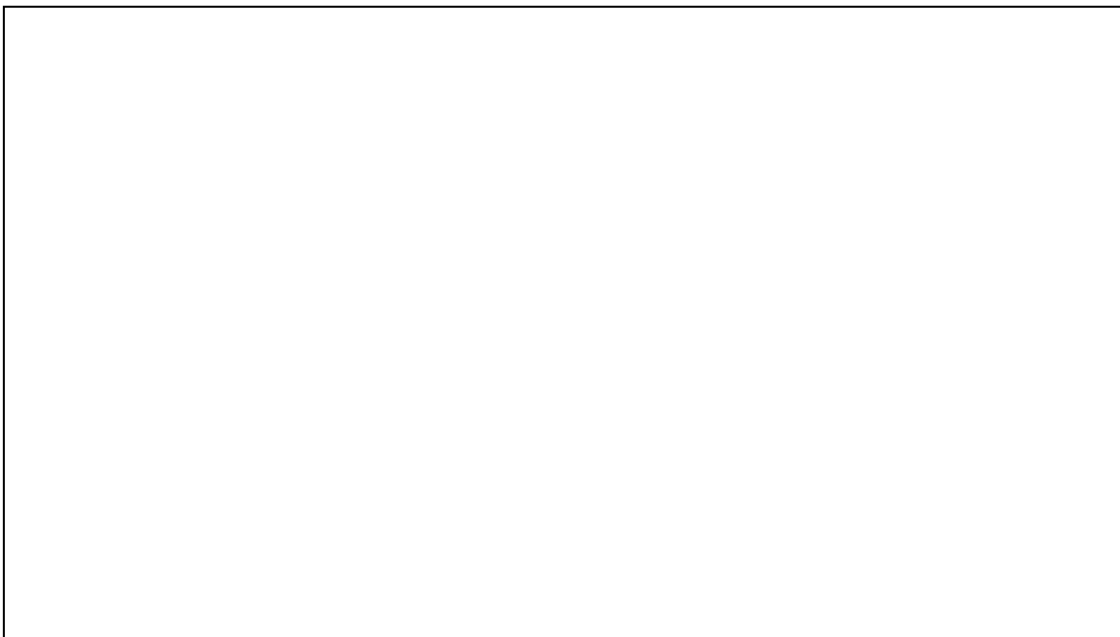
Se quiser explorar mais sobre o envolvimento parental, ferramentas práticas e estratégias para o promover, convidamo-lo a visitar este recurso <https://library.parenthelp.eu/a-playbook-for-family-school-engagement-by-brookings/>



Tempo para refletir (se é pai ou educador/professor)...

Pode refletir por si próprio, com um parceiro/colega ou em pequeno grupo

Enquanto pai ou professor, como pode promover e apoiar o envolvimento parental e a defesa dos direitos das famílias, em nome de pais com crianças com deficiência ou incapacidade? A escola promove e apoia o envolvimento parental e a defesa dos direitos das famílias, em nome de pais com crianças com deficiência ou incapacidade? Existem iniciativas e/ou associações locais ou na comunidade mais alargada com as quais se possa envolver? Quais seriam as pequenas ações do dia-a-dia que poderia assegurar? O que precisaria de mudar? Quem precisaria de envolver? Que papel poderia assumir?



2.7 Participação das Crianças

Uma dimensão crucial da Convenção das Nações Unidas sobre o Direito da Criança (UNCRC) é expressa através do princípio do respeito pelos pontos de vista da criança. A fim de saber o que é, realmente, do interesse da criança, é lógico ouvi-la. O princípio é formulado no Artigo 12:1 que estabelece que "os Estados Partes devem assegurar à criança capaz de formar as suas próprias opiniões, o direito de expressar livremente essas opiniões em todos os assuntos que a afetem, sendo atribuída a devida importância à criança de acordo com a sua idade e maturidade".

As definições de participação infantil variam de acordo com as características do contexto em que são utilizadas. Por exemplo, uma definição mais ampla descreve a participação como "qualquer forma de envolvimento social", e por outro lado, uma definição mais específica refere-se à participação como "participar em processos de tomada de decisão".

No nosso contexto, a participação infantil é quando as crianças, menores de 18 anos, contribuem para as decisões e tomam medidas sobre questões que afetam as suas vidas. A melhor forma de o fazer é dar poder às crianças e reforçar relações positivas entre crianças, adultos e comunidades, baseadas no respeito mútuo e parceria a nível familiar, local, nacional e internacional. Esta definição é consistente com outras definições internacionais que estabelecem um novo paradigma para o estatuto das crianças e dos jovens, reconhecendo-os como sujeitos de direitos.

O Artigo 12 da UNCRC inclui dois direitos fundamentais: o direito a expressar uma opinião e o direito a que a opinião tenha o devido peso. O direito de expressar uma opinião livremente significa que as crianças têm o direito de expressar perspectivas e experiências relevantes, a fim de influenciar a tomada de decisões. Neste contexto, "livremente" significa que expressar um ponto de vista é uma escolha, não uma obrigação e está livre

de qualquer tipo de coerção. Além disso, este direito inclui também o requisito de ouvir as opiniões das crianças e facilitar a sua participação em todos os assuntos que as afetam no seio da família, escolas, instituições e procedimentos judiciais.

O direito a que a opinião tenha o devido peso implica que, quando as crianças expressam as suas opiniões, isto pode ser feito de diferentes formas e sem restrições de idade ou maturação, ou seja, as suas opiniões continuarão a ser consideradas. As crianças não têm o dever de provar a sua maturidade para dar a sua opinião, pelo contrário, os países e os decisores têm a obrigação de assegurar a implementação deste direito, ouvindo as opiniões das crianças e encontrando as melhores formas para elas as expressarem. A fim de expandir o conceito de participação delineado no Artigo 12, o Comité dos Direitos da Criança (CDC) das Nações Unidas, no seu Comentário Geral Nº 12, definiu a participação da criança como um "processo contínuo, que inclui a partilha de informação e o diálogo entre crianças e adultos, com base no respeito mútuo, e no qual as crianças podem aprender como as suas opiniões e as dos adultos, sendo que as mesmas são tidas em conta e moldam o resultado de tal processo".

Esta definição engloba a noção de participação infantil como um processo, mas também como um resultado, que engloba três componentes essenciais:

1. Impacto na tomada de decisões;
2. Respeito mútuo entre crianças e adultos;
3. Processo de aprendizagem conjunta.

A definição do Comité requer a distinção entre participação individual ou coletiva de crianças, a fim de enquadrar os resultados da sua interação com outros. Inversamente, a inclusão de uma característica de tomada de decisão implica a presença de uma componente coletiva, em que grupos de indivíduos procuram influenciar tomadas de decisão e provocar mudanças. Esta componente não significa que a participação das crianças seja um determinante dos resultados, mas denota que a participação ocorre com o conhecimento de que as ações serão tidas em conta e poderão ser postas em prática.

O segundo componente, o respeito mútuo entre crianças e adultos, refere-se a um compromisso ético e político de partilhar informação entre crianças, jovens e adultos, o que implica uma relação de interdependência. Os processos de aprendizagem conjunta consistem na troca de informação entre as próprias crianças e os jovens e entre crianças e adultos. Este conceito tem sido implementado por várias organizações centradas na criança.

A definição de participação do Comité dos Direitos da Criança dá um novo estatuto às crianças e aos jovens, reconhecendo-os como sujeitos que têm o direito a ser ouvidos e a poder participar na tomada de decisões. Esta definição produz uma mudança substancial na natureza das relações entre crianças, jovens e adultos onde são reconhecidos, pela primeira vez, na história, o direito de crianças e jovens participarem. Os direitos de participação têm sido sujeitos a críticas baseadas nas complexidades e limitações da relação intergeracional, falta de sustentabilidade e exclusão. A investigação e a prática têm revelado a dificuldade de praticar estes direitos. Apesar das intenções do Artigo 12, as crianças ainda experimentam enormes limitações, práticas tradicionais

discriminatórias e exclusão, que as impedem de exercer o seu direito de participar na tomada de decisões. Profissionais e estudiosos desenvolveram vários modelos para abordar estas questões.

A literatura atual sobre participação infantil oferece vários modelos de participação, tais como a Escada de Participação de Hart, Graus de Participação de Treseder, Caminhos de Participação de Shier, Modelo de Participação de Lansdown e o Modelo de Participação de Lundy. Para este documento, será utilizada a Escada de Hart.

Nível de participação das crianças	Jardim-de-infância	6-10 anos de idade	11-14 anos de idade	14-18 anos de idade
4. Atribuído, mas informado: Os adultos decidem sobre o projeto e as crianças voluntariam-se para ele. As crianças compreendem o projeto e sabem quem decidiu que deveriam ser envolvidas e o porquê. Os adultos respeitam os seus pontos de vista.	<i>- As regras do parque infantil.</i> O educador quer que as crianças aprendam as regras do novo parque infantil que foi construído durante o Verão. As crianças são convidadas a testar uma a uma o equipamento de que gostam (barras de macaco, escorrega, balanço, caixa de areia, etc.) e o educador explica as regras. As crianças têm a oportunidade de fazer perguntas.	<i>- Os terrenos da escola.</i> Os professores criam um projeto de educação ambiental no qual as crianças podem ser voluntárias em várias tarefas para tornar os terrenos da escola mais ecológicos.	<i>- A cantina da escola.</i> O diretor da escola decide reformar a cantina da escola. As crianças são organizadas para realizar um inquérito criado pelo diretor, perguntando aos alunos sobre as suas preferências e o resultado do inquérito é tomado em consideração quando o diretor toma as medidas necessárias de reforma.	<i>- A visita de estudo.</i> O professor decide levar a turma numa visita de estudo a um museu que tem uma coleção que é relevante para a sua disciplina. O professor oferece tópicos e os jovens podem voluntariamente criar pequenas apresentações durante a visita de estudo, sobre vários artefactos para explicar a sua relevância. O professor organiza a viagem dando pequenas tarefas aos voluntários.
5. Consultado e informado: O projeto é concebido e gerido por	<i>- As regras do parque infantil.</i> O educador quer que as crianças	<i>- Os terrenos da escola.</i> Os professores criam um projeto de educação	<i>- A cantina da escola.</i> O diretor da escola decide reformar a	<i>- A visita de estudo.</i> O professor decide levar a turma numa

adultos, mas as crianças são consultadas. Elas têm uma compreensão total do processo e as suas opiniões são levadas a sério.	aprendam as regras do novo parque infantil que foi construído durante o Verão. As crianças são convidadas a testar uma a uma o equipamento de que gostam (barras de macaco, escorrega, baloiço, caixa de areia, etc.) e a dar o seu feedback sobre o que pensam poder ser perigoso. Em conjunto, discutem a melhor forma de evitar estes perigos e que regras devem acordar para utilizar o parque infantil em segurança.	ambiental para tornar os terrenos escolares mais ecológicos. As crianças voluntárias formam grupos e têm a oportunidade de sugerir ideias para várias partes do projeto, que são tidas em consideração.	cantina da escola. As crianças são convidadas a contribuir para a criação de um inquérito sobre as suas preferências que é depois conduzido na escola e o resultado do inquérito é tomado em consideração quando o diretor toma as medidas necessárias de reforma.	visita de estudo a um museu que tem uma coleção que é relevante para a sua disciplina. Os jovens podem propor tópicos e criar pequenas apresentações durante a visita de estudo sobre vários artefactos para explicar a sua relevância. Estas apresentações constituem uma parte significativa do teste escolar que escrevem mais tarde. Após consulta com os jovens, o professor organiza a viagem e as pequenas tarefas são geridas por voluntários.
6. Decisões partilhadas com as crianças, iniciadas por adultos: Os adultos têm a ideia inicial, mas as crianças estão envolvidas em cada passo do planeamento e implementação. Não só os seus pontos de vista são considerados, como também	<i>- As regras do parque infantil.</i> Antes da construção do novo parque infantil, as crianças são questionadas sobre o seu equipamento favorito e as suas respostas são levadas em consideração. Quando o parque infantil está pronto,	<i>- Os terrenos da escola.</i> Os professores criam um projeto de educação ambiental para tornar os terrenos escolares mais ecológicos. As crianças voluntárias são colocadas em grupos e são consultadas sobre todos os aspetos	<i>- A cantina da escola.</i> O diretor da escola decide reformar a cantina da escola. As crianças são convidadas a contribuir para a criação de um inquérito sobre as suas preferências, o qual é	<i>- A visita de estudo.</i> O professor oferece a oportunidade de uma visita de estudo que é relevante para a sua disciplina. Os jovens pesquisam as possibilidades e fazem sugestões sobre o destino. Juntos decidem qual é a melhor solução. Os

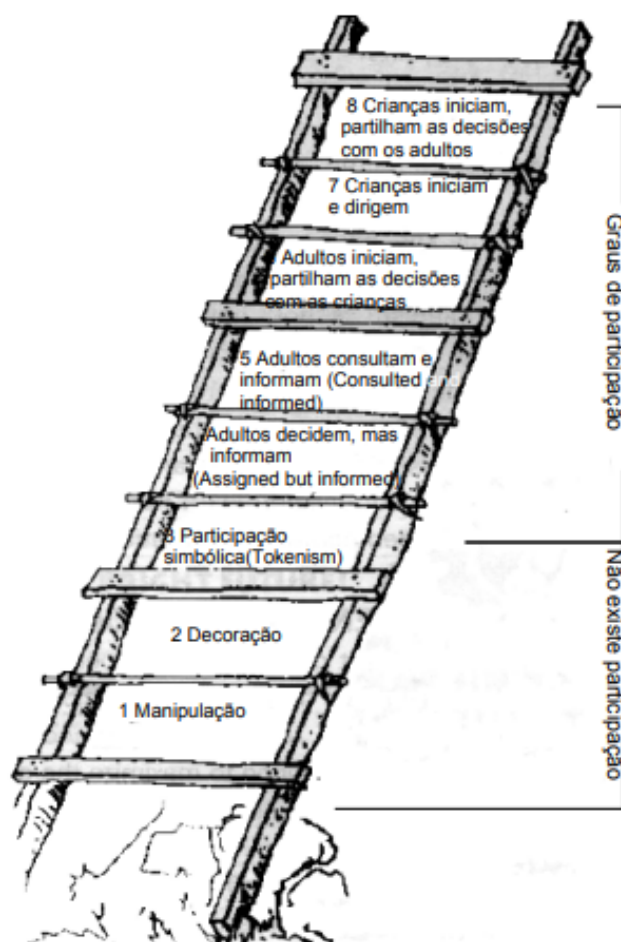
estão envolvidas na tomada de decisões.	pede-se às crianças que testem o equipamento e deem feedback sobre o que pensam poder ser perigoso. Com base no seu feedback, podem ser feitos pequenos ajustes para o tornar mais seguro/mais divertido. Em conjunto, discutem as regras que precisam de acordar para utilizar o parque infantil em segurança.	importantes do projeto: avaliação das necessidades; planeamento; distribuição de recursos; e tarefas.	depois conduzido na escola. O resultado do inquérito é levado em consideração e o diretor da escola organiza um "evento de degustação" onde as crianças têm a oportunidade de experimentar as refeições e dar feedback. O seu feedback é um elemento importante quando o diretor dá os passos necessários para a reforma.	jovens podem propor tópicos e criar pequenas apresentações durante a visita de estudo. Dão feedback sobre as apresentações e juntos decidem qual das apresentações deve ser incluída no teste escolar que escrevem mais tarde. Após uma discussão, o professor e os jovens concordam em distribuir tarefas de organização.
7. Iniciado e dirigido pelas crianças: As crianças têm a ideia inicial e decidem como o projeto deve ser levado a cabo. Os adultos estão disponíveis, mas não se encarregam do projeto.	<i>- As regras do parque infantil.</i> Antes de o novo parque infantil ser construído, as crianças são consultadas sobre as suas preferências. Podem fazer um teste, dar feedback e depois há ajustes para torná-lo mais seguro/muito divertido. As crianças sugerem a colocação de sinais de aviso.	<i>- Os terrenos da escola.</i> As crianças propõem um projeto de educação ambiental para tornar os terrenos escolares mais ecológicos. Elas formam grupos de trabalho, distribuem as tarefas e decidem sobre todos os aspetos importantes do projeto.	<i>- A cantina da escola.</i> As crianças decidem reformar a cantina escolar. Criam um inquérito sobre as suas preferências que depois realizam na escola. Com base nos resultados do inquérito, organizam um "evento de degustação" onde têm a	<i>- A visita de estudo.</i> Os jovens sugerem a oportunidade de uma visita de estudo que é relevante para a sua disciplina. Pesquisam as possibilidades e fazem sugestões sobre o destino. Decidem qual é a melhor solução, propõem tópicos e criam pequenas apresentações durante a visita

	Discutem quais os sinais que são necessários e reúnem-nos.		oportunidade de experimentar refeições e dar feedback. Com base no feedback, as crianças fazem sugestões sobre como reformar a cantina da escola. O diretor da escola aceita as suas decisões, baseadas na investigação, e toma as medidas necessárias.	de estudo. Dão feedback sobre as apresentações e decidem qual das apresentações deve ser incluída no teste escolar que escrevem mais tarde. Os jovens organizam a viagem e informam o professor.
8. Decisões iniciadas pelas crianças, partilhadas com adultos: As crianças têm as ideias, criam o projeto, e convidam os adultos a juntarem-se a elas na tomada de decisões.	<i>- As regras do parque infantil.</i> Antes de o novo parque infantil ser construído, as crianças são consultadas sobre as suas preferências. Podem fazer um teste, dar feedback e depois há ajustes para torná-lo mais seguro/muito divertido. As crianças sugerem a colocação de sinais de aviso. Convidam o educador a comentar quais são os possíveis perigos. Em conjunto,	<i>- Os terrenos da escola.</i> As crianças propõem um projeto de educação ambiental para tornar os terrenos escolares mais ecológicos. Formam grupos de trabalho e convidam professores ou peritos externos a contribuir com ideias. Com base nas ideias e informações que recolheram, distribuem as tarefas e decidem sobre todos os aspetos importantes do projeto.	<i>- A cantina da escola.</i> As crianças decidem reformar a cantina escolar. Convidam os professores e os pais a contribuir para um inquérito sobre as suas preferências, que depois realizam na escola. Com base nos resultados do inquérito, organizam um "evento de degustação" onde crianças e adultos têm a	<i>- A visita de estudo.</i> Os jovens sugerem a oportunidade de uma visita de estudo que seja relevante para a sua disciplina. Pesquisam as possibilidades e fazem sugestões sobre o destino. Convidam os seus professores, apresentam as suas ideias e ouvem o seu feedback. Com base no seu feedback, decidem qual é a melhor solução, propõem tópicos e criam

	discutem que sinais são necessários, onde colocá-los e qual a melhor forma de os desenhar.		oportunidade de experimentar refeições e dar feedback. As crianças fazem sugestões sobre como reformar a cantina da escola. O diretor da escola aceita as suas decisões, baseadas na investigação, e toma as medidas necessárias.	breves apresentações durante a visita de estudo. Dão feedback sobre as apresentações e também pedem ao professor para comentar. Juntos decidem quais das apresentações devem ser incluídas no teste escolar que escrevem mais tarde. Os jovens fazem planos para organizar a viagem, pedem os comentários do professor, tomam decisões e informam o professor.
--	--	--	---	--

Estes exemplos de várias situações relacionadas com a escola ajudá-lo-ão a compreender como pode elevar o nível de participação das crianças no seu contexto escolar.

A figura seguinte ilustra os níveis de não-participação e participação anteriormente descritos:



Adaptado de Hart (1992)

Tal como ilustrado na figura, a escada de Hart começa com os três níveis que remetem para experiências de não-participação: **Manipulação** (as crianças fazem ou dizem o que os adultos sugerem, embora sem compreenderem os assuntos, ou as crianças são questionadas sobre o que pensam, os adultos utilizam algumas das suas ideias, mas não lhes comunicam se influenciaram a decisão final), **Decoração** (as crianças tomam parte de um evento, por exemplo cantando, dançando, ou vestindo camisolas com logotipos, mas sem compreenderem verdadeiramente os assuntos) e **Participação simbólica (Tokenismo)** (as crianças são questionadas sobre o que acham sobre um assunto, mas têm pouca ou nenhuma escolha sobre a forma como expressam as suas ideias, ou sobre o âmbito das suas ideias). Os restantes cinco níveis já são categorizados como participação e correspondem, por ordem, a um nível em que os **adultos decidem, mas as crianças são informadas** (adultos decidem sobre um projeto e as crianças voluntariam-se para participar; as crianças compreendem o projeto e sabem quem decidiu que podiam estar envolvidas, e porquê; os adultos respeitam as suas perspetivas); **os adultos consultam e informam as crianças** (um projeto é desenhado e implementado por adultos, mas as crianças são consultadas; têm uma compreensão sobre o processo e as suas ideias são tidas em conta); **as decisões são iniciadas pelos adultos e partilhadas com as crianças** (os adultos têm a ideia inicial, mas as crianças são envolvidas em cada passo do planeamento e da implementação; não só as suas ideias

são consideradas, como também são envolvidas na tomada de decisões), **as crianças iniciam e dirigem as decisões** (as crianças têm a ideia inicial e decidem como um projeto vai ser desenvolvido; os adultos estão disponíveis, mas não intervêm) e, por último, **as crianças iniciam e partilham as decisões com os adultos** (as crianças têm as ideias, desenvolvem o projeto, e convidam os adultos para se juntarem à tomada de decisões).

2.8 Teoria e prática da mentoria

A mentoria é um processo em que um indivíduo que superou uma determinada situação na sua trajetória de vida (profissional, pessoal ou socialmente) e adquiriu competências e conhecimentos que lhe permitiram obter um percurso de sucesso reconhecido, procura partilhar esses conhecimentos e competências com outra pessoa que se encontra numa posição vulnerável.

A missão de um mentor visa ajudar os indivíduos que acompanha a fortalecer a sua confiança, encorajando e reforçando positivamente o seu progresso. Um Mentor deve estimular os mentorados a tomarem as suas próprias decisões. Assim, um mentor deve estar emocionalmente "preparado" para apoiar outra pessoa e ser capaz de estabelecer uma ligação eficaz com a pessoa apoiada, assegurando a confidencialidade e aconselhamento autêntico e caloroso.

O objetivo desta secção é explorar o que bons mentores e bons mentorados podem fazer para alcançar resultados bem-sucedidos ao longo das suas jornadas transformacionais, abordar características específicas de mentoria eficaz e apresentar como a mentoria pode ajudar na inclusão social.

A mentoria é um processo baseado no desenvolvimento de competências, combinando processos de orientação, aconselhamento e *coaching*, que se tem revelado bem-sucedido em termos de promoção da empregabilidade e inclusão social dos grupos excluídos. A mentoria não é uma relação profissional com um cliente nem uma educação formal. É uma relação ao longo de um período de tempo entre um indivíduo com maior experiência, conhecimento ou poder e um mentorado (recetor), que se encontra, na maioria dos casos, numa posição vulnerável para beneficiar das competências e capacidades do mentor (Tolan et al, 2008).

A mentoria é um processo que envolve a interação entre dois indivíduos em que o mentorado (aprendiz) está em posição de beneficiar do conhecimento, capacidades, competências ou experiência do mentor. O processo de mentoria é marcado pela ausência de papéis desiguais (Finnegan et al, 2010).

Uma análise bibliográfica da consultora KPMG (2013) concluiu que a mentoria pode ter um efeito positivo e duradouro nos jovens. A maioria das conclusões são relevantes para outros grupos-alvo que não os jovens. As conclusões comuns à literatura analisada no relatório sugeriram que a mentoria de jovens pode trazer benefícios, incluindo:

- Efeitos positivos em resultados intermédios, tais como a saúde mental, que por sua vez podem ter um efeito positivo em resultados tais como a reincidência.
- Melhorias na atitude e comportamento dos indivíduos acompanhados.
- Melhorias nas relações interpessoais e integração na comunidade.
- Maior inclusão social.
- Melhoria das relações com os pares e os pais.
- Melhoria dos resultados de saúde, incluindo a melhoria da saúde mental e a redução do uso indevido de substâncias.
- Diminuição da violência juvenil.
- Algumas reduções na reincidência.
- Algumas melhorias na realização académica e integração na educação e formação.

A participação de mentores que "estiveram com a mão na massa" foi identificado como sendo um fator de sucesso na revisão bibliográfica da KPMG (2013). Além disso, uma avaliação de um programa de mentores para jovens de diferentes etnias no Reino Unido (Bartlett, 2012) concluiu que quanto mais tempo um indivíduo tivesse sido mentor, melhores seriam os progressos nos resultados obtidos pelo mentorado.

A mentoria tornou-se uma competência chave que é considerada como um processo de desenvolvimento de adultos a longo prazo, utilizado numa vasta gama de contextos com o objetivo de: promover o apoio e crescimento interpessoal como ajuda à aprendizagem; ajudar estudantes mais fracos ou com necessidades ou dificuldades de aprendizagem específicas; desenvolver ligações comunitárias entre os participantes, etc. Por conseguinte, é considerada uma estratégia de partilha de recursos intelectuais e emocionais centrada nas relações dos participantes; é também definida como um processo ativo e uma relação transacional que envolve um maior desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida entre as partes envolvidas: mentor, mentorado/pessoa apoiada, organização.

De acordo com Wagh (2015:98) "a mentoria é uma parceria planeada de uma pessoa mais experiente com um indivíduo menos hábil, com o objetivo de alcançar resultados mutuamente acordados. É uma parceria em que ambos os indivíduos participam num processo de crescimento e de desenvolvimento pessoal um do outro".

Além disso, a mentoria difere consoante o contexto, as características e os papéis. Pode ser centrada na tarefa, centrada no apoio social, ou centrada na orientação profissional. Pode ser influenciada por variáveis organizacionais, ocupacionais, posicionais e interpessoais. O processo de mentoria deve ser cuidadosamente planeado e implementado; deve ser baseado em resultados porque é construído sobre os objetivos e os investimentos dos parceiros envolvidos. A relação que se estabelece num processo de mentoria está no cerne de uma experiência de mentoria bem-sucedida. Esta relação ajuda a desenvolver capacidades de comunicação mais eficazes, movimento no sentido da aplicação de conceitos teóricos e conhecimentos, relações saudáveis com pares, capacidades de pensamento crítico, autossuficiência e uma compreensão profunda da identidade profissional e do seu papel. Os esquemas de mentoria ajudam as partes envolvidas a analisar alternativas e opções, a oferecer ajuda e aconselhamento, bem

como a ter a perspectiva de outra pessoa sobre uma questão. Assim, uma mentoria eficaz requer a compreensão das necessidades do mentorado.

No livro de Schafer *The Vanishing Physician-Scientist* (2009), o investigador refere-se aos seis papéis de um mentor que pode atuar como conselheiro, agente, confidente, modelo, patrocinador e professor. É como conselheiro, que o mentor ajuda o mentorado a "refinar ideias e obter clareza de pensamento" (Schafer, 2009).

Na opinião de Cluttbuck (2017:6), "mentores eficazes ajudam os indivíduos acompanhados a compreender o seu mundo interior, fomentando a sua capacidade de se tornarem mais conscientes das suas emoções, forças, fraquezas, valores, aspirações, medos, crenças auto-limitativas e assim por diante". Por exemplo, os autores do artigo intitulado "Nature's guide for mentors" (Lee, et al. 2007) sublinham traços genéricos de bons mentores, tais como entusiasmo, disponibilidade, trabalho árduo e inspirador para os outros, encorajando o desenvolvimento de competências, bem como características pessoais tais como respeito, altruísmo, apreciação das diferenças individuais, apoio, etc. Inclui também um conjunto útil de perguntas de autoavaliação destinadas a encorajar a reflexão sobre o próprio mentor e a identificar áreas a melhorar. Um mentor bem-sucedido deve ser alguém que esteja constantemente à disposição do mentorado/pessoa acompanhada para orientação e aconselhamento, que seja consistente, engenhoso e fiável no seu trabalho e no seu feedback, sendo profissional tanto dentro como fora da relação de mentoria (Price, 2004). O impacto de um bom mentor vai muito além das suas próprias limitações.

O principal papel dos mentores adultos é apoiar os jovens a desenvolver a autoeficácia, descrita como acreditar em si próprio. Assim, os mentores conseguem-no através de uma vasta gama de estratégias tais como: apoiar e encorajar; ouvir; estabelecer expectativas elevadas e estimular; mostrar interesse nos jovens enquanto indivíduos separados das ou atividades académicas ou cívicas; promover a auto-decisão e proporcionar outra perspetiva durante a resolução de problemas (Price-Mitchell, 2015). Consequentemente, as qualidades específicas que transformam os adultos em mentores excecionais, ajudando os jovens a crescer e desenvolver-se, podem resumir-se da seguinte forma:

- a) "apoando e encorajando à distância [...], particularmente à medida que os jovens lutam para ultrapassar obstáculos e resolver problemas. Quando os jovens se sentem deprimidos, perturbados com as suas famílias, ou infelizes nas suas situações de vida, os mentores ficam ao seu lado, deixando-os falar sobre tudo e lembrando-lhes o seu valor intrínseco como seres humanos".
- b) "ouvintes ativos". Os mentores ouvem primeiro e falam por último. Muitos adolescentes mencionaram o quão pouco se sentem ouvidos pela maioria dos adultos. Muitas vezes, sentem-se inferiores, mesmo quando têm boas ideias. Mas os mentores são diferentes. Escutam sempre, mesmo quando não são obrigados a fazê-lo".
- c) " pessoas que impulsionam suficientemente [...] os jovens a estabelecerem expectativas elevadas para si próprios- tanto académica como pessoalmente. Eles

apreciam quando os mentores os estimulam para além daquilo que possam ter imaginado que poderiam realizar".

d) "interessados com autenticidade nos jovens como indivíduos [...] Os mentores envolvem os jovens para compreenderem todos os aspetos das suas vidas e interesses. Valorizam as ideias dos jovens e honram as suas mudanças de sentimentos e de humor".

e) "promotores de auto-decisões; os bons mentores não julgam os jovens nem lhes impõem as suas próprias crenças. Em vez disso, os jovens referem que os ajudam a lembrar-lhes quem são e a acreditar que têm os conhecimentos necessários para fazer boas escolhas. Saber que não estão a ser julgados ajuda os jovens a pensar criticamente nas decisões, analisando os valores mais profundos que irão informar os adultos em que se tornarão".

f) "fontes de perspetiva". Os mentores adultos fornecem perspetivas aos jovens a partir dos seus anos adicionais de experiência de vida. Quando os obstáculos parecem esmagadores, os mentores ajudam a colocar esses desafios em perspetiva. Ajudam também os jovens a ver ambos os lados de uma situação, ajudando a modelar as aptidões de ceticismo positivo".

Uma revisão da literatura sugere outras características que os mentores ideais podem possuir, tais como "a capacidade de ver o mentorado como um indivíduo especial e estar confortável com a 'distância' cultural ou socioeconómica; estabelecer padrões elevados e ser capaz de promover a confiança para objetivos elevados; respeitar a capacidade do mentorado e o direito de tomar as suas próprias decisões; ter empatia e compreender a luta do mentorado; ver soluções e não apenas problemas; ser flexível e aberto; ser capaz de aceitar e aderir a outros valores, culturas e pontos de vista; partilhar recursos, experiências e conhecimentos; demonstrar interesse, respeito mútuo e afeto; demonstrar entusiasmo por assuntos particulares, áreas de interesse e questões morais." (Miller, 2002: 198).

Além disso, uma forma útil de definir os comportamentos dos mentores é descrever os comportamentos que os mentores devem exibir sempre, por vezes ou nunca exibir. Por exemplo, de acordo com Miller (2002: 198) "os mentores devem:

a) sempre: ouvir com empatia; partilhar experiências; formar uma amizade de aprendizagem mútua; desenvolver o discernimento através da reflexão; ser uma caixa de ressonância; e encorajar.

b) por vezes: usar comportamentos de *coaching*; usar comportamentos de aconselhamento; desafiar pressupostos; ser um modelo a seguir; abrir portas ou apoiar.

c) nunca: disciplinar; condenar; avaliar formalmente; avaliar por terceiros; supervisionar".

Diferentes autores que abordaram o tema da mentoria segundo diferentes perspetivas discutem o espaço da mentoria. Este conceito implica a criação de um local/um lugar

para a mentoria. Este local pode ser informal ou formal, virtual, ou presencial, e pode ser estruturado fisicamente pela liderança da organização ou formado pelos funcionários em ambientes menos formais. O espaço de mentoria deve ser um lugar onde os indivíduos possam adquirir uma visão das necessidades uns dos outros; um lugar para parar, aprender, refletir, estabelecer ligações; onde as relações possam ser reforçadas. Além disso, nestes espaços, o papel do mentor e do mentorado podem mudar, dependendo da sua discussão e das necessidades.

Espaços de mentoria podem criar um grande potencial para os indivíduos e as suas organizações. Devem transformar-se em lugares em que se constrói confiança nos indivíduos e na organização; como resultado, podem melhorar a capacidade global da organização. Ao mesmo tempo, estes tipos de espaços podem ser locais improvisados, considerando assim potenciais semelhanças de características entre o mentor e o mentorado, tais como fatores socioeconómicos, género, etnia, níveis de carreira, ou ativismo social.

Por um lado, se o espaço de mentoria for informal, essas semelhanças podem surgir naturalmente entre um indivíduo que pode tornar-se mentor e o indivíduo que necessita de mentoria simplesmente através de discussões comuns sobre interesses. Por outro lado, se o espaço de mentoria for formal, então os gestores de uma organização devem estar conscientes e ajudar os seus trabalhadores a compreender certas questões no local de trabalho, tais como a mentoria entre géneros ou a mentoria interétnica.

O campo da parentalidade tem sido alvo de grandes mudanças e desenvolvimento desde os anos 90. O apoio parental refere-se a "qualquer intervenção para pais ou cuidadores, destinada a reduzir os riscos e/ou promover fatores de proteção para os seus filhos, em relação ao seu bem-estar social, físico e emocional" (Moran, et al. 2004: 23). O apoio aos pais provém de uma variedade de fontes, tais como o apoio informal prestado pela família, amigos, etc., semiformal, por exemplo, organizações de base comunitária e apoio formal, ou seja, serviços organizados. Dois aspetos significativos do apoio aos pais identificados por Gardner (2003) são a "prevenção de danos" e a "promoção de pontos fortes". A investigação sobre a relação entre os pais e os resultados da mentoria sugere que muito do impacto nos programas de mentoria pode dever-se ao papel que os pais desempenham. Na investigação de J. Rhodes sobre as relações de mentoria, o autor concluiu que a melhoria das relações parentais dos jovens acompanhados atuou como mediador dos resultados nos jovens: "as relações de mentoria levaram a um aumento dos níveis de intimidade, comunicação e confiança que os adolescentes sentiam em relação aos seus pais". Estas melhorias, por sua vez, levaram a mudanças positivas numa vasta gama de áreas, tais como o sentido de autoestima e de realização escolar dos adolescentes" (Rhodes, 2002: 40-41).

A educação baseada na comunidade deve ser considerada como uma parceria entre estudantes, escolas e as suas comunidades, uma vez que envolvem os jovens em experiências autênticas no domínio público que levam a resultados de aprendizagem significativos. Com o apoio destes programas, os estudantes desenvolvem o incentivo, o conhecimento, a determinação e o empenho que tornaram possíveis objetivos educacionais e profissionais elevados (James, 2005). O desenvolvimento de um projeto

de mentoria com pais leva um tempo considerável no planeamento, recrutamento e formação de mentores, bem como na identificação de indivíduos a acompanhar. É necessária uma abordagem flexível e adaptável para executar um projeto de mentoria parental.

Como foi reconhecido, há nas nossas comunidades famílias em risco de abuso e/ou negligência de crianças. Estas famílias precisam de orientação para fazerem uma mudança positiva nas suas próprias famílias. Os programas de mentores parentais trabalham com as famílias para obter uma mudança construtiva através de apoio, orientação, instrução e/ou tratamento. Um mentor dos pais pode ajudar as famílias a fazer o melhor trabalho possível na educação dos seus filhos. O programa reconhece que a segurança, a permanência e o bem-estar são essenciais para alcançar um resultado positivo para as crianças. Assim, a transição bem-sucedida de uma criança para a idade adulta é duvidosa sem estes recursos familiares essenciais.

Quais são as características de um bom mentor?

Conhecimento	Fatores que ajudam a criar uma ligação segura
	Conceito de mentoria e o papel de um mentor e de um gestor de mentores
	Processo de mentoria, estilos e ferramentas
	Estabelece objetivos realistas e atingíveis (por exemplo, objetivos SMART)
	Estratégias motivacionais
	Diferença entre apoiar e dirigir alguém
	Importância da relação no processo de mentoria
	Sensibilização para as diferenças culturais e como estas podem afetar as relações
Capacidades	Cria um ambiente confortável para a partilha de informação
	Estabelece uma relação positiva e segura

	Reconhece o progresso
	Estabelece limites claros que permitem uma ligação e relação segura
	Desafios da linha de pensamento
	Respeita os medos e vulnerabilidades
	Foco nas realizações dos outros
	Utiliza a iniciativa e o bom senso para a resolução de problemas
	Promove a autonomia e a autoeficácia
Atitudes	Atenção às questões e problemas
	Aceitação
	Sem juízos de valor
	Confidencialidade
	Fiabilidade
	Foco no cliente

Fonte: Projeto *Parent'R'Us*

3. Competências

Nesta secção pode encontrar propostas para sessões de formação presenciais prontas (com propostas de atividades e recursos práticos) que podem ser utilizados por pais e professores com diferentes audiências. Estas sessões foram planeadas para durar entre 60 a 90 minutos e foram organizadas em torno de diferentes competências/tópicos:

- 3.1. Comunicação assertiva
- 3.2. Compreensão de diversidade e semelhanças
- 3.3. Envolvimento dos pais, concentrando-se especialmente nos pais que se confrontam com desafios
- 3.4. Construção de Resiliência
- 3.5. Gestão de conflitos
- 3.6. Construção e colaboração comunitária

3.1 Comunicação assertiva

<i>Título do módulo</i>	Comunicação Assertiva
<i>Duração</i>	90 minutos
<i>Resultados de aprendizagem</i>	- Melhor comunicação verbal e não verbal (tom de voz, expressões faciais, gestos, linguagem corporal, contacto visual, vestir-se) - Melhor a comunicação oral e escrita - Compreensão das barreiras de comunicação - Maior consciência da diversidade

Plano de atividades do módulo

<i>Atividade nº.</i>	<i>Título da atividade</i>	<i>Duração em min's</i>	<i>Recursos e materiais</i>
1.	Escuta ativa	10	Idealmente cadeiras para cada participante, mas não é necessário

2.	Dramatização	15	Cartões impressos com a situação, idealmente cadeiras para os participantes
3.	Fotos	15	Impressão das versões eletrónicas das imagens incluídas na descrição da atividade
4.	Cartografia pessoal	20	Marcadores a cores, folhas de papel, cadeiras e mesas
5.	Escala de opinião	15	Lista de afirmações
6.	Recolha	15	Papel grande num cavalete e marcadores de cor

Descrição detalhada das atividades

Atividade 1: *Escuta ativa*

Resultados de aprendizagem desejados:

1. Aprender a prestar atenção.
2. Aprender a ler mensagens de linguagem corporal.

Tipo de atividade: Trabalho em pares

Duração: 10 min

Material/recursos necessários: Idealmente cadeiras para cada participante, mas não é necessário

Descrição passo a passo da atividade:

1. Os participantes formam pares e decidem quem será o primeiro ouvinte/apresentador.

2. O apresentador tem 2 minutos para falar sobre um conflito que não conseguiu resolver. A tarefa do ouvinte é prestar atenção de forma ativa, não fazendo perguntas, falando o mínimo possível, mas reconhecendo continuamente o que é dito pelo apresentador sussurrando e acenando com a cabeça.

3. Os pares trocam de lugar.

4. Após o exercício, o formador deve pedir algum feedback e discutir porque é que a escuta ativa é importante neste projeto.

Alternativas: O tema da conversa pode ser algo mais definitivo.

Atividade 2: Roleplay

Resultados de aprendizagem desejados:

1. Criar empatia para com os outros.
2. Aprender a olhar para as situações de um ponto de vista diferente.
3. Sensibilizar para os diferentes interesses dos pais/filhos/ professores.

Tipo de atividade: Trabalho em pares

Duração: 15min

Material/recursos necessários: Cartões impressos com a situação, idealmente cadeiras para os participantes.

Descrição passo a passo da atividade:

1. Os participantes trabalham em pares. Dependendo da situação que lhes for dada, têm de decidir que papel desempenham, mas este tem de ser diferente daquele que têm na sua atividade profissional. Se forem professores, desempenharão o papel de pais, se forem assistentes sociais ou organizadores, poderão optar por fazerem de crianças.
2. O formador entrega as situações aos pares. Situações:
 - a criança recebe uma má nota na escola
 - o pai está a lutar para ajudar a criança nos seus trabalhos de casa
 - a enfermeira da escola encontra piolhos na turma (novamente)
 - a criança é apanhada a fumar depois da escola
 - a criança intimida um colega de turma
 - a criança não gosta da comida servida na escola/ jardim-de-infância
 - os pais esbofeteiam um colega de turma por intimidar o seu filho
 - um telefone móvel caro desaparece da aula
 - a janela da sala de aula está partida
 - os pais entram intempestivamente na escola porque a criança teve uma má nota

- o psicólogo escolar tem evidência de que algumas crianças estão a automutilar-se, durante os períodos pós letivos
 - o professor é repreendido por não utilizar o manual escolar
 - o professor recebe mensagens ameaçadoras de um dos pais
 - os pais discutem sobre presentes de Natal para o diretor da escola
 - a criança é informada de que não pode participar na excursão escolar porque não é possível fazer as acomodações necessárias à sua deficiência
3. Os pares atuam sozinhos nas situações.
 4. Após o exercício, o formador pede a 2-3 pares para apresentarem a sua situação aos outros e pedir algum feedback.
 5. O formador solicita aos participantes para discutirem como podem recorrer ao *roleplay* no projeto.

Alternativas: Se o formador estiver ciente de qualquer situação particular que deva ser discutida, ela pode ser incluída.

Atividade 3: Fotos

Resultados de aprendizagem desejados:

1. Identificar a comunicação violenta.
2. Discutir possíveis formas de intervenção e comunicação não violenta.

Tipo de atividade: Atividade de grupo (grupos de 4)

Duração: 15min

Material/recursos necessários: Fotos impressas, ver abaixo

Descrição passo a passo da atividade:

1. Os participantes trabalham em grupos de 4. Cada grupo recebe as duas fotografias.



2. Discutem a primeira fotografia, respondendo às seguintes perguntas: O que poderia ter acontecido? Como poderiam eles intervir? Em que formas úteis de comunicação podem pensar? 3. O formador pede comentários.

4. Discutem a segunda fotografia fazendo as mesmas perguntas.

5. O formador pede comentários.

Alternativas: Imagens diferentes imaginando uma comunicação violenta, o *bullying* pode ser utilizado.

Atividade 4: Cartografia pessoal

Resultados de aprendizagem desejados:

1. Apoiar a cooperação através do consenso.
2. Experimentar valores individuais em cooperação.
3. Promover a formação de equipas.

Tipo de atividade: Atividade de grupo (grupos de 4)

Duração: 20 min

Material/recursos necessários: Grandes folhas de papel, marcadores de cor, mesas, cadeiras

Descrição passo a passo da atividade:

1. Os participantes formam grupos de 4.
2. O formador distribui grandes folhas de papel e marcadores de cor.
3. Os participantes discutem que tipo de imagem querem criar em conjunto. Pode ser um retrato ou uma paisagem ou mesmo uma imagem não-figurativa, mas todos os participantes devem identificar-se com ela.
4. Os grupos mostram os seus trabalhos uns aos outros e discutem que dificuldades tiveram de enfrentar quando trabalharam em conjunto e como esta experiência é relevante no projeto.

Alternativas: n/a

Atividade 5: Escala de opinião

Resultados de aprendizagem desejados:

- Aprender a formar e a exprimir uma opinião.
- Aprender a aceitar as opiniões dos outros.
- Apontar possíveis problemas nas atitudes dos participantes.

Tipo de atividade: Atividade de grupo (todo o grupo)

Duração: 15 min

Material/recursos necessários: Lista de declarações para o formador

Descrição passo a passo da atividade:

1. Diz-se aos participantes que imaginem uma linha reta que se estenda por toda a sala. Um extremo da linha significa 0%, o outro extremo é 100%.
2. O formador lê as declarações, os participantes têm de decidir o quanto concordam com a declaração dada. Se concordarem totalmente com ela, ficam no fim da linha a

100%, se discordarem totalmente, ficam no 0%. Se tiverem alguns contra-argumentos, podem optar por ficar em qualquer lugar entre 0 e 100.

Afirmações:

- *A resolução de problemas começa com a comunicação.*
- *Os pais podem falar em nome dos seus filhos.*
- *Aqueles que não se manifestam, não devem queixar-se se a sua opinião não for considerada.*

3. Após cada declaração, o formador pede a alguns participantes que expliquem a sua escolha, e é dada a todos a oportunidade de mudar de posição. No entanto, o debate deve ser desencorajado, apenas devem ser expressos argumentos diferentes.

4. Os participantes discutem porque é importante, neste projeto, ouvir as opiniões uns dos outros.

Alternativas: Podem ser utilizadas declarações diferentes.

Atividade 6: Recolha

Resultados de aprendizagem desejados:

- Promover o pensamento coletivo

Tipo de atividade: Atividade de grupo (todo o grupo)

Duração: 15min

Material/recursos necessários: *papel grande em cavalete, caneta*

Descrição passo a passo da atividade:

1. O formador coloca as letras do alfabeto no papel grande em cavalete.
2. Os participantes podem listar quais são as características da comunicação assertiva usando as letras como iniciadores de palavras, mas só podem usar cada letra uma vez, por exemplo, eu retiro C para clareza, E para estímulo visual.
3. Cada carta deve ter uma palavra até ao final da atividade.

Alternativas: Os participantes podem ajudar-se uns aos outros fazendo sugestões se for difícil encontrar uma palavra a começar por qualquer uma das letras.

3.2 Compreensão de diversidade e semelhanças

Título do módulo	Compreender a diversidade e as semelhanças
Duração	90 minutos
Resultados de aprendizagem	Os pais de crianças sem Necessidades Educativas Especiais ou Incapacidades (NEEI) e os professores desenvolverão as suas competências relacionadas com: - deficiência e diversidade - não discriminação e direitos das crianças com necessidades educativas especiais, e - os benefícios da educação inclusiva para todos (crianças, pais, professores, e comunidade em geral)

Plano de atividades do módulo

Atividade nº.	Título da atividade	Duração em min's	Recursos e materiais
1.	Atividade introdutória	Máximo 10 min	Formato opcional - por exemplo, folheto, PowerPoint, vinhetas)
2.	Reflexão/discussão partilhada	Máximo 70 min (40 min grupo pequeno + 30 min grupo inteiro)	Metodologia do <i>World Café</i> - canetas, <i>post-its</i> , toalhas/papel para as mesas
3.	Resumo	Máx. 10 min.	Não são necessários materiais

Descrição detalhada das atividades

Atividade 1: Atividade introdutória

Atividade sobre deficiência e diversidade, não discriminação e direitos das crianças com necessidades educativas especiais, e os benefícios da educação inclusiva para todos.

Resultados de aprendizagem desejados:

- Sensibilizar professores e pais para a deficiência, diversidade, não discriminação e os benefícios da educação inclusiva para todos, com vista à promoção dos direitos de todas as crianças

Tipo de atividade: Apresentação de informação pelo formador

Duração: Máximo 10 min

Material/recursos necessários: Opcional - computador, projetor, ligação à Internet, apresentação em PowerPoint, folhetos, vinhetas, etc.

Descrição passo a passo da atividade:

1. Dar as boas-vindas aos participantes, apresentar o(s) formador(es) e pedir aos participantes que se apresentem brevemente
2. Apresentar os objetivos da sessão - fornecer informação sobre deficiência e diversidade, não discriminação e inclusão, necessidades, igualdade de oportunidades, equidade e direitos das crianças com necessidades educativas especiais, e os benefícios da educação inclusiva para todos (para apresentar estes conceitos, por favor consulte a **Secção 2. Conhecimentos** neste mesmo documento)
3. Apresentar a informação (por exemplo, utilizando folhetos, vinhetas, apresentação em PowerPoint, ou outros meios preferidos)
4. Redirecionar os participantes para a discussão partilhada utilizando a metodologia do *World Café* (discussão em pequeno e grande grupo)

Atividade 2: Reflexão/discussão partilhada

Resultados de aprendizagem desejados:

- Promover a reflexão sobre deficiência e diversidade, não discriminação e direitos das crianças com necessidades educativas especiais, e os benefícios da educação inclusiva para todos

Tipo de atividade: Discussão/reflexão em pequenos grupos seguidos de discussão/reflexão em grande grupo

Duração: Máximo 70 min (40 discussão em pequenos grupos + 30 min discussão em grande grupo)

Material/recursos necessários: Pequenos papéis com frases impressas, para serem discutidos pelos participantes; outro material - canetas, post-its, toalhas/papel para as mesas

Descrição passo a passo da atividade:

1. Apresente a atividade - os participantes discutirão algumas ideias, em pequenos grupos, e depois partilharão com todo o grupo
2. Apresentar a metodologia do *World Café* (ver mais em <http://theworldcafe.com/key-concepts-resources/world-cafe-method/>) - Exemplo-situação: Numa sessão de formação com 15 participantes, distribuir idealmente 5 participantes por mesa, e pedir aos participantes que elejam um representante (anfitrião de mesa); o anfitrião de mesa permanece na mesma mesa, enquanto os outros participantes circulam para as outras mesas; cada anfitrião de mesa é responsável por partilhar as reflexões dos pequenos grupos com todo o grupo
3. Em cada mesa, peça aos participantes para, durante 10 min, lerem/discutam as frases impressas e partilharem as suas ideias com os outros participantes da mesa, registando os seus contributos no papel da mesa. Cada mesa pode, portanto, abordar um tema geral diferente (com diferentes questões para reflexão, definidas com base nas necessidades e interesses do grupo), tal como sugerido:

Quadro 1 - "Deficiência e diversidade"

Quadro 2 - "Não-discriminação e direitos"

Quadro 3 - "Educação inclusiva e inclusão social"

4. Após os 10 min, pedir aos participantes para mudarem para uma outra mesa e procederem como na primeira mesa; este procedimento deve ser repetido até os participantes visitarem todas as mesas (10 min por mesa) e voltarem à sua mesa inicial (10 min adicionais para resumir)
5. Discutir conjuntamente as ideias apresentadas em cada mesa com o respetivo anfitrião, que partilhará com o grande grupo as principais reflexões (cada anfitrião pode resumir os diferentes contributos e apresentá-los num documento, por exemplo)

Atividade 3: Resumo

Resultados de aprendizagem desejados:

- Resumir as discussões de grupo sobre deficiência e diversidade, não discriminação e direitos das crianças com necessidades educativas especiais, e os benefícios da educação inclusiva para todos

Tipo de atividade: Discussão final

Duração: Máx. 10 min.

Material/recursos necessários: Não são necessários materiais específicos (embora os materiais escritos dos diferentes grupos possam ser utilizados para ilustrar/resumir os debates realizados)

Descrição passo a passo da atividade: Resumir as ideias apresentadas por cada pequeno grupo

3.3 Envolvimento dos pais centrado especialmente nos pais com desafios

<i>Título do módulo</i>	Envolvimento dos pais
<i>Duração</i>	90 minutos
<i>Resultados de aprendizagem</i>	- Compreender o que significa envolvimento parental versus envolvimento parental - Trabalhar em conjunto: responsabilidades domésticas versus responsabilidades escolares - Processos participativos e democráticos - Ligações inovadoras entre casa e escola: reforçar a colaboração entre pais e escola

Plano de atividades do módulo

<i>Atividade nº.</i>	<i>Título da atividade</i>	<i>Duração em min's</i>	<i>Recursos e materiais</i>
1.	Envolvimento e compromisso	40	Canetas e papéis, cadeiras, mesas, quadro branco, marcador de quadro branco
2.	Zonas de conforto	15	Cordas, lista de situações
3.	Roda da identidade	25	Cópias da roda da identidade para cada participante, perguntas de reflexão para o formador

4.	Recolha	10	Recortar fotografias de família, papel, caneta, quadro branco, caneta de quadro branco, cartões impressos com imagens que representam sentimentos
----	---------	----	---

Descrição detalhada das atividades

Atividade 1: *Diferentes níveis de envolvimento*

Resultados de aprendizagem desejados:

1. Compreender o termo *envolvimento* e seus diferentes níveis
2. Partilhar ideias.

Tipo de atividade: Atividade de grupo (grupos de 4-5)

Duração: 40 min

Material/recursos necessários: Canetas e papéis, cadeiras, mesas, quadro branco, marcador de quadro branco

Descrição passo a passo da atividade:

1. Os participantes sentam-se em grupos de 4-5.
2. Pede-se-lhes que façam uma lista com todas as formas como os pais podem, nesse momento, participar na vida das escolas.
3. O formador regista os itens das listas num quadro branco (sem as possíveis duplicações).
4. Pede-se aos participantes que imaginem a escola ideal e enumerem outras formas de participação que não são possíveis por alguma razão, mas que seriam úteis.
5. O formador faz uma nova lista destas e discute as razões pelas quais seriam úteis, porque não são possíveis neste momento e o que poderiam fazer para as tornar possíveis.
6. Durante esta discussão, o formador explica o conceito de envolvimento dos pais e os seus diferentes níveis, por exemplo, "pede-se aos pais que tragam bolo para a festa da escola" versus "pede-se aos pais que participem no planeamento da festa da escola".
7. Cada grupo faz um plano sobre como uma escola ideal deve abordar os pais.
8. Apresentam as suas estratégias a todos e - com a ajuda do formador - os participantes discutem que métodos são viáveis.

Alternativas: n/a

Atividade 2: Zona de conforto

Resultados de aprendizagem desejados:

- Promover o autoconhecimento.
- Adquirir maior conhecimento sobre conforto/desafio/zonas de conflito/pânico.

Tipo de atividade: Atividade de grupo (todo o grupo)

Duração: 15 min

Material/recursos necessários: 2 cordas ou outros materiais para formar dois grandes círculos

Descrição passo a passo da atividade:

1. Dois círculos são formados a partir de cordas ou desenhados com giz no chão.
2. O formador explica que o círculo interno é a *zona de conforto* onde se sente seguro e confortável. Este círculo deve ser suficientemente grande para conter todos os participantes. A zona entre as duas linhas do círculo é a *zona de desafio*, é aqui que se tem de fazer um esforço para que se possa desenvolver. A linha exterior é o limite da *zona de pânico*, onde se gela com medo ou se pode agir de forma agressiva e sem pensar.
3. O formador enumera as atividades e cada participante pode decidir em que zona estaria se tivesse de realizar essa atividade.

Atividades:

- Falar com um grupo grande de pessoas
- Fazer o curativo de uma ferida que sangra
- Falar com um pai zangado
- Acariciar uma aranha
- Confortar uma criança que chora
- Planear um casamento para uma centena de pessoas
- Visitar o gabinete do diretor
- Apresentar oficialmente uma queixa
- Cantar publicamente

4. O formador pede a alguns dos participantes que expliquem as suas escolhas e sentimentos. Se alguém for para a zona de pânico, o formador pergunta o que poderia ajudar nestas situações para aliviar o pânico.

Alternativas: n/a

Atividade 3: Roda da identidade

Resultados de aprendizagem desejados:

- Promover a reflexão sobre as identidades individuais

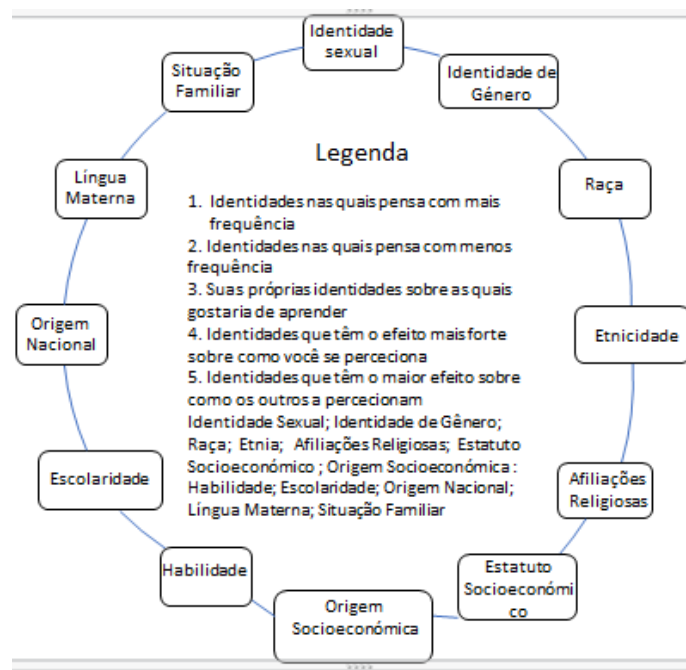
Tipo de atividade: Atividade de grupo (todo o grupo)

Duração: 25 min

Material/recursos necessários: canetas, rodas da identidade impressas

Descrição passo a passo da atividade:

1. É entregue aos participantes uma roda da identidade impressa
2. É-lhes pedido que considerem as suas identidades em relação às perguntas de reflexão listadas na legenda abaixo.
3. em cada pergunta é pedido para considerarem como pensam sobre as suas identidades. Cada caixa na roda representa uma faceta diferente da identidade. Precisam de escrever o número correspondente a cada pergunta de reflexão, na medida em que se relacione com uma determinada faceta de identidade. A legenda para cada associação de números é a seguinte:
 1. Identidades em que pensa com mais frequência
 2. Identidades em que pensa com menos frequência
 3. As suas próprias identidades que gostaria de conhecer
 4. As identidades que têm o efeito mais forte na forma como se vê a si própria(o)
 5. Identidades que têm o maior efeito na forma como os outros a(o) vêem



4. Após a conclusão, o formador faz perguntas de *follow up*, para discutir o assunto:

1. Que aspetos da sua identidade marcou como sendo particularmente significativos para si? Porquê?
2. Que aspetos da sua identidade marcou como menos significativos? Porquê?
3. Porque pensa mais em alguns aspetos da sua identidade do que noutros?
4. Que aspetos da identidade não tinha pensado antes de completar esta atividade? Porque pensa que isso acontece?
5. Que aspetos da sua identidade pensa que são evidentes para os alunos/filhos? Que aspetos eles podem não perceber tão facilmente?

Alternativas: n/a

Atividade 4: *Recolha*

Resultados de aprendizagem desejados:

- Listar e sistematizar a informação
- Promover o autoconhecimento.

Tipo de atividade: Atividade de grupo (todo o grupo)

Duração: 10 min

Material/recursos necessários: Recortar fotografias de família, papel, caneta, quadro branco, caneta de quadro branco, cartões impressos com imagens que representem sentimentos

Descrição passo a passo da atividade:

1. Fotos de famílias são cortadas em 4-5 peças. Cada participante recebe uma peça e encontra o seu grupo juntando as peças da mesma fotografia.
2. Os grupos são convidados a fazer uma lista das novas informações, ideias que aprenderam durante esta formação. Devem fazer um círculo à volta dos três mais importantes.
3. O formador coloca as ideias no quadro branco (omitindo os itens que se repetem).
4. Os grupos discutem que tipo de competências tinham de utilizar durante os jogos e como elas ajudaram nos jogos. Listam também ideias sobre como a atividade de jogo pode ser utilizada no envolvimento parental.
5. O formador coloca as competências e ideias no quadro branco (omitindo os itens que se repetem).
6. Os participantes são convidados a sentar-se num grande círculo. Vários cartões com imagens são colocados no chão. Têm de escolher um que, de alguma forma, mostre como se sentem. Refletem sobre o treino, um a um, mostrando o cartão e explicando porque escolheram esse cartão.

Alternativas: n/a

3.4 Construção de Resiliência

<i>Título do módulo</i>	Construção de Resiliência
<i>Duração</i>	90 minutos
<i>Resultados de aprendizagem</i>	- Melhorar as competências para construir resiliência - Descubra os cinco pilares da resiliência - Auto – expressão

Plano de atividades do módulo

Atividade nº.	Título da atividade	Duração em min's	Recursos e materiais
1.	Pilares de resiliência	30	Papel, caneta, esquema de 5 pilares impresso
2.	Estar consciente das dificuldades	10	Nenhum material específico
3	Compreender a deficiência intelectual	10	Nenhum material específico
4.	Passos para construir resiliência	30	Imprimir quadros 1 e 2

Descrição detalhada das atividades

Atividade 1: Pilares de Resiliência

Resultados de aprendizagem desejados:

- Compreender o que é a resiliência mental
- Descobrir cinco pilares de resiliência

Tipo de atividade: Trabalho em pares

Duração: 30 min

Material/recursos necessários: Papel, caneta, tabela impressa com os 5 pilares (em baixo)

A resiliência mental é definida como a capacidade do indivíduo para lidar eficazmente com situações stressantes de curto ou longo prazo, tais como uma deficiência (Maddi, 2006). Depende das condições sociais e dos fatores endógenos, que afetam a adaptação.

A resiliência é constituída por cinco pilares:

B. Auto-consciencialização
C. Atenção plena (<i>mindfulness</i>)
C. Autocuidado
D. Relações positivas e
E. Objetivo

Pegue numa caneta e num papel e complete as seguintes frases

1. Como posso tomar conta de mim todos os dias?

2. Como é que posso dar sentido a cada dia?

3. Coisas que quero aprender com a experiência, agora que vou ficando mais velho?

4. Como posso ser proativo?

5. Como posso manter uma ligação com os meus entes queridos?

Outras notas

Kumar's Model of Resilience (2014)



Descrição passo a passo da atividade:

1. Imprimir e mostrar o esquema seguinte e discutir com o grupo os cinco pilares
2. Discussão/reflexão em pequenos grupos seguidos de discussão/reflexão no grande grupo
3. Pegue na sua caneta e complete as frases
4. Discussão/reflexão em pequenos grupos seguidos de discussão/reflexão em grande grupo

Atividade 2: *Estar consciente das dificuldades*

Resultados de aprendizagem desejados:

- Aumentar a tomada de consciência/compreender as dificuldades

Tipo de atividade: Solo e grupo

Duração: 10 min.

Material/recursos necessários: Pedacos de papel/canetas de cores diferentes.

Descrição passo a passo da atividade:

- Escrever nomes de cores com cores diferentes.
- Peça ao grupo que o leia em voz alta. Os participantes devem ler a COR em que a palavra está escrita, não a palavra em si.
- Depois, discuta como o seu cérebro quer ler a verdadeira palavra.

Mesmo quando se consegue fazê-lo corretamente, é preciso ler muito mais devagar do que o normal. Este é um exemplo de como é difícil para os alunos com dificuldades de aprendizagem passar o dia. Não ser capaz de fazer esta atividade corretamente não significa que não seja inteligente. Significa apenas que o seu cérebro quer fazer algo diferente.

Atividade 3: Compreender a deficiência intelectual

Resultados de aprendizagem desejados:

- Compreender as barreiras e atitudes em relação à deficiência intelectual.

Tipo de atividade: Solo e grupo

Duração: 10 min

Material/recursos necessários: Não são necessários materiais específicos (apenas participantes)

Descrição passo a passo da atividade:

- Os participantes devem pensar numa frase/mensagem que queiram partilhar com o grupo sem escrever, falar ou soletrar.
- Em grupo, debater sobre as dificuldades experimentadas por aqueles que querem partilhar uma mensagem, e por aqueles que precisam de a compreender, refletindo especificamente sobre as dificuldades experimentadas pelas crianças com deficiência.

Esta atividade tornará claro aos participantes que quando a capacidade de comunicar está comprometida, pode ser muito difícil transmitir as emoções e os sentimentos de cada um. A frustração causada pela má comunicação permitirá aos participantes compreender as barreiras que as crianças com deficiências intelectuais e as suas famílias têm de ultrapassar.

Atividade 4: Passos para construir resiliência

Resultados de aprendizagem desejados:

- Saber mais sobre construção da resiliência
- Promover a auto - descoberta
- Praticar através de um *roleplay* (a ser desenvolvido)

Tipo de atividade: Solo e grupo (*roleplay*)

Duração: 30 min

Descrição passo a passo da atividade:

- Criar uma situação de *roleplay* nos participantes, desempenhando o papel de pais de uma criança com deficiência e o formador da sessão desempenha o papel do profissional que apoia os pais.
- Para os participantes: desempenhando o papel de pai ou mãe de uma criança com deficiência, demore 10 minutos a ler e refletir sobre como as frases seguintes se aplicariam a si (tabela 1).
- Para o formador: Desempenhar o papel do profissional que apoia os pais/filhos, utilizar a tabela 2 para dar apoio à pessoa que desempenha o papel do pai
- Troque os seus pensamentos ou sentimentos durante este exercício

Material/recursos necessários: Imprimir tabela 1 (para os participantes, que desempenham o papel de pais)

Tabela 1

1. Tenho muitos amigos e familiares que me apoiam
2. Prefiro enfrentar por mim próprio os meus problemas
3. Estou a tentar olhar para além do presente para como as circunstâncias futuras podem ser um pouco melhores
4. Vejo as crises como problemas intransponíveis
5. Aceito que a mudança é uma parte da vida
6. É difícil para mim aceitar mudanças
7. Concentro-me em tarefas que muitas vezes são inalcançáveis
8. Costumo desenvolver objetivos realistas
9. Normalmente atuo em situações adversas
10. Procuro oportunidades de auto-descoberta, tais como melhores relações, maior sentido de auto-dignidade, espiritualidade mais desenvolvida, etc.

11. Eu tomo conta de mim, prestando atenção às minhas necessidades e sentimentos
12. Tento considerar a situação stressante num contexto mais amplo e manter uma perspetiva a longo prazo
13. Penso que posso confiar nos meus instintos e na minha capacidade de resolver problemas

Imprimir tabela 2 (para o formador, que desempenha o papel do profissional que apoia os pais/filhos)

Tabela 2

Passos para Construir Resiliência

1. Fazer ligações. Boas relações com familiares próximos, amigos, ou outros são importantes. Aceitar ajuda e apoio daqueles que se preocupam consigo e que o ouvirão reforça a resiliência. Algumas pessoas descobrem que ser ativo em grupos cívicos, organizações religiosas, ou outros grupos locais proporciona apoio social e pode ajudar na recuperação da esperança. Ajudar outras pessoas face às suas necessidades também pode beneficiar a pessoa que presta apoio.
2. Evitar ver as crises como problemas intransponíveis. Não se pode mudar o facto de que acontecimentos altamente stressantes possam ocorrer, mas, podemos sim, mudar a forma como se interpreta e responde a esses acontecimentos. Tente olhar para além do presente para a forma como as circunstâncias futuras podem ser um pouco melhores. Note quaisquer formas subtis em que já se possa sentir um pouco melhor ao lidar com situações difíceis.
3. Aceitar que a mudança faz parte da vida. Certos objetivos podem já não ser alcançáveis em resultado de situações adversas. A aceitação de circunstâncias que não podem ser alteradas pode ajudá-lo a concentrar-se em circunstâncias que podem ser alteradas.

4. Avance em direção aos seus objetivos. Desenvolva alguns objetivos realistas. Faça algo regularmente - mesmo que lhe pareça uma pequena tarefa - que lhe permita avançar em direção aos seus objetivos. Em vez de se concentrar em tarefas que parecem inalcançáveis, interrogue-se: "Que coisa eu sei que posso realizar hoje e que me ajuda a avançar em direção do meu objetivo?"

5. Tomar medidas decisivas. Atuar o mais possível face a situações adversas. Tomar medidas decisivas, em vez de se desligar completamente de problemas e tensões e desejar que elas simplesmente desapareçam.

6. Procurar oportunidades de auto-descoberta. As pessoas aprendem muitas vezes algo sobre si próprias e podem descobrir que cresceram em certa medida, como resultado da sua luta contra a perda. Muitas pessoas que viveram tragédias e dificuldades relataram melhores relações, maior sensação de força mesmo sentindo-se vulneráveis, maior sensação de autoestima, uma espiritualidade mais desenvolvida, e maior apreço pela vida.

7. Nutrir uma visão positiva de si próprio. Desenvolver a confiança na sua capacidade de resolver problemas e confiar nos seus instintos ajuda a construir a resiliência.

8. Manter as coisas em perspetiva. Mesmo quando enfrentar eventos muito dolorosos, tente considerar a situação stressante num contexto mais amplo e manter uma perspetiva a longo prazo. Evite deixar invadir-se de forma exagerada pelo evento.

9. Manter uma perspetiva de esperança. Uma perspetiva otimista permite-lhe esperar que coisas boas aconteçam na sua vida. Tente visualizar o que deseja, em vez de se preocupar com o que teme.

10. Cuide de si. Preste atenção às suas próprias necessidades e sentimentos. Envolver-se em atividades que goste e ache relaxantes. Faça exercícios regularmente. Cuidar de si próprio ajuda a manter a mente e o corpo preparados para lidar com situações que requerem resiliência.

3.5 Gestão de conflitos

Título do módulo	<i>Gestão de conflitos</i>
Duração	90 minutos
Resultados da aprendizagem	Os participantes aprenderão mais sobre conflitos e como lidar com eles e terão um kit de ferramentas para a gestão de conflitos.

Plano de atividades do módulo

Atividade nº.	Título da atividade	Duração em min's	Recursos e materiais
1.	Jogos de quebrar gelo	10	"Amazing Anne": um saco de feijão / pequena bola / animal de peluche fofo
2.	Regras comuns	3	Papel de grande num cavalete e uma caneta de feltro
3.	O que é o conflito? Como é que o vê?"	25-30	Papéis com as perguntas da entrevista, canetas e um papel de grande num cavalete com caneta de feltro grossa
4.	Contar até 20 / Cadeira vazia	5	Cadeiras vazias: cadeiras

5.	Desafio <i>Spaghetti</i>	7-10	Depende do número de participantes: 20 peças de espaguete seco para CADA grupo, <i>marshmallows</i> (1 para cada grupo), fita cola (1 rolo para cada grupo)
6.	Audição ativa / Jogo “às cegas” (confiança)	7-10	Jogo “às cegas”: cadeiras, mesas, e outros obstáculos
7.	Habilidades para a gestão de conflitos	5	Papéis e canetas de papel grande num cavalete
8.	Desempenho de papéis	15	Papel e canetas, se necessário
9.	Círculo de fecho	(depende)	Não é necessário material específico

Descrição detalhada das atividades

Atividade 1: *Jogos de quebrar gelo*

Resultados de aprendizagem desejados:

- "Quebrar o gelo": Para que os participantes se sintam confortáveis e seguros.

Tipo de atividade: Atividade de grupo

Duração: 10 min (dependendo do número de participantes e se já se conhecem ou não)

a. *"Palmas dinamarquesas".*

Material/recursos necessários: Apenas os participantes em pares

Descrição passo a passo da atividade:

1. Isto é jogado em pares.
2. Fique de pé de frente para o seu parceiro e bata palmas ao mesmo tempo.

3. Agora escolha entre uma das três posições; braços no ar, braços para a esquerda ou braços para a direita.
4. Agora bata palmas novamente no meio.
5. O ritmo é bater palmas, mover braços, bater palmas, mover braços, etc.
6. Não está a tentar espelhar o seu parceiro, mas está a mover-se ao mesmo tempo que ele. Por vezes os vossos movimentos corresponderão, outras vezes não.
7. Se por acaso os espelharem quando moves os teus braços (ou seja, os braços dele sobem quando os teus sobem também), bate palmas como habitualmente, depois celebra com um 10 alto e diz "YEAH!", bate palmas novamente e volta a mover os braços fora.

Algumas instruções e variações desta atividade podem ser encontradas na Internet.

b. "Incrível Anne"

Material/recursos necessários: Um saco de feijão/uma bola pequena/um pequeno animal de peluche

Descrição passo a passo da atividade:

1. Para aprender o nome um do outro, este jogo é perfeito.
2. Pode usar um saco de feijão, uma bola pequena, qualquer coisa.
3. O facilitador começa. Diga um adjetivo com a primeira letra do seu nome, seguida do seu nome. Por exemplo, Ana Espantosa.
4. Depois atira-se o objeto que se está a usar a outra pessoa.
5. Deve apresentar-se da mesma maneira e repetir o anterior.
6. A terceira pessoa tem de repetir as duas anteriores, e assim por diante.

c. "Duas verdades, uma mentira"

Esta atividade pode ser particularmente útil para grupos mais pequenos.

Material/recursos necessários: apenas os participantes em pares

Descrição passo a passo da atividade:

1. De pé num círculo, cada pessoa partilhará duas verdades e uma mentira sobre si própria. As afirmações verdadeiras e falsas podem ser sobre qualquer coisa, ou pode restringi-las a um tema específico, a escolha é sua.
2. Um a um, o grupo ouvirá as declarações de cada participante e decidirá quais são as verdades e qual é a mentira. Esta atividade pode ser muito divertida, especialmente quando os participantes incluem algo engraçado que lhes tenha acontecido no passado.

Atividade 2: Regras comuns

Resultados desejados:

- Tornar a formação confortável para todos.

Tipo de atividade: Atividade de grupo - em conjunto

Duração: 3 minutos

Material/recursos necessários: Papel grande de cavalete e uma caneta de feltro

Descrição passo a passo da atividade:

1. Pedir aos participantes para pensarem sobre as regras de que necessitam para se sentirem confortáveis e seguros. Dê um exemplo: por exemplo, "Ouvimo-nos sempre uns aos outros" poderia ser uma regra importante.
2. Seja qual for a regra com que concorda, escreva-a no papel do cavalete
3. Colocar a regra acordada na parede.

Atividade 3: O que é o conflito? Como é que o vê?

Resultados de aprendizagem desejados:

- Os participantes saberão o que é o conflito e como lidar com ele.
- O primeiro passo é ver o conflito como uma oportunidade, não como um problema.
- Os participantes terão uma visão geral das desvantagens, mas também das vantagens.

Tipo de atividade: Atividade de grupo com tarefas em pares

Duração: 25-30 min

Material/recursos necessários: Papéis com as perguntas da entrevista, canetas e um cavalete com papel e com caneta de feltro grossa

Descrição passo a passo da atividade:

Todos os participantes recebem uma cópia das perguntas da entrevista e entrevistam-se uns aos outros em 5 minutos

1. Como se define conflito?
2. Qual é a sua resposta típica ao conflito?
3. Qual é a sua maior força quando lida com conflitos?
4. Se pudesse mudar uma coisa na forma como lida com o conflito, o que seria? Porquê?
5. Qual é o resultado mais importante do conflito?

Após 5 minutos, um em cada par vai para o lugar do par seguinte, as pessoas partilham os resultados das suas entrevistas com um membro de outro par usando as seguintes perguntas de discussão:

1. As perspetivas do seu parceiro eram diferentes da sua perspetiva?
2. Quais foram algumas coisas que aprendeu ao considerar a perspetiva de outro?
3. Será que discutir conflitos desta forma o torna "menos assustador"? De que forma?
4. O conflito é bom ou mau?
5. Quais são algumas das formas em que o conflito é prejudicial para a equipa?
6. Quais são algumas das formas em que o conflito enriquece a equipa?

Os participantes reúnem-se em grupos de 4 e discutem as seguintes questões:

1. Como é que a definição de conflito afeta a forma como pensamos sobre o conflito?
2. Quais são algumas das consequências negativas do conflito?
3. Quais são alguns dos resultados positivos do conflito?

Para encerrar, cada grupo enumera 2 potenciais resultados positivos de conflito, e o facilitador escreve-os num papel grande que coloca na parede.

Ouvirá muitos bons exemplos, e listaremos alguns abaixo:

Vantagens de um conflito:

- forçando a discussão de ideias novas, ou negligenciadas;
- despertando o interesse em resolver certos problemas;
- afrouxando o rígido status quo e promovendo o progresso;
- O processamento do problema estimula a imaginação e permite que a situação seja reavaliada, e que os envolvidos estejam preparados para lutar juntos por um nível/sistema otimizado de incentivos em caso de conflito.

Atividade 4: Conte até 20

Resultados de aprendizagem desejados:

- Resolver um conflito e experimentar a sensação de o resolver em conjunto, pois esta situação (atividade) representa um "conflito" muito simples que os participantes resolvem quando podem fazer a tarefa com sucesso e discutir a estratégia para o fazer.

Tipo de atividade: Atividade de grupo - em conjunto

Duração: 5 minutos

Material/recursos necessários: apenas os participantes

Descrição passo a passo da atividade:

1. Sentar-se em círculo.
2. Os participantes têm de contar até 20, mas apenas uma pessoa pode falar ao mesmo tempo.
3. Se duas pessoas começam a falar, têm de começar de novo.
4. Após algumas tentativas mal-sucedidas, o facilitador oferece aos participantes dois minutos de tempo de discussão para delinearem uma estratégia.

Alternativas: Cadeira vazia

Tipo de atividade: Atividade de grupo

Duração: 10 minutos

Material/recursos necessários: Cadeiras (número de participantes mais uma)

Descrição passo a passo da atividade:

1. Os participantes sentam-se em cadeiras que são colocadas em desordem por toda a sala (não em círculo!).
2. Há uma cadeira vazia.
3. O facilitador caminha lentamente e tenta sentar-se.
4. Os participantes tentam evitar isto, sentando-se na cadeira vazia. Mas quando um participante se senta na cadeira vazia, a sua cadeira original torna-se vazia, para que o facilitador possa sentar-se nela.
5. Assim que um participante se levanta de uma cadeira, não pode sentar-se de novo na mesma cadeira.
6. Após a primeira tentativa mal-sucedida, o facilitador oferece aos participantes dois minutos de tempo de discussão para delinearem uma estratégia.

Atividade 5: *Desafio Spaghetti*

Resultados de aprendizagem desejados:

- Aprender a cooperar

Tipo de atividade: Atividade de grupo (grupos de 3-5)

Duração: 7-10 minutos

Material/recursos necessários (depende do número de participantes): 20 peças de espagete seco para CADA grupo, *marshmallows* (1 para cada grupo), fita-cola (1 rolo para cada grupo)

Descrição passo a passo da atividade:

1. Os participantes formam grupos de 3-5 pessoas (depende do número de participantes).

2. Cada grupo recebe 20 peças de esparguete seco, um doce de *marshmallow* e um rolo de fita cola.
3. Têm de construir a estrutura mais alta que puderem, com os doces no topo.

Após esta atividade, perguntar aos participantes como se sentiram durante o exercício e como trabalharam em equipa.

Atividade 6: Escuta ativa

Resultados de aprendizagem desejados:

- Desenvolver a escuta ativa

Tipo de atividade: Trabalho em pares

Duração: 10 minutos

Material/recursos necessários: *apenas os participantes*

Descrição passo a passo da atividade:

Os participantes formam pares e decidem quem será o ouvinte/falante primeiro.

1. O que fala tem 2 minutos para falar sobre um conflito que não conseguiram resolver.
2. A tarefa do ouvinte é dar atenção ativa, não fazendo perguntas, falando o mínimo possível, mas reconhecendo o que fala continuamente através de murmúrios e acenando com a cabeça.
3. Quando os primeiros 2 minutos terminam, os pares trocam de lugar.
4. Após o exercício, o facilitador pede algum feedback e explica porque é que a escuta ativa é importante na gestão de conflitos.

Alternativas: Jogo às cegas (confiança)

Resultados de aprendizagem desejados:

1. Aprender a não se afastar do seu papel.
2. Para aprender a confiar.

Tipo de atividade: Trabalho em pares (esta atividade é melhor em formações de grupos mais pequenos)

Duração: 7-10 min

Material/recursos necessários: Cadeiras, mesas e outros obstáculos

Descrição passo a passo da atividade:

1. Os participantes formam pares.
2. O facilitador arranja cadeiras e outros obstáculos na sala.
3. Um dos pares fecha os olhos (“cego”), o outro (o líder) só pode usar a sua voz para os guiar. Não é permitido tocar-lhes. O líder deve prestar atenção para que o “cego” não toque nos obstáculos.
4. O facilitador pode mover-se à volta dos obstáculos para tornar o jogo mais difícil.
5. A seguir, os pares mudam de papéis.

Depois de ambas as atividades, pergunte aos participantes

- Como se sentiram durante a atividade e
- Que competência(s) achavam que precisavam para completar a tarefa.

Atividade 7: Competências para a gestão de conflitos

Resultados de aprendizagem desejados:

- Conhecer aspetos importantes necessários para a gestão de conflitos

Tipo de atividade: Atividade de grupo (grupos de 3-5, depende do número de participantes)

Duração: 5 min

Material/recursos necessários: Papel de cavalete e canetas

Descrição passo a passo da atividade:

1. Formar grupos de 3-5 pessoas.
2. Pedir-lhes que recolham todas as coisas de que necessitam para gerir o conflito.
3. Anote-os no papel de cavalete.
4. Quando o tempo acabar, pendurar os papéis de cavalete na parede.

Atividade 8: Interpretação de papéis

Resultados de aprendizagem desejados:

- Para aprender a gerir um conflito.

Tipo de atividade: Atividade de grupo (grupos de 3-6) Pode formar grupos maiores e mais pequenos se desejar que eles moldem a situação para o tamanho do grupo.

Duração: 15 min

Material/recursos necessários: Apenas os participantes, talvez documentos e canetas, se necessário

Descrição passo a passo da atividade:

1. Inventar uma situação sobre um conflito para cada grupo, ou deixar os participantes inventarem uma. Por exemplo, poderia ser um conflito muito relevante e comum num jardim de infância onde um pai e um professor de jardim de infância estão em conflito ou um conflito entre pais e mães num parque infantil. Mas se o considerar demasiado difícil para o seu grupo, pode também tentar um conflito entre chefe-empregado ou entre pessoal.
2. Peça aos participantes para pensarem também numa solução e agirem.
3. Dependendo do tempo, todos os grupos ou apenas um pode atuar em frente dos outros.

Alternativa: Também se pode substituir outras atividades por encenações. Tenha em mente que o objetivo do exercício é a prática da resolução de conflitos. Uma pequena ajuda: abaixo pode ver os passos da gestão de conflitos e alguns exemplos que podem ajudar a resolver um conflito.

O processo de gestão de conflitos

1. Reconhecendo o conflito
2. Reflexão e autorreflexão - como pilar/base para a resolução de conflitos

Vejamos que fatores podem causar ou exacerbar conflitos dentro de nós próprios. As nossas crenças, preconceitos, medos? Reflita sobre eles.

3. Refletir sobre os interesses fundamentais um do outro
4. Explorar as possibilidades de resolução
5. Identificar e aceitar mutuamente a solução

Ferramentas para encontrar soluções:

- Brainstorming, árvore de análise de problemas, gráfico de decisão, análise de causa e efeito
- Mediação - envolvendo uma terceira parte no conflito (se ambas as partes estiverem de acordo)
- Objetivos superiores (o objetivo é mais importante do que o conflito)
- Forçado a cooperar
- Formação intergruppal

Atividade 9: Círculo de encerramento

Resultados desejados:

- Para terminar a formação e ter feedbacks

Tipo de atividade: Atividade de grupo

Duração: A duração depende do número de participantes. É importante deixar tempo suficiente para o feedback. Se o tempo for curto, regular o quanto podem falar (durante "uma respiração"/1-3 frases/máx. 30 segundos etc.) Se der uma estrutura para o feedback, normalmente ajuda os participantes.

Material/recursos necessários: Apenas os participantes

Descrição passo a passo da atividade:

1. Sentar-se em círculo.
2. Todos têm de dizer uma ou duas frases sobre o treino/sentimento agora/o que levam com eles do treino.

3.6 Construção e colaboração comunitária

<i>Título do módulo</i>	Construção e colaboração comunitária
<i>Duração (em minutos) (60-90 minutos)</i>	Aprox. 90 min.
<i>Resultados da aprendizagem</i>	Pais de crianças com desenvolvimento típico e professores/outras profissionais desenvolverão atitudes e competências positivas que fomentem uma estreita colaboração e parcerias com pais de crianças com necessidades educativas especiais, no sentido de uma comunidade mais inclusiva

Plano de atividades do módulo

<i>Atividade nº.</i>	<i>Título da atividade</i>	<i>Duração em min's</i>	<i>Recursos e materiais</i>
1.	Atividade introdutória	Máx. 10 min.	Formato opcional - por exemplo, folheto, PowerPoint, vinhetas

2.	Situação desafiante e reflexão/discussão partilhada (Criação/definição de casos + Discussão em pequenos grupos + Discussão em grande grupo)	Máx. 70 min. (máx. 15 para a criação de casos; máx. 25 min discussão em pequenos grupos + 30 min discussão em grupo inteiro)	Material facultativo para a criação/apresentação/discussão do caso
3.	Resumir	Máx. 10 min.	Não é necessário material específico

Descrição detalhada das atividades

Atividade 1: Atividade introdutória

Apresentação centrada na relevância/como os pais de crianças com desenvolvimento típico e os professores/outras profissionais podem estabelecer uma estreita colaboração/parcerias com pais de crianças com necessidades educativas especiais

Resultados de aprendizagem desejados:

- Sensibilizar e promover atitudes e competências positivas sobre como os pais de crianças com desenvolvimento típico e os professores/outras profissionais podem estabelecer uma estreita colaboração/parcerias com os pais de crianças com necessidades educativas especiais

Tipo de atividade: Apresentação de informação pelo formador

Duração: Máx. 10 min.

Material/recursos necessários: Opcional para a criação/apresentação/discussão da caixa - computador, projetor, ligação à Internet, apresentação em PowerPoint, folhetos, vinhetas, papel, caneta/ lápis, etc.

Descrição passo a passo da atividade:

1. Dar as boas-vindas aos participantes, apresentar o(s) formador(es) e pedir aos participantes que se apresentem brevemente
2. Apresentar os objetivos da sessão - fornecer informações sobre a relevância/como os pais de crianças com desenvolvimento típico e os professores/outras profissionais podem estabelecer uma estreita colaboração/parceria com pais de crianças com necessidades educativas especiais

3. Apresentar a informação (por exemplo, utilizando folhetos, vinhetas, apresentação em PowerPoint, ou outros meios preferidos) (consulte a secção de conhecimento para obter informações sobre o conteúdo proposto - colaboração e parcerias com pais de crianças com deficiência ou incapacidades)
4. Redirecionar os participantes para a atividade

Atividade 2: Reflexão/discussão partilhada

Resultados de aprendizagem desejados:

- Promover a reflexão sobre como os pais de crianças com desenvolvimento típico e os professores/outras profissionais podem estabelecer uma estreita colaboração/parceria com pais de crianças com necessidades educativas especiais, superando situações desafiantes relacionadas com a inclusão

Tipo de atividade: Grupo - Definição/criação de caso, seguida de discussão/reflexão em pequeno e grande grupo

Duração: Máx. 70 min (15 min para definição/criação da situação desafiante; 25 min para discussão em pequeno grupo; 30 min para discussão em todo o grupo)

Material/recursos necessários: Materiais opcionais tanto para a definição/discussão do caso - lápis/caneta, post-its/papel para as tabelas, etc.

Descrição passo a passo da atividade:

1. Dividir os participantes em dois grupos, cada grupo com um representante eleito.
2. Em 15 min, cada grupo criará um exemplo de uma situação de desafio real ou imaginária relacionada com uma criança com necessidades educativas especiais, em que os direitos da criança e/ou da família e a igualdade de oportunidades tenham sido comprometidos, e/ou tenha ocorrido discriminação. Esta situação pode referir-se à família, à escola, ou ao contexto comunitário.
3. Após a criação/definição dos dois exemplos de uma situação desafiante, o representante de cada grupo partilhará a situação desafiante com todos os participantes. Cada grupo irá, então, em colaboração, fazer um brainstorming de ideias/ações/estratégias e discutir a situação desafiante criada pelo outro grupo, num total de 25 min. As reflexões devem centrar-se em ações e estratégias que possam ser realmente adotadas, envolvendo uma colaboração/parceria positiva entre pais de crianças sem necessidades educativas especiais e professores/outras profissionais, e famílias de crianças com necessidades educativas especiais, no sentido de melhorar a situação desafiante - por exemplo, como envolver a comunidade, como envolver professores e pais de crianças com e sem necessidades educativas especiais, como ultrapassar barreiras potenciais, como identificar/mobilizar facilitadores, que parcerias específicas podem ser importantes para a inclusão, etc. As ideias podem ser registadas em papel, num cavalete, ou através de outros meios preferidos.

4. Após discussão em pequenos grupos, o representante de cada grupo compartilhará as principais reflexões com todo o grupo, discutindo conjuntamente as ações e estratégias propostas (por exemplo, que são mais inovadoras, que requerem mais colaboração, etc.).

Atividade 3: Resumir

Resultados de aprendizagem desejados:

- Para resumir as discussões de grupo sobre a relevância e como os pais de crianças com desenvolvimento típico e os professores/outros profissionais podem estabelecer uma estreita colaboração e parcerias com os pais de crianças com necessidades educativas especiais

Tipo de atividade: Grupo (discussão final)

Duração: Máx. 10 min.

Material/recursos necessários: Não são necessários materiais específicos (embora os materiais escritos dos diferentes grupos possam ser utilizados para ilustrar/ resumir os debates realizados)

Descrição passo a passo da atividade: Resumir as ideias apresentadas por cada pequeno grupo

4. Ferramentas que podem ser utilizadas na prática

Nesta secção pode encontrar sugestões de ferramentas e metodologias que podem ser utilizadas na prática, tanto em sessões de formação como diretamente com crianças.

4.1 Organização de um evento inclusivo

Planeamento de eventos: Preliminares

- Considerar a calendarização do evento - evitar as faixas horárias do início da manhã e do fim da tarde/noite.
- Considerar o tamanho do local necessário: estimar o número de potenciais participantes e ser liberal na avaliação do espaço necessário, para acomodar confortavelmente o movimento de pessoas que utilizam cadeiras de rodas, "scooters" e outros dispositivos de mobilidade, pessoas com deficiências visuais, pessoas com cães-guia, e outros participantes (um espaço demasiado pequeno cria "aglomeração" e segregação de cadeiras de rodas, etc. perto das entradas, e movimento limitado, desconforto, e potenciais riscos de viagem para todos os participantes).
- Considerar a adequação do fluxo de ar, iluminação e acústica, tendo em conta o número de indivíduos suscetíveis de assistir ao evento e os impactos potenciais do ruído ambiente, calor corporal, desencadeadores de sensibilidade química, etc.

Promoção e Publicidade

- Assegurar que o evento seja promovido e publicitado amplamente, e de uma forma que inclua membros da comunidade com todos os tipos de deficiências.
- Assegurar que a promoção e a publicidade são realizadas em diversas modalidades, tais como: correio eletrónico, meios de comunicação social, websites, cartazes, panfletos, etc. - de modo a melhorar a inclusão.
- Assegurar que a promoção e a publicidade ocorram com antecedência suficiente para permitir que qualquer acomodação solicitada seja confortável e minuciosamente implementada.
- Websites, e-mails, redes sociais, folhetos, mailings, cartazes e todos os outros materiais promocionais e publicitários para o evento devem incluir uma declaração de que qualquer pessoa que necessite de alojamento pode contactar o organizador do evento e solicitar o mesmo. Deverão ser fornecidas informações de contacto que incluam o nome apropriado do organizador do evento, e contactos telefónicos e de correio eletrónico.

Exemplo de afirmação:

"Se necessitar de uma medida relacionada com a acessibilidade (por exemplo: interpretação em língua gestual, legendagem, estacionamento acessível, requisitos dietéticos específicos, ou qualquer outra medida relacionada com a acessibilidade) contacte _____ (nome, número de telefone, endereço eletrónico, etc.)".

- Incluído nos materiais promocionais e publicitários, um pedido para que os participantes se abstenham de usar perfumes e sabonetes perfumados para evitar causar reações alérgicas a outros participantes.
- Ao preparar quaisquer websites, e-mails, mailings, cartazes e todos os outros materiais promocionais, devem ser observados os seguintes princípios básicos de acessibilidade: o tamanho de texto recomendado é de 14 pontos ou superior. A fonte recomendada é uma fonte *Sans Serif*, como a *Arial*. Escritos chiques, pequenos ou em itálico não são acessíveis. Usar cores de alto contraste - é preferível o uso simples de texto escuro sobre fundo claro. Não incorporar informação essencial, incluindo o nome, data, hora e local do evento, e a declaração de acessibilidade descrita acima, num gráfico. Os gráficos muitas vezes não podem ser 'lidos' por um leitor de ecrã a ser utilizado por uma pessoa com uma deficiência visual.
- Se forem utilizados materiais em filme ou vídeo no website para publicitar o evento, idealmente, devem ser legendados.
- Assegurar que o material promocional é entregue aos potenciais participantes em tempo suficiente para que estes possam fazer pedidos de alojamento, e para providenciar o transporte.
- Incluir com o material promocional informações claras sobre como chegar ao evento, incluindo idealmente tanto um mapa como instruções de texto.
- Disponibilizar materiais para o evento em formatos alternativos, tais como uma versão eletrónica, bem como uma cópia impressa, e fornecer cópias antes do evento, mediante pedido.
- Assegurar que, se estiver a trabalhar com um empreiteiro, este adere a estes princípios de acessibilidade de publicidade e promoção, e que esta é incluída como condição nos termos do contrato, para ser aplicável. Fornecer ao Contratante uma cópia desta lista de verificação.

Como chegar/Transporte

- Fornecer sinalização clara em locais apropriados, tais como pontos de trânsito próximos e áreas de estacionamento.
- Evitar utilizar a sinalização de forma a bloquear as calçadas ou a criar um risco de tropeçar.
- Assegurar que o percurso entre o estacionamento / trânsito, e o local do evento e a entrada, é acessível.
- Assegurar-se de que existe estacionamento acessível suficiente. Deve-se ainda:

- Assegurar que o material promocional está disponível em tempo suficiente para que as pessoas possam fazer pedidos de alojamento, e para organizar o transporte.

- Incluir com o material promocional informações claras sobre como chegar ao evento, incluindo idealmente tanto um mapa como instruções de texto.

Local do evento

Assegurar que:

- Todas as entradas estão claramente sinalizadas e acessíveis - sem escadas ou saliências junto das portas; as portas têm uma largura mínima de 80 centímetros (de preferência mais larga), e as portas estão equipadas com aberturas automáticas claramente marcadas.
- Os mecanismos para abrir automaticamente as portas de entrada são ativados. Frequentemente, o acesso é limitado porque esses mecanismos estão disponíveis, mas não são ativados.
- Todos os produtos expostos estejam dispostos a uma altura a que todos possam aceder confortavelmente, incluindo os que utilizam cadeiras de rodas ou scooters.
- Uma superfície nivelada, lisa e acessível em todo o local.
- A existência de iluminação adequada, inclusive nas áreas de estacionamento e nas rotas para vias de acesso.
- Quaisquer procedimentos de evacuação de emergência tenham em conta as necessidades das pessoas com mobilidade reduzida e deficiências sensoriais.
- As mesas têm uma altura apropriada para acomodar cadeiras de rodas.
- Espaço suficiente entre mesas para navegação por cadeiras de rodas, scooters, animais de assistência, e outros dispositivos de mobilidade.
- Existem espaços suficientes disponíveis, sem cadeiras, para utilização por cadeiras de rodas e scooters, mas evitar designar uma única área como "para utilização em cadeiras de rodas", uma vez que isso segrega os indivíduos que utilizam cadeiras de rodas e os impede de estarem sentados com amigos e colegas. Em vez disso, disperse espaços acessíveis a cadeiras de rodas ao longo de todo o evento.
- Os caminhos para expositores, palcos, pódio dos altifalantes, etc. são suficientemente largos para cadeiras de rodas, scooters, e outros auxiliares de mobilidade, e que estão livres de obstáculos.
- O palco ou o próprio pódio dos altifalantes seja acessível, inclusive para pessoas que utilizam cadeiras de rodas, scooters, e outros auxiliares de mobilidade.
- Os lugares perto da frente da sala para os indivíduos que têm uma deficiência auditiva ou visual para proporcionar um acesso claro aos intérpretes de língua gestual, e para que as pessoas possam ler mais facilmente os lábios, ou ouvir melhor os altifalantes/dispositivos que melhoram o som, etc.
- Os lavabos, telefones e quaisquer outros materiais/recursos são acessíveis a todas as pessoas, que existe sinalização clara e facilmente visível indicando a sua localização, e que o caminho para estes materiais/recursos é suficientemente amplo e livre de impedimentos/obstáculos.

- Se o evento for realizado num local ao ar livre, garantir que a superfície é acessível a pessoas que utilizam cadeiras de rodas e scooters.
- Se o evento for realizado num local ao ar livre, garantir que os trilhos ou caminhos são marcados nas suas entradas com informações sobre acessibilidade ao longo do trilho (por exemplo, identificar a presença em algum ponto do trilho de degraus, interrupções da superfície acessível, declives íngremes, etc.)
- Se o evento for realizado num local ao ar livre, assegurar-se de que existem áreas que oferecem proteção contra a exposição (sol, chuva, vento).
- Se o local do evento for encerrado a uma determinada hora, todos os meios de transporte podem ser acomodados antes dessa hora (para evitar que os convidados fiquem presos no local e não possam encontrar-se com a sua boleia).

Programação

Tal como acima: Disponibilizar materiais para o evento em formatos alternativos, tais como uma versão eletrónica, bem como uma cópia impressa, e fornecer cópias (incluindo PowerPoint) antes do evento, mediante pedido.

- Algum porteiro, assentos, voluntários, etc. está informado e consciente das características de acessibilidade do evento, e do compromisso de acessibilidade em geral? Têm informações de contacto para um recurso no caso de um problema de acessibilidade durante o evento?
- Fornecer legendas a pedido.
- Fornecer pedido de informação de tradução em língua gestual portuguesa. Fornecer antecipadamente aos intérpretes o máximo de informação possível sobre o evento, incluindo a sua duração e o conteúdo do programa. Fornecer antecipadamente cópias de notas do orador, *PowerPoints*, etc. Discutir previamente com o intérprete a língua técnica, os títulos das pessoas, ou qualquer outra informação específica. Os intérpretes preferem frequentemente trabalhar em pares, particularmente para eventos com duração superior a uma hora. Discutir o número de intérpretes necessários.
- Se estiver a fornecer vídeo, o ideal seria que o vídeo fosse legendado, ou que também fosse fornecida ASL para o vídeo.
- Se forem utilizados marcadores de feltro (por exemplo, com papel de *flip chart*), certifique-se de que não são tóxicos (o odor de muitos marcadores de feltro pode desencadear reações para pessoas com sensibilidades químicas). Assegurar que todos os convidados e oradores/apresentadores estejam cientes deste requisito antes do evento.
- Assegurar que o local é arejado muito antes do evento, para dispersar produtos químicos no ar a partir de materiais de construção, material de escritório, etc.

Catering:

- Assegurar que os fornecedores ou contratantes que fornecem comida ou bebida para o evento possam e estejam dispostos a cumprir os pedidos relacionados com alergénicos (amendoins, glúten, marisco, lactose, etc.), sensibilidades e preferências alimentares (ex. vegan, vegetariano, etc.)
- Fornecer comida e bebida em recipientes e pratos que não contenham plástico.
- Aprender as melhores práticas para planear um evento de desperdício zero

- Fornecer água utilizando jarros cheios de água da torneira.
- Quando se servem refeições individuais, garantir que as refeições especiais são claramente rotuladas para evitar confusão.
- De preferência, fornecer primeiro as refeições especiais para permitir a correção em caso de erro, mas não 'segregar' as refeições especiais no tempo (ou seja, não servir as refeições especiais com tanta antecedência que os requerentes não possam desfrutar das suas refeições ao mesmo tempo que todos os outros).
- Assegurar que todos os alimentos fornecidos em apresentação de estilo buffet não contenham quaisquer alergénios especificamente identificados nos pedidos, para evitar a contaminação cruzada acidental.
- Para além de excluir todos os alergénios especificamente identificados, assegurar que todos os alimentos fornecidos em apresentações de estilo buffet sejam claramente rotulados, de forma acessível, para identificar potenciais alergénios e sensibilidades/preferências alimentares (por exemplo, vegetarianos, vegan, laticínios, glúten, frutos secos, trigo, sem açúcar, etc.)

Verificação final

Pouco antes do evento, após a sua organização passear pelo local, rever a comida e o programa, com esta lista de verificação. Considerar a experiência do ponto de vista de uma pessoa:

- Utilizando uma variedade de dispositivos de assistência à mobilidade,
- Acompanhada por um cão de assistência,
- Com baixa visão,
- Com uma deficiência auditiva,
- Com uma sensibilidade química, etc.

Adaptado de *Accessible and Inclusive Event Planning by UBC Equity & Inclusion Office, Vancouver, Canada*

4.2 Dicas metodológicas práticas e inclusivas

World Café

Baseando-se em A metodologia do *World Café* é um formato simples, eficaz e flexível para acolher o diálogo de grandes grupos. Cada elemento do método tem um objetivo específico e corresponde a um ou mais dos princípios de conceção.

O *World Café* pode ser modificado para responder a uma grande variedade de necessidades. As especificidades de contexto, números, finalidade, localização e outras circunstâncias são tidas em conta no convite, desenho e escolha de perguntas únicos de cada evento, mas os cinco componentes seguintes compreendem o modelo básico:

- 1) **Colocação:** Criar um ambiente "especial", mais frequentemente modelado depois de um café, ou seja, pequenas mesas redondas cobertas com uma toalha

de mesa de linho branco ou xadrez, papel de bloco, canetas coloridas, uma jarra de flores, e item opcional "pau falante". Deve haver quatro cadeiras em cada mesa (de preferência) - e não mais do que cinco.

2) Boas-vindas e Introdução: O anfitrião começa com um acolhimento caloroso e uma introdução ao processo do *World Café*, definindo o contexto, partilhando a Etiqueta do Café, e colocando os participantes à vontade.

3) Rondas de pequenos grupos: O processo começa com a primeira de três ou mais rondas de vinte minutos de conversa para pequenos grupos de quatro (cinco no máximo) pessoas sentadas à volta de uma mesa. No final dos vinte minutos, cada membro do grupo move-se para uma nova mesa diferente. Podem ou não escolher deixar uma pessoa como "anfitriã da mesa" para a ronda seguinte. Se isso acontecer, esta dá as boas-vindas ao grupo seguinte fala-lhes, brevemente, sobre o que aconteceu na ronda anterior.

4) Perguntas: cada ronda é precedida de uma **pergunta** especialmente elaborada para o contexto específico e o propósito desejado do *World Café*. As mesmas perguntas podem ser utilizadas para mais do que uma ronda, ou podem basear-se umas nas outras para focar a conversa ou orientar a sua direção.

5) Reflexão final: Depois dos pequenos grupos (e/ou entre rondas, conforme necessário), os indivíduos são convidados a partilhar os conhecimentos ou outros resultados das suas conversas com o resto do grande grupo. Estes resultados são refletidos visualmente de várias formas, utilizando na maioria das vezes a escrita que é colocada na frente da sala.

Fishbowl

O aquário é um método para organizar apresentações e discussões de grupo que oferece os benefícios das discussões de pequenos grupos - sobretudo, uma abordagem espontânea e conversacional para discutir questões importantes - dentro de ambientes de grandes grupos. Isto é feito organizando a sala de modo que os oradores estejam sentados no centro da sala com outros participantes sentados à sua volta num círculo a observar a sua conversa 'no aquário'.

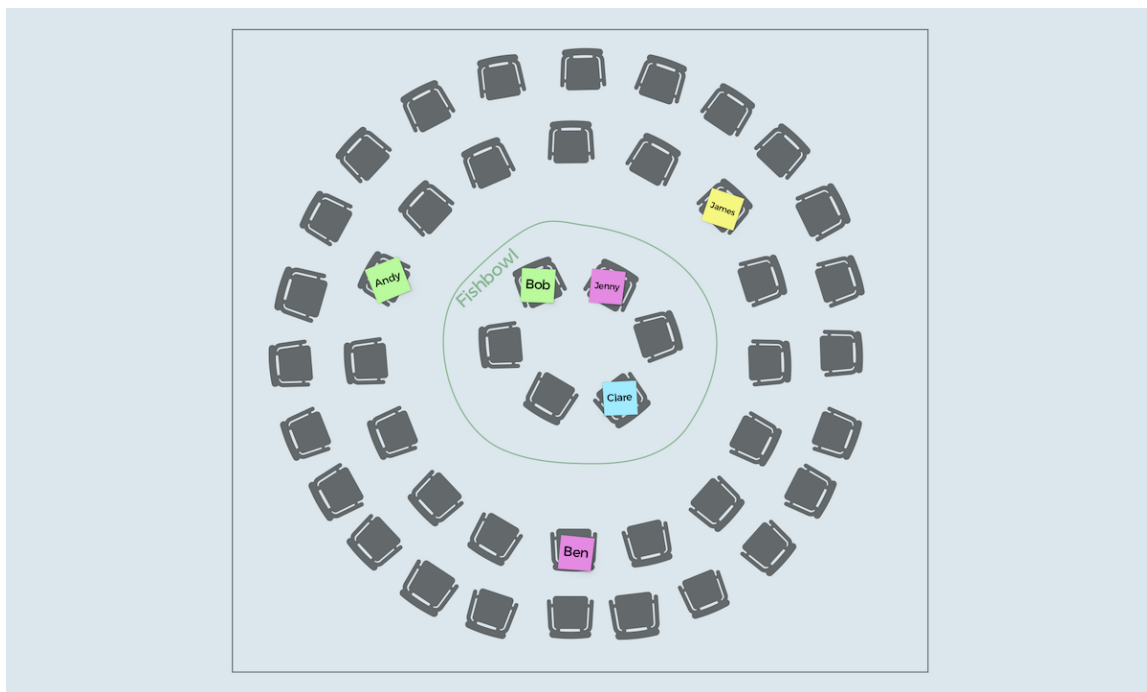
Particularmente utilizado em conferências, workshops e reuniões plenárias/assembleias, o *Fishbowl* concentra a atenção de todo o grupo numa discussão entre 3 - 6 pessoas. Outras pessoas presentes tornam-se observadores, ouvintes ativos, e potenciais participantes através de um processo de rotação que reduz a distância entre oradores e audiência.

O *Fishbowl* é especialmente útil como alternativa envolvente às apresentações em PowerPoint ou painéis de discussão, como forma de permitir conversas diretas com peritos e proporcionar a intervenientes de destaque uma visibilidade proeminente, mantendo ao mesmo tempo a interatividade, ou para discutir questões controversas

relativamente às quais possam ter posições fortes. Este método requer um facilitador. É versátil e pode ser facilmente adaptado (ver as múltiplas variações abaixo).

Requisitos:

- Facilitador e 12-30 pessoas
- Espaço aberto ou sala grande com espaço suficiente para os participantes se deslocarem facilmente
- Cadeiras (organizadas de acordo com a ilustração abaixo)
- Microfone(s) (opcional)
- 45 - 90 minutos
- Opcional - Relator:



Fonte da imagem: ideaflip.com

O método *Fishbowl* pode ser utilizado para:

Fomentar interações de grupo dinâmicas e participação ativa. Em grandes contextos de grupo, é muitas vezes desafiante envolver todos os participantes. Com o *Fishbowl*, um grupo de participantes discute uma questão, enquanto o outro grupo observa a discussão. Há uma conversa em evolução à medida que os participantes entram e saem do *Fishbowl* para partilhar o que sabem ou fazem perguntas. O elemento de mudança ajuda a manter os participantes atentos, perguntando-se quem virá a seguir, e o que dirão, e mantém os níveis de energia elevados.

Discutir ou introduzir tópicos controversos. Iniciar a discussão *Fishbowl* com 3 - 6 pessoas que tenham opiniões diversas, mas que também compreendam o tópico e os seus prós e contras de forma ampla. Os observadores poderão ver várias facetas e pontos de vista emergir através da discussão, o que facilita uma exploração mais objetiva do tópico e das questões relacionadas.

Mostrar as discussões do painel de peritos. Neste caso, o *Fishbowl* começa com um painel de discussão entre peritos ou outros participantes de destaque, tais como altos funcionários ou líderes de organizações. A discussão é liderada pelo facilitador. À medida que o painel discute o assunto em questão, os observadores participam através de uma escuta ativa. Uma cadeira vazia é colocada no *Fishbowl* para que qualquer observador possa apresentar-se e participar, fazendo uma pergunta ou contribuindo com uma ideia. Isto contribui para tornar a discussão do painel mais relevante e envolvente do que um painel de discussão no formato padrão.

Evitar apresentações em PowerPoint. Quando há 3 - 4 apresentadores que foram convidados a partilhar os seus conhecimentos sobre o mesmo tema, o método *Fishbowl* pode proporcionar uma lufada de ar fresco para a audiência. As longas apresentações em PowerPoint programadas de trás para a frente podem facilmente diminuir a atenção num workshop, enquanto o *Fishbowl* pode estabelecer um ritmo mais informal e dinâmico e manter o interesse (note-se que o *Fishbowl* substitui os diapositivos por conversas – uma troca que, muitas vezes, vale a pena fazer).

Procedimento

1. Selecione um tópico

Quase todos os tópicos são adequados para uma discussão em formato *Fishbowl*. As sugestões/estímulos desencadeadores mais eficazes (perguntas ou textos) não têm uma resposta ou interpretação única, mas permitem múltiplas perspetivas e opiniões. A estratégia do *Fishbowl* é excelente para a discussão de dilemas, por exemplo.

2. Preparar a sala

Uma discussão em formato *Fishbowl* requer um círculo de cadeiras (semelhante a um “aquário”) e espaço suficiente à volta do círculo para os restantes participantes observarem o que está a acontecer no “aquário”. Por vezes o facilitador coloca cadeiras suficientes para metade dos participantes na sala, para se sentarem no “aquário”, enquanto outras vezes limita ainda mais as cadeiras. Tipicamente, 4 a 8 cadeiras permitem uma gama de perspetivas considerável, ao mesmo tempo que dão a cada participante a oportunidade de partilhar as suas ideias. Os observadores ficam, frequentemente, de pé, à volta do “aquário”.

3. Preparar para a Discussão

Como muitas conversas estruturadas, as discussões *Fishbowl* são mais eficazes quando os estudantes tiveram alguns minutos para preparar ideias e perguntas com antecedência.

4. *Discutir normas e regras*

Há muitas maneiras de estruturar uma discussão *Fishbowl*. Por vezes os facilitadores introduzem um limite para os participantes se sentarem no círculo interno durante dez a 15 minutos antes de anunciarem "switch", altura em que os ouvintes entram no aquário e os oradores tornam-se a audiência. Outro formato comum de discussão do *Fishbowl* é o sistema "tap", em que os participantes no exterior do aquário tocam suavemente num participante no interior que já tenha falado, indicando que devem trocar de papéis.

Independentemente das regras particulares que estabeleça, certifique-se de que são explicadas aos participantes de antemão. Pretende também fornecer instruções aos participantes na audiência. Para que devem eles estar a ouvir? Devem estar a tomar notas? Antes de iniciar a atividade de *Fishbowl*, poderá querer rever as diretrizes para ter uma conversa respeitosa. Por vezes os facilitadores pedem aos membros da audiência que prestem atenção à forma como estas normas são seguidas, registando aspetos específicos do processo de discussão, tais como o número de interrupções, exemplos de linguagem respeitosa ou desrespeitosa a ser utilizada, ou tempos de conversação (quem fala mais ou menos).

5. *Debriefing*

Após a discussão, pode pedir aos participantes que reflitam sobre como pensam que a discussão decorreu e o que aprenderam com ela. Os participantes podem também avaliar o seu desempenho como ouvintes e como participantes. Podem também dar sugestões sobre como melhorar a qualidade da discussão no futuro. Estas reflexões podem ser feitas por escrito, ou podem ser estruturadas como uma conversa em pequenos ou grandes grupos.

Mais informações em facinghistory.org

Guia de escuta ativa (Apresentação de casos)

As apresentações de casos guiam uma equipa ou um grupo de pares através de um processo em que uma pessoa apresenta um caso, e um grupo de 5-7 pares ou membros da equipa ajudam como consultores. As apresentações de casos permitem que os participantes possam:

- Gerar novas formas de olhar para um desafio ou questão.
- Desenvolver novas abordagens para responder a uma situação.

Assim, o objetivo de uma apresentação de casos é aceder à sabedoria e experiência dos colegas e ajudar um colega a responder a um desafio importante e imediato de uma forma melhor e mais inovadora.

Alguns princípios:

- Hierarquia não importa neste contexto de grupo - todos são pares iguais.
- O apresentador do caso é dono do problema - não tenho de o substituir por ele. Como colega, estou a ouvir e a partilhar a minha experiência.
- Estamos a pensar juntos como um grupo.
- O local deve permitir um ambiente de trabalho ininterrupto.

Etapas do processo

1) *Casting - distribuição de papéis (aprox. 5 min)*

- Selecionar o apresentador do caso e um facilitador/gerente do tempo.
- Apresentador de casos: Partilha a sua questão/problema ou desafio, que é atual e concreto, tendo uma palavra a dizer (por exemplo, estamos a trabalhar numa temática, mas ainda não temos ideia por onde começar a promover o envolvimento das partes interessadas).
- O apresentador do caso deve poder apresentá-lo em cerca de 20 minutos e o caso deve poder beneficiar do *feedback* dos seus pares.
- Enquanto facilitador/orientador: Ouça com atenção; não tente "resolver" o problema, mas ouça com atenção o caso. Um dos facilitadores deve ser o responsável por orientar o grupo ao longo do processo e gerir o tempo, assumindo o papel do facilitador/gerente do tempo
- Enquanto apresentador do caso: Partilhe as suas experiências, os seus pensamentos, e novas ideias

2) *Declaração de intenção por apresentador do caso (aprox. 20 min).*

- Descreve a situação actual:
- Que desafio ou questão-chave se lhe coloca?
- Qual é o seu objetivo?
- O que fez até agora?
- Onde precisa de ajuda?
- Os treinadores ouvem profundamente e podem fazer perguntas esclarecedoras (não dão conselhos)

3) *Definindo uma declaração de problema ou pergunta aproximadamente 10 -15 min.*

- O apresentador do caso e o facilitador/orientador devem definir em conjunto uma pergunta ou declaração de problema que deve ser respondida/ discutida - aqui o princípio orientador é: quanto mais precisamente a pergunta for formulada, melhor o *brainstorming* e os conselhos podem ser dados.
- Depois de formular uma pergunta ou declaração de problema, o facilitador deve verificar uma vez mais com o apresentador do caso "será que as respostas a esta pergunta/afirmação de problema o ajudarão? É isso que procura".
- Não há problema em demorar algum tempo a dar este passo, pois ele determinará a discussão posteriormente.

4) Consulta por parte dos facilitadores/orientadores cerca de 30 min.

- O apresentador do caso permanece em silêncio nesta fase! Ele/ela deve apenas ouvir!
- Os facilitadores/orientadores fazem *brainstorming* de ideias/soluções para esta questão ou problema. Estão a discutir entre si e um dos facilitadores/orientadores escreve as ideias num *flipchart*. Este deve ser um processo criativo - não se trata de chegar a um acordo sobre qual é a melhor solução ou o único caminho a seguir, mas sim de um brainstorming de diferentes ideias e opções.
- O apresentador do caso agradece a todos os facilitadores/orientadores pelas suas ideias e contributos!

5) O doador do caso seleciona ideias para continuar a trabalhar em cerca de 15 Min.

- O apresentador do caso reflete brevemente sobre a sessão de brainstorming que ele/ela seguiu em silêncio. Não se trata de "justificação" (já tentámos isso) ou de "explicar" (queríamos fazer isto, mas...)
- Trata-se de um reflexo do que ele/ela ouviu. Que ideias ou opções são atrativas? Quais são novas? Quais os pensamentos mais recentes que surgiram?

6) Trabalho de grupo sobre ideias/processos/opções selecionadas (dadas as etapas 4 e 5)

- Os formadores e facilitadores/orientadores selecionam agora ideias/opções/pensamentos ou um processo no qual gostariam de trabalhar em conjunto nas próximas horas (por exemplo, conceber um processo de envolvimento inclusivo das partes interessadas ou pensar através das etapas 1-5 do processo NAMA, etc.)
- Aqui os passos do NAMA podem ser utilizados como diretrizes
- Perguntas orientadoras sobre alguns aspetos do processo NAMA podem ser úteis
- Talvez seja necessária mais informação
- Os pensamentos e o trabalho devem ser visualizados (quadro de pinos) para que o apresentador do caso possa utilizá-lo posteriormente. Além disso, utilizaremos esta visualização para um passeio na galeria no plenário no dia 3 (tarde).

7) O que se segue

- Depois de terminar o passo 6, o facilitador deve perguntar ao apresentador do caso "O que se segue" e pedir para formular 2-3 passos concretos nas próximas semanas. Estes podem ser pequenos ou grandes passos, dependendo do caso.
- Posteriormente, o facilitador pode estender a pergunta também a todos os facilitadores/orientadores.

8) *Feedback e fecho*

- O grupo deverá dedicar alguns minutos a dar feedback sobre o processo da apresentação do caso.
- O que funcionou bem? O que é que lhes agradou? O que recomendariam para outra apresentação de casos?
- E devem encerrar o seu subgrupo com uma ronda de apreciação ou palavras de agradecimento

4.3 Atividades inclusivas para crianças

Fazer uma garrafa sensorial

Encha uma velha garrafa de plástico com uma mistura de água, brilho e algumas gotas de corante alimentar para criar um brinquedo seja impressionante para o seu filho. Atire alguns botões ou berlindes e depois feche bem a tampa com uma pistola de calor. Esta atividade é uma forma muito simples de ajudar o seu filho a aprender a concentrar-se em algo e a manter-se concentrado.

Fazer desenhos de moedas diversas

Uma atividade clássica e intemporal em que até os adultos se podem envolver. Basta recolher algumas moedas diferentes, colocar uma folha de papel por cima e usar lápis de cera para riscar, obtendo assim, um padrão colorido no papel. As crianças com autismo vão adorar os padrões enquanto desenvolvem capacidades de coordenação mãos-olhos.

Dica de bónus: Peça a amigos ou familiares que viajam para o estrangeiro que lhe emprestem quaisquer moedas que tenham recolhido e fale com o seu filho sobre estes lugares.

Jóias e doces comestíveis

Usar cordões e alçaçuz para criar belos colares e pulseiras. Encoraje o seu filho a melhorar as suas capacidades motoras, enfiando cereais com buracos no meio e outros doces coloridos. Uma vez terminada a atividade, atar as extremidades com um nó. O seu filho ficará encantado com a sua criação moderna (e deliciosa).

Criar uma colagem sensorial

As crianças com autismo podem, frequentemente, ser incomodadas por texturas e sensações estranhas. Prepare e torne mais fácil para o seu filho atividades mais confusas, fazendo uma colagem tátil, escolhendo novos materiais como papel de alumínio, brilho, e recortes de revistas. Com o tempo, a criança em idade pré-escolar pode começar a desfrutar de uma gama mais ampla de texturas.

Incrível pintura com gelo

Esta experiência científica, fácil e divertida, irá certamente estimular a mente curiosa do seu filho. Deite tintas acrílicas de cores diferentes num tabuleiro de cubos de gelo e coloque paus de gelado em cada secção. Uma vez congeladas, retire as tintas e deixe o seu filho criar belos desenhos, rodando o "gelo" derretido no papel.

Impulsione o seu cérebro com um jogo olfativo

Encha pequenos recipientes (podem ser frascos velhos, pintados) com uma mistura de ingredientes aromáticos tais como lavanda, café ou sabão. Feche-os no topo usando um pedaço de pano e um elástico, depois peça ao seu filho para identificar os diferentes cheiros. As crianças com autismo adoram aprender sobre os seus sentidos e os papéis que desempenham na exploração do seu ambiente.

Fazer jogos de correspondência

Os jogos de correspondência são uma forma divertida de melhorar a aprendizagem do seu filho. Tente colocar 10-15 palavras impressas diferentes, num lado de uma mesa, e peça ao seu filho para fazer corresponder essas palavras com as imagens colocadas no outro lado da mesa. Pode facilmente modificar esta atividade para acompanhar o que o seu filho está a aprender na escola utilizando alimentos, animais ou números.

Atividades com números

As crianças com autismo têm frequentemente poucos interesses. No entanto, muitas são particularmente atraídas pelos números. Devido à sua idade, normalmente não são capazes de compreender o raciocínio por detrás dos cálculos, mas adoram brincar com os objetos. Além disso, são realmente fascinadas por objetos impressionantes, pelo que se pode estimular o seu interesse natural pelos números, dando-lhes bonitos brinquedos.

Também pode fazer atividades de triagem com base nas diferentes formas ou cores. Isto ajudará o seu pequeno a aprender sobre categorias e a listar objetos. Para tal, pode utilizar grandes peças de LEGO, pinturas, pequenos animais, ou bolas. Este tipo de atividade alarga os interesses das crianças e encoraja-as a interagir com outras pessoas à sua volta.

Musicoterapia para crianças com autismo

A musicoterapia é uma área que pode ajudar no desenvolvimento do comportamento. A expressão musical funciona em linguagem não verbal e promove canais de

comunicação. Isto é especialmente verdade para aqueles que lutam com funções expressivas, tais como crianças com desordem do espectro do autismo.

Estas atividades centram-se na promoção do desenvolvimento emocional e das expressões individuais. Isto é evidenciado por um relatório publicado na *Biblioteca Cochrane Plus*, em 2008. Assim, você e o seu filho podem brincar juntos de uma forma que ajudará o seu filho a reconhecer os sons do seu próprio corpo.

Por exemplo, as suas gargalhadas, palmas ou bocejos. A identificação é o primeiro passo no controlo. É por isso que precisa de se sentar com o seu filho e repetir as ações que provocam estes sons. Depois, você e o seu filho podem trabalhar para lhes dar nome e significado.

Outra atividade interessante é ensinar ao seu filho uma canção curta e repetitiva que inclui gestos corporais. O objetivo é fazer com que o seu pequeno se interesse em tentar aprender a canção enquanto também desfruta de todo o processo.

Jogos de imitação

Reproduzir ou imitar um determinado comportamento pode ajudar o seu filho a compreender melhor o mundo à sua volta. Isto pode ajudá-los a desenvolver as suas capacidades sociais. Isto é comprovado através desta investigação conduzida por profissionais da Universidade Ibero-Americana de Puebla, México.

É importante que as atividades sejam acompanhadas de um reforço positivo. Também é preciso ser paciente e não esperar que o seu pequenino compreenda na primeira tentativa.

Um jogo de imitação interessante a tentar é desenhar movimentos diários como pentear o cabelo, escovar os dentes, comer, etc. e fazer o seu filho imitá-los. Também pode desenhar animais e ensinar ao seu filho o som que eles fazem.

Depois pode tentar mostrar ao seu filho os desenhos dos animais e pedir-lhe que faça os sons e movimentos dos animais. Uma vez que qualquer atividade que envolva repetição é benéfica, pode também encontrar as suas próprias atividades com base nos interesses do seu filho. Isto torná-las-á ainda mais excitantes para o seu filho.

Atividade física

A atividade física ajuda a melhorar as capacidades psicomotoras do seu filho e a relação com o seu ambiente. Estudos mostram que o bem-estar físico melhora a qualidade de vida das pessoas com autismo. Portanto, a situação ideal é levar o seu filho para fora para se exercitar com outras crianças. No entanto, se isto não for possível, também pode

criar uma pista de obstáculos em casa com brinquedos macios ou criar uma caça ao tesouro que envolve correr, saltar, dobrar-se e rastejar. É importante que a sua criança desfrute destas atividades para que não perca o interesse. Por conseguinte, é importante adaptar as atividades de acordo com os interesses e necessidades do seu filho.

Esperamos que estes exercícios para crianças com autismo ajudem a melhorar o desenvolvimento e a inclusão social do seu filho, permitindo-lhe ao mesmo tempo passar tempo de qualidade juntos.

Referências e leituras sugeridas

1. Instrumento de autoavaliação

Wysłowska, O., Taelman, H., Boderé, A., Markowska-Manista, U., & membros do Consórcio PARTICIPA. (2021). Promoção dos direitos de participação das crianças em educação de infância: Instrumento de autoavaliação para profissionais (S. Barros, M. Pessanha, S. Araújo, C. Guimarães, N. Correia, & C. Aguiar, Trad.). PARTICIPA, Projeto No. 2019-1-PT01- KA202-060950. DOI: 10.15847/CISPARTICIPA.SAT04.2022.03.

2. Conhecimento

Bartlett, J. (2012) *A Model Role Evaluation of Mosaic Mentoring Programmes*. London: Demos

Burke, T. (2008). *Listen and Change: A Guide to Children and Young People's Participation Rights*. London: Participation Works.

Boyden, J. and Ennew, J. (1997). *Children in Focus: A Manual for Participatory Research with Children*. Stockholm: Radda Barnen.

Clutterbuck, D.A. (et al). 2017. *The SAGE Handbook of Mentoring*. SAGE Publications Ltd. 1st Edition.

Connell, B, Jones, M, Mace, R, Mueller, J, Mullick, A, Ostroff, E, Sanford, J, Steinfeld, E, Story, M, & Vanderheiden, G (1997). *The principles of universal design*: Version 2.0. Raleigh, NC: The Center for Universal Design.

Crozier, G. (1999) Parental involvement: Who wants it?. *International Studies in Sociology of Education*, 9:3, 219-238, DOI: [10.1080/09620219900200045](https://doi.org/10.1080/09620219900200045)

Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Education Research Journal*, 33 (3), 295-313.

- Desforges, C. and A. Abouchaar (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*, Department of Education and Skills.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting (2nd ed.)*. Mahwah, NJ
- Finnegan, L., Whitehurst, D. and Deaton, S. (2010), *Models of mentoring for inclusion and employment - Thematic review of existing evidence on mentoring and peer mentoring*.
- Gardner, R. 2003. Supporting Families: *Child Protection in the Community*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Goodall J. (2018) Learning-centred parental engagement: Freire reimagined, *Educational Review*
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014) Parental involvement to parental engagement: a continuum, *Educational Review*, 66:4, 399-410.
- Grant, L. (2011). 'I'm a completely different person at home': using digital technologies to connect learning between home and school. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(4), 292–302. <https://doi.org/10.1111/J.1365-2729.2011.00433.X>
- Grant. L. (2009). *Children's role in home-school relationships and the role of digital technologies. A Literature Review. FutureLab*
- Hamilton, P. (2013). Fostering effective and sustainable home–school relations with migrant worker parents: a new story to tell? *International Studies in Sociology of Education*, 23(4), 298-317.
- Harris, A. & Goodall, J. 2008. *Engaging Parents in Raising Achievement. Do Parents Know They Matter?* University of Warwick. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RW004.pdf>
- Ivanova, K. O., Kalmijn, M. & Uunk, W. J. G. (2013). The effect of children on men's and women's chances of re-partnering in a European context. *European Journal of Population*. 29, 4, p. 417-444
- Ives, Bob & Lee, Brian. (2018). Roma and non-Roma views about their children's learning difficulties. *Educational Research: Theory and Practice* 39-53.

- James, C.L. 2005. Constructing Aspirations: The Significance of Community in the Schooling
- Kendall, A. et al. (2018). Engaging migrant parents using social media and technology, *Technical University of Dresden*
- KPMG (2013) *Economic Evaluation of the Australian Indigenous Mentoring Experience Program: Final report*. Australian Government Advisory Services.
- Lee, A., C. Dennis, and P. Campbell. 2007. Nature's Guide for Mentors. *Nature* 447:791–797.
- Lundy, L. (2007). "'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child', *British Educational Research Journal*, 33(6), pp. 927–942.
- Miller, A. 2002. *Mentoring Students and Young People: A Handbook of Effective Practice*. London, UK: Routledge.
- Moran, P., Ghate D., van der Merwe, A. 2004. What Works in Parenting Support? A Review of the International Evidence. *Policy Research Bureau nr.574*. Queen's Printer and Controller of HMSO.
- Nações Unidas (2009). *Comentário Geral Nº. 12 do Comité dos Direitos da Criança*. Suíça: Nações Unidas
- Nações Unidas (2007). Convenção sobre os 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-b9a2-b37b11fe571e>
- Nações Unidas (1989). *Convenção Sobre os Direitos da Criança*. https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 5(2), 126-143.
- North Carolina State University, The Center for Universal Design (1997). What is Universal Design? www.design.ncsu.edu/cud/univ_design/

- Price-Mitchell, M. 2015. *Tomorrow's Change Makers; Reclaiming the Power of Citizenship for a New Generation*. Eagle Harbour Publishing.
- Rhodes, J. E. 2002. *Stand by Me: The Risks and Rewards of mentoring today's Youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Roker, D., & Coleman, J. 2007. *Working with Parents of Young People: Research, Policy and Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Schafer, A. L .2009. *The Vanishing Physician-Scientist*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Salamon, E. (2017) *European Schoolnet Teacher Academy*.
<https://www.europeanschoolnetacademy.eu/>
- Salmen, J (1996). *Universal Design: Moving Beyond Accessibility*. Trade Press Publishing Corporation. www.facilitiesnet.com/NS/NS3b76c.html. Santana, R., Schneider, B. (2007). Social capital and education. In G. Ritzer, (Ed.), *Blackwell Encyclopedia of Sociology*.
- Selwyn, N., Banaji, J., Hadjithoma-Garstka, C., Clark, W., (2011). Providing a platform for parents? Exploring the nature of parental engagement with school Learning Platforms. *Journal of Computer Assisted Learning* 27: 314–323
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation. *International Journal of Children's Rights*, 15(2), pp. 199–218.
- Tisdall, E.K.M. (2013). 'The Transformation of Participation? Exploring the Potential of "Transformative Participation" for Theory and Practice around Children and Young People's Participation', *Global Studies of Childhood*, 3(2), pp. 183–193.
- Tisdall, E.K.M. (2014). 'Children Should Be Seen and Heard? Children and Young People's Participation in the UK', *Children and Young People's Participation and Its Transformative Potential: Learning from across countries*. Basingstoke: Palgrave Macmillan) (pp. 168–188).
- Tolan, P., Henry, D., Schoeny, M., Bass, A. (2008). *Mentoring Interventions to Affect Juvenile Delinquency and Associated Problems*. Cambell Systematic Reviews.
- Verhellen, E. (2000). *Convention on the Rights of the Child: Background, Motivation, Strategies, Main Themes*. Coronet Books Incorporated.

Wagh D., Patole S. 2015. *Mentoring. In: Patole S. (eds) Management and Leadership – A Guide for Clinical Professionals*. Cham: Springer.

Wyness, M.G. (2012). 'Children's participation and intergenerational dialogue: Bringing adults back into the analysis', *Childhood*, 20(4), pp. 429–442.

<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1428&langId=en>

<https://multininclude.eu/activities/impact/inclusion-matrix-toolkit/>

3. Competências

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall

Καλαντζή – Αζίζι, Α. (2002). Αυτογνωσία & Αυτοδιαχείριση: Γνωσιακή συμπεριφοριστική προσέγγιση. Ένα μοντέλο κλινικής πρακτικής και εκπαίδευσης Ειδικών Ψυχικής Υγείας και Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Maddi, S. (2006). Hardiness: The courage to grow from stress. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 160-168.

4. Ferramentas que podem ser utilizadas na prática

<http://facinghistory.org>

<http://theworldcafe.com/key-concepts-resources/world-cafe-method/>