

O que dizem as crianças e os jovens: visões sobre educação, inclusão e cuidado

What children and young people say: views on education, inclusion and care

Joana Pimentel Alves

Departamento de Economia, Gestão, Engenharia Industrial e Turismo (DEGEIT)
Universidade de Aveiro
joanapimentelalves@ua.pt
<https://orcid.org/0000-0003-2354-4433>

Ana Brás

Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra
Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra
ritabras@ces.uc.pt

Resumo

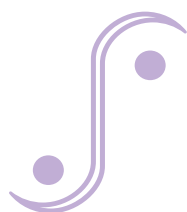
Este artigo resulta de uma investigação realizada no âmbito do IMAS II – Improving Assistance in Inclusive Educational Settings (2018-1-AT01-KA202-039302), financiado pelo programa Erasmus+. Este projeto centra-se na educação em contexto escolar de crianças/jovens com deficiência na Europa e tem como objetivo principal desenvolver e reforçar as competências dos assistentes operacionais. Nesse sentido, desenvolveram-se ferramentas como formações online e gratuitas para que estes profissionais adquiram mais conhecimento sobre deficiência e sobre os direitos das crianças. Concomitantemente, o IMAS II comprometeu-se a avaliar o impacto do projeto junto de crianças/jovens, familiares e assistentes operacionais. Quanto às crianças/jovens, essa avaliação concretizou-se através de uma investigação participativa. Aqui são apresentados os resultados da investigação participativa, analisando as visões sobre educação, inclusão e cuidado das crianças/jovens que nela participaram. Escutaram-se 23 crianças/jovens, com e sem deficiência, a frequentar o ensino regular, entre os 6 e os 17 anos de idade. Ouvi-las confirmou a importância e o conhecimento privilegiado dos assistentes operacionais no mundo educativo e revelou o impacto dos mecanismos institucionais na realidade destas crianças/jovens, mostrando a necessidade de pensar outros mecanismos para a sua inclusão plena no contexto escolar.

Palavras-chave: Inclusão; Escola; Crianças; Jovens; Metodologia qualitativa.

Abstract

This article results from a research carried out under the IMAS II - Improving Assistance in Inclusive Educational Settings (2018-1-AT01-KA202-039302), financed by Erasmus+. This project focuses on school education for children and young people with disabilities in Europe and aims





strengthen the skills of learning and support assistants (LSAs). Tools such as online and free training courses have been developed so that LSAs acquire more knowledge about disability and children's rights. Simultaneously, IMAS II has committed its efforts to evaluate the impact of the project on children and young people, their relatives and LSAs. As for children and young people, this evaluation was carried out through a participatory research.

Here are presented the results of the participatory research, analyzing the children and young people's views on education, inclusion and care. We have heard 23 children and young people between the ages of 6 and 17, with and without disabilities, attending regular school. Listening to them confirmed the LSAs' significance and privileged knowledge in the educational world. It also revealed the impact of institutional mechanisms on the reality of these children and young people, showing the need to think of further mechanisms for their full inclusion in the school context.

Keywords: Inclusion; School; Children; Young people; Qualitative research.

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación realizada en el marco del IMAS II - Mejora de la Asistencia en Entornos Educativos Inclusivos (2018-1-AT01-KA202-039302), financiado por Erasmus +. Este proyecto se centra en educación escolar para menores y jóvenes con discapacidad en Europa y tiene como objetivo fortalecer las habilidades de los asistentes de aprendizaje y apoyo. Se han desarrollado herramientas como cursos de formación gratuitos y en línea para que estos asistentes adquieran más conocimientos sobre la discapacidad y los derechos infantiles. Simultáneamente, IMAS II se comprometió a evaluar el impacto del proyecto en la niñez y la juventud, sus familiares y asistentes. En cuanto a los niños y jóvenes, esta evaluación se realizó a través de una investigación participativa.

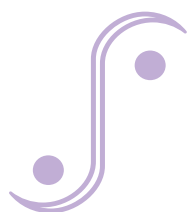
A continuación se presentan los resultados de esta investigación participativa, analizando las opiniones de los niños y jóvenes sobre educación, inclusión y cuidado. Hemos escuchado a 23 niños y jóvenes de entre 6 y 17 años, con y sin discapacidad, asistiendo a enseñanza general. Escucharlos confirmó la importancia y el conocimiento privilegiado de los asistentes operacionales en el mundo educativo. También reveló el impacto de los mecanismos institucionales en la realidad de estos niños y jóvenes, demostrando la necesidad de pensar en nuevos mecanismos para su plena inclusión en el contexto escolar.

Palabras clave: Inclusión; Enseñanza; Niñez; Juventud; Análisis Cualitativo.

Introdução

Este artigo resulta do IMAS II – Improving Assistance in Inclusive Educational Settings, um projeto que se centra na educação em contexto escolar de crianças/jovens com deficiência na Europa. É um projeto desenvolvido em parceria com Universidades, Centros de Investigação e Organizações Não Governamentais (ONGs) da Áustria, Bélgica, Bulgária, Eslováquia, Portugal e Reino Unido (Brás & Alves, 2020).

O IMAS I decorreu entre 2016 e 2017 e dele resultou um conjunto de recomendações/contributos para um quadro de análise dos requisitos, condições e oportunidades de trabalho do pessoal não docente nas escolas – assistentes operacionais (AO). Com base nesses resultados,



o IMAS II tem como objetivo principal melhorar a assistência de AO através do desenvolvimento e reforço das suas competências. Desenvolveram-se cursos online (chamados de Caixas de Conhecimento) com ferramentas para melhorar o trabalho destes profissionais no contexto escolar e para o fortalecimento do seu conhecimento sobre deficiência e direitos das crianças.

Em 1990, com a ratificação da Convenção sobre os Direitos da Criança, afirmou-se o direito de todas as crianças participarem nas tomadas de decisão que as afetam individual e coletivamente. Este instrumento jurídico veio reconhecer as crianças enquanto sujeitos de direito, responsabilizando os estados signatários a garantir e fiscalizar a efetivação dos seus direitos.

Desde então, a adoção e implementação de uma abordagem centrada na criança tem sido um processo lento no que diz respeito às políticas sociais, de saúde e de educação (Ross, 1997 in Morgan et al., 2002, p.5). Na produção de conhecimento, “o foco da investigação sobre cuidados de saúde e assistência social a crianças tem-se centrado tradicionalmente nas pessoas responsáveis pelas crianças, baseando a recolha de conhecimento em suposições por parte dos adultos sobre ‘o que é melhor’ para elas” (op. cit). A inclusão das crianças na investigação é ainda escassa, tendência que se acentua no caso de crianças/jovens com deficiência.

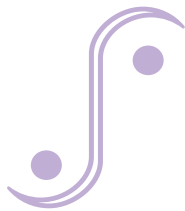
O IMAS II procurou contrariar essa tendência e cumprir as diretivas dos documentos supracitados. Para isso, implementou-se uma investigação participativa com crianças/jovens com e sem deficiência, cujo objetivo principal era o de avaliar o impacto das Caixas de Conhecimento (CC) no trabalho dos AO. Optou-se pela implementação de uma metodologia qualitativa que incluiu um conjunto combinado de métodos de investigação acessíveis e adaptados às crianças, como a realização de entrevistas FG e individuais.

O contexto epidémico trouxe constrangimentos que implicaram a reestruturação dos trabalhos do projeto. O atraso da implementação das CC não possibilitou uma análise efetiva do seu impacto no trabalho dos AO, uma vez que não decorreu tempo suficiente entre estas etapas de investigação. Ainda assim, o projeto decidiu não desperdiçar o contacto estabelecido com estes atores e o objetivo passou a ser o de aceder às suas perceções sobre um conjunto de temáticas relacionadas com os seus mundos de existência, sobre os quais as CC se desenvolvem.

Essas visões constituem conhecimento aprofundado sobre o mundo infantil e sobre o mundo escolar e serão apresentadas no presente artigo, que se encontra dividido em cinco partes. Na que se segue, é apresentada uma contextualização sobre o papel dos AO e a escola inclusiva em Portugal. Numa terceira secção, apresenta-se a metodologia utilizada. Na quarta secção, são conhecidas as visões sobre educação, inclusão e cuidado. Por fim, o artigo termina com uma descrição das principais conclusões obtidas e limitações da pesquisa aqui discutida.

Contextualização teórica

O pessoal não docente (assistentes operacionais) assume um trabalho de enorme relevância na concretização dos “pilares do paradigma educacional do século XXI” – “a valorização da diversidade, o respeito pela diferença, os combates à desigualdade” – (Neves, 2016, p.III) e do que a Convenção das Nações Unidas (2009) ratificou sobre os Direitos das Pessoas com Defi-



ciência, documento que obriga todos os Estados Signatários – entre eles, Portugal – a garantir um sistema educativo inclusivo a todos os níveis (artigo 24º).

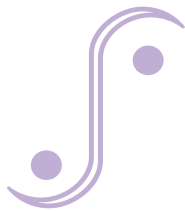
Na década de noventa, a Declaração de Salamanca reivindicou uma “educação para todos”, isto é, a necessidade premente de assegurar uma educação capaz de incluir no sistema regular de educação crianças/jovens com deficiência, necessidades educativas especiais ou limitações na participação. Nesta declaração, as escolas são descritas como a ferramenta para o combate à discriminação e o meio necessário para atingir uma sociedade inclusiva, capaz de incluir e responder às necessidades, diferenças e dificuldades individuais de cada criança. No fundo, uma educação inclusiva para uma sociedade inclusiva.

Mais tarde, os Estados signatários da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foram obrigados pela mesma a promover e assegurar a concretização de um conjunto de princípios essenciais à vida das pessoas com deficiência, entre os quais o direito à educação. A Convenção afirma o direito das crianças com deficiência à educação e obriga à implementação de um sistema educativo inclusivo. Isto é, um sistema capaz de “desenvolver as capacidades e os talentos das pessoas com deficiência, desenvolver a dignidade, a personalidade e autoestima das pessoas com deficiência, de desenvolver as suas capacidades mentais e físicas” (artigo 24º). O princípio da inclusão foi estrutural na redação do documento da Convenção. Tal como em Portugal, no Decreto de lei 54/2018, a inclusão é apresentada como um processo capaz de responder à diversidade das necessidades e potencialidades de cada criança.

Os AO, e os trabalhadores não docentes em geral, têm um conhecimento privilegiado do mundo educativo e de quem o frequenta, desempenhando um papel vital na vida escolar das crianças/jovens com deficiência. São peças fundamentais na concretização plena da escola inclusiva (Ramalho & Ramalho, 2015, p.229). Apesar disso, esse papel é desempenhado em condições de grande precaridade laboral e pouco reconhecimento social (Simões, 2005 in Neves, 2016, p.41).

No IMAS I, com base na análise da oferta de serviços de assistência dos sistemas nacionais dos países parceiros do projeto, constatou-se que os AO apresentam baixas qualificações e pouca formação profissional especializada nas tarefas que desempenham. No contexto português, para estes profissionais, existem baixas expectativas, poucas oportunidades de formação e de progressão na carreira. Concluiu-se que, em Portugal, a motivação destes profissionais baseia-se apenas na oportunidade de contribuir para uma melhor qualidade de vida das crianças/jovens com deficiência, no interesse pessoal na área da “educação especial”, no desafio de trabalhar com crianças diferentes e no potencial impacto do seu trabalho na inclusão dessas crianças no sistema educativo. A revisão bibliográfica corrobora estas conclusões, demonstrando como estes profissionais tendem a ocupar sempre posições na base da hierarquia escola (Neves, 2016).

Em Portugal, em termos legislativos, a carreira de AO inclui funções muito diferenciadas, “que vão desde o apoio às crianças (alimentação, curativos, segurança, apoios lúdicos), ao apoio e serviço a professores, até ao apoio à escola nas tarefas mais burocráticas” (Almeida, Mota & Monteiro, 2001, p.76 in Neves, 2016, p.42) e logísticas. As entrevistas realizadas no âmbito do IMAS I a AO portugueses confirmaram e reforçaram a multiplicidade de atividades assumidas por estas pessoas.



Ainda assim, o papel dos AO continua associado ao “estereótipo da bata e vassoura” (Neves, 2016, p. 42), às funções de higienização, manutenção e limpeza das infraestruturas dos estabelecimentos escolares. Segundo Barroso (1995, pp.10–11), os problemas de desempenho destes trabalhadores e, acrescentamos, este “estigma de subalternização” associado ao papel dos AO, poderá ser superado pela oferta de mais formação – adequada às suas reais necessidades –, maior especialização e, em consequência, pelo aumento das suas competências e redução do número de tarefas desempenhadas (op. cit.).

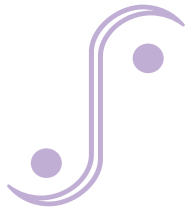
Com base nestes resultados, o IMAS II surge com o objetivo principal de elaborar um curso on-line para AO, para desenvolver e reforçar as suas competências (Breyer & Gasteiger-Klicpera, 2019). Para isso, foram desenvolvidas cinco CC, baseadas em módulos de formação on-line, para diferentes tópicos, concebidas num formato de aprendizagem combinada. Estas CC incluem vários materiais didáticos que permitem uma forma fácil e rápida de aprendizagem e de apoio aos AO para expandir conhecimentos e competências para o seu trabalho prático. As CC foram desenvolvidas em parceria com as ONGs parceiras do projeto. Este processo baseou-se numa metodologia participativa, contando com o contributo de AO na construção da estrutura, conteúdo e forma das CC. Para além dos AO, o projeto procurou a ouvir e incorporar a voz de uma população não muito escutada/considerada no contexto de investigação, mesmo quando se investiga e se legisla sobre os seus mundos: as crianças/jovens.

Metodologia

Objetivos e atividades preparatórias

Como a revisão da literatura mostrou (Morgan et al., 2002), não existem muitos estudos que incluam crianças/jovens enquanto parte ativa da investigação. O modelo metodológico do IMAS II procurou contrariar essa tendência e ir ao encontro do que a Convenção das Nações Unidas ratificou sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e das Crianças. Com o objetivo orientador de contribuir para a defesa dos interesses das crianças/jovens e para a construção de uma educação inclusiva, o IMAS II concretizou uma investigação participativa com crianças/jovens que, através da utilização de uma metodologia qualitativa, permitiu aceder às suas perceções quanto a um conjunto de temáticas relacionadas com os seus mundos de existência.

Num primeiro momento, a equipa identificou um conjunto de atividades que poderiam ser utilizadas numa pesquisa com este objetivo e que fossem capazes de envolver as crianças/jovens na investigação. Para isso, criou um guia onde listou e descreveu um conjunto de atividades (*warm up activities*) que seriam usadas nas sessões iniciais e temáticas de recolha de informação (exemplo: diário de investigação, atividades de nomear preferências, etc.), que precederiam as entrevistas (FG e individuais). Este guia foi testado pela equipa, numa escola primária de um dos países parceiros. Após o teste, algumas alterações foram feitas, nomeadamente ao nível da terminologia usada, no sentido de tornar as atividades mais acessíveis às crianças participantes.



O guião foi traduzido em cada língua nacional dos parceiros do projeto, de modo a ser usado em todos os contextos.

Paralelamente, foram desenhados guiões para as entrevistas (FG e individuais). À semelhança do que aconteceu com o guia, também estes guiões foram preparados pela equipa e, posteriormente, testados em escolas primárias. Com base nos resultados, foram realizados pequenos ajustes (e.g, modificação na redação) e depois traduzidos.

O guia e os guiões de entrevista foram construídos tendo em conta as idades e necessidades das crianças/jovens participantes.

Recolha de dados e análise de resultados

O objetivo do IMAS II era o de aprofundar o conhecimento sobre o mundo escolar em que os AO se inserem. Para tal, definiu-se que na investigação de cada país participariam 25 crianças, entre os 8 e os 12 anos de idade, a frequentar o ensino regular, das quais, pelo menos cinco deveriam ter deficiência. O método de constituição da amostra ficou ao critério de cada equipa nacional. No caso português, o contacto com a amostra foi mediado por uma instituição parceira que permitiu a implementação da investigação num agrupamento escolar na zona centro do país, facilitando o contacto com as/os encarregados/as de educação a quem foi entregue uma carta convite e um consentimento informado. Estes documentos sintetizavam os objetivos do projeto, os critérios para participação no mesmo e a garantia da confidencialidade no tratamento e divulgação dos dados recolhidos na investigação. Este consentimento foi adaptado e renovado em cada sessão pelas crianças participantes.

Em Portugal, a investigação iniciou-se em março com 29 crianças com e sem deficiência. Devido à COVID-19, a investigação foi interrompida e retomada em julho 2020, com uma amostra constituída por um total de 23 crianças/jovens a frequentar o ensino regular no mesmo agrupamento escolar, entre 6 e 17 anos de idade, quatro com deficiência. A maioria das crianças, sem deficiência, frequentava o Centro de Atividades para Tempos Livres (CATL); quatro crianças/jovens com deficiência frequentam o Lar de Apoio para Crianças/jovens em Situação de Risco (LAR) da mesma instituição. Todos os participantes frequentam o ensino regular no mesmo agrupamento escolar.

A investigação foi organizada em dois momentos. Num primeiro, foram realizadas as sessões temáticas (warm up activities), baseadas no guia supracitado. Tal como sugerido pela revisão bibliográfica dedicada à implementação desta metodologia com crianças (Gibson, 2007; Morgan et al., 2002; Hoban, 2017; Neill, 2005), as sessões temáticas (warm up activities), também conhecidas por “quebra-gelo”, serviram para apresentação da investigadora e das temáticas a discutir no contexto dos FG e concretizaram-se com base na utilização de técnicas adequadas, acessíveis e apelativas à investigação com crianças (Marques, 2014), resultando da combinação das seguintes ferramentas de investigação: diários de investigação, diálogos, desenhos, questionários, jogos de correspondência de imagens/informação.

As ferramentas de escrita e desenho – e.g. diários de investigação, questionários e exercícios de nomear preferências (Figura 1) – serviram para o levantamento das perceções

das crianças e permitem ainda verificar a informação recolhida com crianças no segundo momento (Morgan et al., 2002, p.17). Assim, estas atividades criaram um momento preliminar de recolha da informação e permitiram avançar tendências que orientaram posteriormente as entrevistas FG. As atividades de escrita permitiram, ainda, incluir na investigação as crianças menos confortáveis com interações de grupo, porque são atividades onde geralmente todas as crianças participam (Hoban, 2017, p.2), mesmo aquelas que não gostam ou não sabem escrever, pois, podem desenhar.

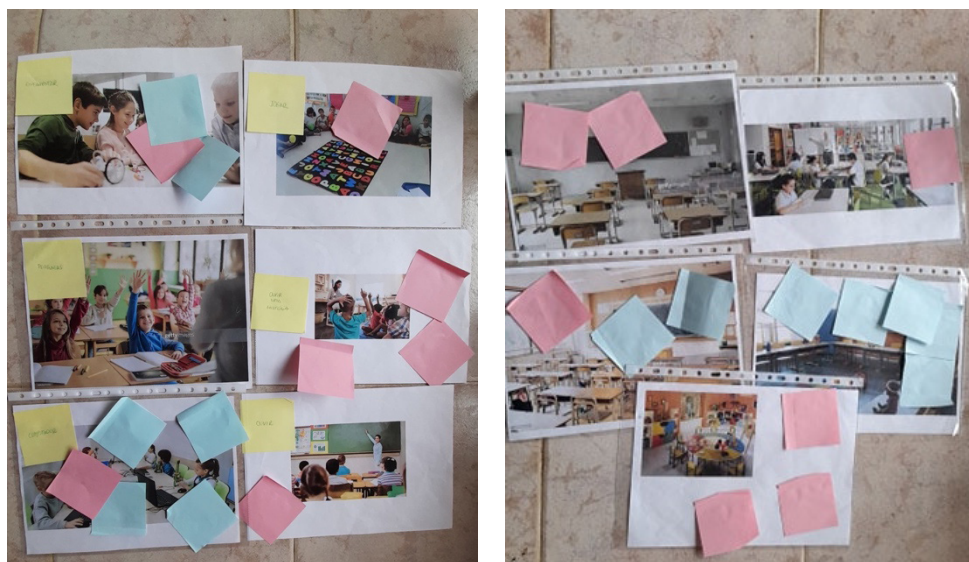
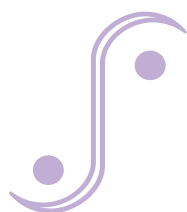


Figura 1- Atividade de nomear preferências

Num segundo momento, realizaram-se as entrevistas FG e individuais. Estas permitiram ceder diretamente à opinião de crianças/jovens sobre os diferentes contextos dos seus mundos sociais: familiar, escolar, de aprendizagem e brincadeira.

No início de cada entrevista (individual e FG) foram explicados às crianças/jovens os objetivos da conversa, bem como reforçado o carácter voluntário da sua participação. Participaram nos FG cerca de 23 crianças, tendo uma duração média de 60 minutos (min. 49minutos; máx. 69minutos). Realizaram-se 4 entrevistas individuais a crianças/jovens com deficiência, com uma duração média de 35 minutos (mín. 26minutos; máx. 49minutos).

Os dados recolhidos no primeiro momento foram submetidos a uma análise diferenciada de acordo com os métodos usados. Foi realizada uma análise de frequência de respostas com base nos questionários e os exercícios de nomear preferências com o objetivo específico de preparar a discussão dos temas em situação de entrevista. Quanto aos desenhos, foi pedido a cada criança que os descrevesse, tornando possível a identificação do conteúdo e temáticas representados. Estes desenhos não foram sujeitos a interpretação, ou qualquer técnica de análise específica, e são aqui apresentados para apoiar os dados recolhidos através das entrevistas.



As entrevistas, por sua vez, foram gravadas, transcritas na íntegra e anonimizadas. Identificaram-se depois as principais características das narrativas das crianças participantes. Esta informação foi submetida a uma análise de conteúdo orientada por cinco categorias: contexto escolar; interação social; relações de cuidado; inclusão. As categorias foram construídas de forma indutiva, emergindo da informação recolhida na fase das warm up activities e das entrevistas, tendo em conta o modelo de análise previamente definido pela equipa internacional do projeto. De seguida apresentam-se as principais conclusões retiradas desta investigação exploratória. Os resultados apresentados são, portanto, situados nos contextos destas crianças/jovens, não extensíveis a outras realidades e resultam de uma análise que cruza informações recolhidas através de múltiplas técnicas, aplicadas em dois momentos diferenciados.

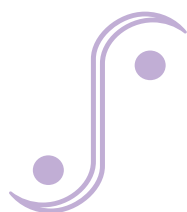
Amostra e contexto do trabalho

O Quadro 1 resume o perfil demográfico da amostra. A maioria das crianças/jovens frequente o ensino primário e o CATL (83%), é do sexo masculino (65%), e sem deficiência (83%). A média de idades é de 9,83 anos. Quanto ao agregado familiar, a minoria vive no LAR (17%), contactando ocasionalmente com as suas famílias de origem.

Perfil da Amostra (n=23)	N	%	Média
Idade	23		9,83
Ciclo de Estudo (ISCED-2011)			
Nível 1	19	83%	
Nível 2	4	17%	
Sexo			
Masculino	15	65%	
Feminino	8	35%	
Deficiência			
Não	19	83%	
Sim	4	17%	
Com quem vivem			
LAR	4	17%	
Família	19	83%	

Quadro 1: Perfil da Amostra

Dado o contexto epidémico, a investigação centrou-se nestas instituições. No CATL, a investigação foi dividida em quatro sessões, três dedicadas aos temas da educação, inclusão e cuidado e uma última para os FG. As crianças/jovens com deficiência, residentes no LAR, foram constituídas como pertencentes a grupos de risco para a COVID-19. Por isso, o contacto com



eles foi restrito a uma sessão individual, onde as referidas ferramentas foram aplicadas dentro das possibilidades associadas às suas capacidades e às restrições da COVID-19. Por outras palavras, foram apenas entrevistadas. Sobre estas crianças/jovens importa, ainda, dizer que têm perfis de défice intelectual¹ (leve ou moderado). Todos eles estão, ao abrigo do decreto da Escola Inclusiva – o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho – inseridos em Centros de Apoio à Aprendizagem do agrupamento escolar. Residem no LAR por via do tribunal e os contactos com a família traduzem-se, normalmente, em visitas quinzenais. A pandemia reduziu a frequência e a duração dessas visitas.

Também devido ao contexto pandémico, a presença das crianças no CATL foi irregular. Nem todas as crianças participaram sempre nas sessões de investigação, pelo que em algumas atividades só obtivemos informações de parte da amostra. Conclui-se que o contexto pandémico trouxe limitações que restringiram não só a aplicação da metodologia, mas também a constituição da amostra.

Resultados

Educação

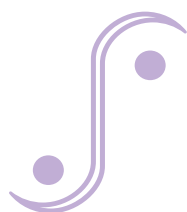
Alguns estudos (e.g. Franquesa-Soler, Barraza e Serio-Silva, 2017; Hutchinson, 2003) têm reafirmado a importância de se conhecerem as preferências das crianças/jovens sobre a educação em meio escolar, no sentido de potenciar a sua inclusão nesse contexto. Por outras palavras, a percepção que as crianças/jovens têm sobre o mundo escolar, os lugares onde a aprendizagem ocorre, bem como, sobre as formas de aprendizagem, acaba por ter impacto na sua relação com o meio escolar e ditar a sua integração (Hutchinson, 2003). Considerado esta importância, foi realizado um levantamento das percepções das crianças/jovens acerca do mundo escolar através de algumas das ferramentas identificadas no guia de investigação (e.g. os diários de investigação e exercícios de nomear preferências). Através delas, conseguimos aceder as preferências gerais sobre o mundo escolar, posteriormente confirmadas nas entrevistas.

Relativamente às preferências gerais, quando questionada sobre o que gostavam na escola, mais de metade da amostra (53%) mencionou as atividades fora da sala de aula: os intervalos (35%) e brincar (18%). Apesar disso, uma percentagem ainda significativa (47%) disse gostar da escola porque era um local de aprendizagem.

Em relação ao que menos gostam na escola, as respostas foram mais variáveis: desde a alimentação escolar (31%), ao modelo de aprendizagem (13%), brincar sozinho (13%), ser maltratado (6%) ou mesmo dias específicos da semana (6%). Algumas crianças/jovens indicaram que não havia nada que não gostassem na escola (31%).

Quando questionadas especificamente sobre os intervalos, a esmagadora maioria disse gostar (94%). Sobre as razões para gostarem dos intervalos, percebemos que isto acontece porque proporcionam momentos de “interação social com amigos”, através das “brincadeiras”. É de

¹ Os termos apresentados são aqueles utilizados pelas pessoas que prestam apoio e assistência a estas crianças/jovens.



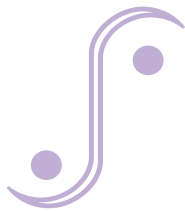
notar que devido ao desfasamento entre os horários das aulas e intervalos, estes momentos de intervalo acabam por não promover a interação com as crianças/jovens com deficiência, apenas entre os seus pares sem deficiência.

De uma forma geral, todas as crianças/jovens, com e sem deficiência, dizem preferir momentos de intervalos e atividades em grupo, pois representam momentos de descanso, brincadeira e interação. Estes são, sobretudo, momentos e espaços de encontro e interação com os pares. São contextos onde podem escolher com quem estar e o que fazer, contextos de escolha e liberdade. Estes opõem-se aos que representam o que estas crianças/jovens dizem gostar menos no contexto escolar: momentos em que brincam sozinhas e estão de castigo. Pelo contrário, são momentos de isolamento e punição – punição, essa, passa muitas vezes pela não participação nas atividades da turma, do grupo. Estas preferências vêm confirmar algumas das conclusões de outros trabalhos, mostrando como as crianças/jovens tendencialmente preferem os espaços exteriores e momentos de interação (e.g. Franquesa-Soler, Barraza e Serio-Silva, 2017).

Estas preferências coincidem com aquelas especificamente relacionadas com as formas de aprendizagem. Diante de um conjunto de diferentes formas de organização das salas de aula e diversas formas de aprender, a preferência da maioria recaiu sobre os espaços e as formas de aprender que promovem a interação e a escolha. Olhando para cada categoria e tipo de modelo de aprendizagem, as crianças/jovens apreciam modelos de aprendizagem que lhes permitem trabalhar com os seus pares e proporcione tempo para compreender a informação. No *FG* reafirmaram estas preferências, ao preferir salas com mesas para pares e atividades desenvolvidas ‘dois a dois’ ou em grupos porque facilita as atividades, permite-lhes falar e fazer perguntas uns aos outros, ajudar e serem ajudados pelos pares. Isto pode indicar a insatisfação das crianças/jovens com os modelos mais tradicionais de aprendizagem mais expositiva. Esta relação oposta entre o intervalo e as aulas, brincar e aprender, torna-se mais evidente durante as entrevistas. Para os entrevistados ‘brincar’ é uma realidade dissociada das aulas e da aprendizagem. Com base na sua experiência e no modelo de aprendizagem que conhecem, as crianças afirmam que não é possível aprender através de jogos. Para elas, brincar é “bom”, aprender é “aborrecido”:

“Entrevistadora (E): “Aprendemos melhor quando aprendemos ativamente, por exemplo, quando jogamos um jogo com palavras e números”. Porque é que disseram que não gostavam disto?
Criança 1: Porque é aborrecido, temos de dizer números e... isso é quase como as aulas.
Criança 2: Porque é muito aborrecido, temos de estar a jogar o jogo e não aprendemos.
Criança 1: Ou brincamos ou aprendemos! E: Concordam? Crianças: Sim!!! Criança 3: Eu não gosto de aprender e gosto de brincar. Se não, estaríamos na sala a brincar... [...] Criança 4: E depois esqueces-te das coisas! Criança 2: Se só está a brincar, esquece-se.[...] Criança 4: Estás numa aula, não é para brincar.”

Este posicionamento vem corroborar as conclusões de outros estudos (e.g. Barraza & Ceja-Adame, 2011) e mostra o impacto que o modelo de educação tradicional ainda tem em alguns contextos, ao moldar as perceções da crianças/jovens sobre o que é e como deve ser o processo de aprendizagem.



Relações

As relações sociais são importantes em qualquer fase da vida, mas essenciais no desenvolvimento das crianças (Chen et al, 2019; 2020; Kuutti, Sajaniemi, Björn, Heiskanen & Reunamo, 2021). De facto, o isolamento social na infância é apresentado como um fator que compromete a saúde, bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento pessoal (Bennett, 2014; Gerber and Wheeler, 2009). Considerando a sua importância, procurou-se perceber como eram configuradas as redes de relações dos participantes deste estudo.

No caso das crianças/jovens em idade escolar, as relações com os pares são estruturantes para a sua formação e potenciam a sua participação no contexto escolar (Sandseter and Seland, 2018; Thoilliez, 2011). De um modo geral, as redes das crianças/jovens participantes nesta investigação refletem modos diferenciados de relação com o meio escolar e os pares. O espaço dos intervalos acaba por ser aquele que melhor permite ilustrar a forma como as redes se constroem. Sendo os intervalos contextos de interação e encontro entre amigos/as, a narração das atividades acaba por evidenciar que estes não são vivenciados da mesma forma entre as crianças sem deficiência e as crianças com deficiência, fazendo como que estes grupos não se cruzem.

Assim, as crianças sem deficiência apresentam redes de relações abertas constituídas, no ambiente escolar, por crianças de diferentes turmas, com quem se cruzam além da sala de aula (e.g. nos intervalos, no CATL). Além disso, são redes constituídas por indivíduos externos à escola, como familiares próximos (pai, mãe, irmãos/irmãs), família alargada (avós e primos) e outros/as amigos/as. A diversificação das suas redes reflete-se, por sua vez, na diversificação das atividades extracurriculares. Como podemos observar na Figura 2, depois da escola, as crianças/jovens passeiam, jogam futebol, andam de bicicleta, veem televisão, vão à natação e jogam computador. Acompanham-nas nestas atividades amigos/as, irmãos/as e familiares. Nas suas narrativas sobre estes momentos, realçam, sobretudo, o carácter lúdico dos mesmos.

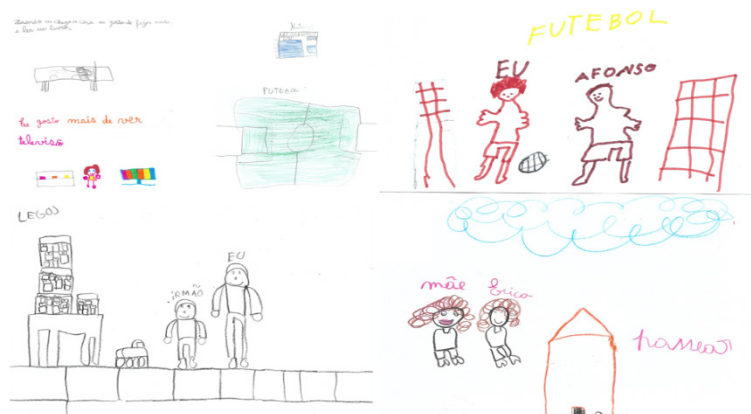
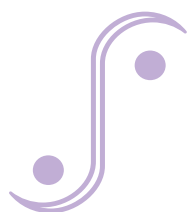


Figura 2: Desenhos de Atividade Extracurriculares



Sabe-se que as crianças com deficiência, especialmente aquelas com necessidades educativas especiais, têm menores possibilidades de participação ativa em contexto escolar, nomeadamente em brincar com os seus pares sem deficiência, o que compromete as possibilidades de integração efetiva naquele contexto, quer fora dele (Chen et al. 2020; Hong et al. 2020). Este trabalho confirmou esta tendência, ao evidenciar que as crianças/jovens com deficiência, em oposição aos seus pares sem deficiência, apresentam redes de relações fechadas.

Na escola, o currículo definido para estas crianças/jovens impõe a frequência de aulas de apoio, o que significa uma participação intermitente nas turmas, desencontrando os seus horários e as suas atividades daquelas que as outras crianças cumprem, potenciando o fechamento das suas redes. Este fechamento acaba por ser agravado pelo facto destas crianças/jovens viverem em contexto institucional no LAR. Na prática, as redes destas crianças/jovens são constituídas pelos mesmos indivíduos no contexto escolar e no contexto doméstico – são eles as crianças/jovens com deficiência que frequentam a “aula de apoio”, com quem interagem nos intervalos e com quem residem no LAR. Fazem também parte destas redes os/as AO que lhes dão assistência no ambiente escolar e no ambiente doméstico.

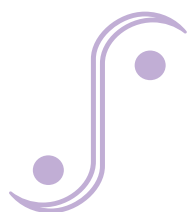
Em contraste com a diversificação de atividades observada nos desenhos anteriores, os excertos das entrevistas a crianças/jovens com deficiência mostra a reprodução das mesmas atividades. Depois da escola, os tempos destas crianças/jovens são estruturados, com prioridade de tarefas logísticas e de manutenção do espaço doméstico face às atividades lúdicas – limitadas e regradas:

“Entrevistadora (E): E quando a escola acaba, vens para onde, para o Lar? Criança: Sim. E: E o que é que costumas fazer aqui? Criança: Tomar banho... (...) Depois temos tarefas para fazer e às vezes fazemos atividades. [...] E: Tipo o quê? Criança: E às vezes fazemos atividades. E: Que tipo de tarefas? Criança: Então, a loiça, os tachos, as casas-de-banho, as salas... E: Mas isso acontece todos os dias? Criança: É. E: Ok. E depois, o que é que costumas fazer mais aqui? Criança: Depois temos atividades para fazer (...) Brincar.”

Apenas uma criança do LAR referiu participar em atividades extracurriculares e exteriores ao Lar depois da escola. Joga futsal numa equipa constituída por jovens de outras instituições. Aqui se evidencia o peso da instituição na estruturação dos tempos livres das crianças.

Inclusão

Além do contexto escolar e relacional, era objetivo da nossa investigação aceder às representações dos participantes sobre inclusão. As narrativas mobilizadas para discutir esta temática revelaram a existência de perceções da diferença distintas entre crianças/jovens com e sem deficiência. As crianças/jovens sem deficiência consideram existir vários indicadores que diferenciam as pessoas e falam de idade, raça (nas suas palavras, “cor de pele”), etnia, nacionalidade, género e deficiência. Para as crianças/jovens com deficiência falar de inclusão



é falar de incluir pessoas com deficiência. A deficiência é para elas um elemento diferenciador, mas não significa necessariamente uma dificuldade. Em ambos os grupos, há uma distinção entre diferença e dificuldade.

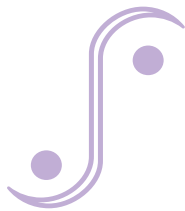
Pergunta-se às crianças/jovens com deficiência se sentem ter dificuldades, respondem que não. Questiona-se se conhecem crianças com dificuldades e a primeira resposta da maioria é negativa. No entanto, questionadas novamente sobre a existência de crianças que precisam de mais ajuda porque têm mais dificuldades, quase todas referem duas crianças residentes no LAR, com perfis de multideficiência e incapacidade intelectual profunda, com mobilidade reduzida e quase sem capacidade comunicativa. São crianças que dependem em todos os contextos de uma terceira pessoa, sejam AO, sejam as crianças/jovens entrevistados. O fechamento das relações e a constituição da sua realidade, que é aquela que lhes estabelece o termo comparativo e informa as suas percepções, faz com que para as crianças/jovens com deficiência entrevistados estas duas crianças vistas como mais frágeis sejam as pessoas, das que conhecem, que têm dificuldades.

Esta distinção entre diferença e dificuldade também se revela nas narrativas das crianças/jovens sem deficiência, reproduzindo-se num desencontro dos seus discursos e das suas práticas. Ao nível discursivo, estas crianças/jovens mobilizam narrativas de inclusão, defendendo a inclusão e a participação de todas as crianças independentemente das características ou capacidades que as diferenciam. A este nível, reproduzem um discurso socialmente aceite/correto, que não se revela nas suas práticas. A deficiência é vista por estas crianças como uma dificuldade. Por isso, as crianças com deficiência devem, na sua opinião ser apoiadas, receber ajuda, para serem integradas nas atividades escolares e lúdicas, que devem ser adaptadas às capacidades e limitações das crianças. Os discursos das entrevistas, apesar de confusos e pouco informados, demonstram essa intenção de incluir as crianças com deficiência. No entanto, quando questionados sobre cenários concretos e atividades típicas do contexto escolar, percebemos que as crianças/jovens sem deficiência não se cruzam com aquelas com deficiência.

Além disso, as suas narrativas revelam preconceito em relação a crianças de outra etnia, características percecionadas como diferenças, mas não como dificuldades, como demonstra a citação seguinte:

“Criança 1: Às vezes eu vejo uns colegas meus, tipo, não têm muitos amigos. Eu só não dou importância a um amigo meu, não é bem... não é quase amigo, sinceramente. É o [nome]. Porque ele é... a mãe dele trabalha na feira e ele é... Criança 2: É cigano. E: É cigano? Criança 1: Ya. E: E vocês não gostam dele por causa disso? Criança 1: Não, não é por causa disso, mas ele é bué nojento. Ele tem uma foto no Facebook, acho eu, que a minha mãe pesquisou, e ele está a deitar ranho pelo nariz nessa foto. Tem assim ranho no nariz. E: Mas vocês não se dão com ele? Criança 1: Eu não... Criança 2: Ele anda sempre com ranho no nariz... Criança 1: Ele quase nunca limpa o nariz. E: E tu, [criança 2], também não és amigo dele? Criança 2: Não. E: Porquê? Criança 2: Ah, eu não gosto dele.”

Tal como demonstrado noutros estudos, as crianças aprendem e reproduzem comportamentos através da observação de outras pessoas (Bunch & Valeo, 2014, p.62), sobretudo quando estas



assumem um papel de autoridade nas suas vidas, tanto no ambiente familiar como no escolar. Assim, o já referido cruzamento complexo e contraditório entre práticas e narrativas parece ser alimentado pelas relações sociais das crianças/jovens.

Cuidado

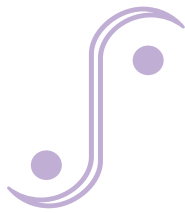
Por fim, podemos dizer que as dualidades reveladas na análise das temáticas anteriores também se verificam na constituição das redes de cuidado das crianças/jovens entrevistados, assim como na sua visão do que é cuidar, enquanto sujeitos e objetos de cuidado. Para aceder a estas perceções partiu-se de três perguntas: “Quem cuida de mim?”, “De quem é que eu cuido?” e “O que é cuidar?”. Estas perguntas foram respondidas em diferentes momentos e através de diferentes ferramentas.

Quanto à primeira questão – “Quem cuida de mim?” –, mais uma vez, os desenhos das crianças/jovens sem deficiência demonstram uma rede cuidado constituída por familiares (mães, pais, avós, irmãos/ãs) e amigos/as, revelando, pela presença significativa das mães, uma tendência de feminização das tarefas e momentos associados pelas crianças ao trabalho de cuidado. Tal como Portugal (2006) constatou, o ‘criar’ e ‘cuidar’ são funções desempenhadas por mulheres.



Figura 3. Desenhos “Quem cuida de mim?”

Por sua vez, as redes de cuidado das crianças/jovens com deficiência reproduz a morfologia das suas redes de relação, com a presença exclusiva dos AO.



O mesmo se verifica na questão seguinte – “De quem é que eu cuido?”. As respostas das crianças/jovens sem deficiência referem, novamente, um contexto familiar e privado mais variado – com a referência a irmãos/ãs, brinquedos e objetos pessoais e animais de estimação.



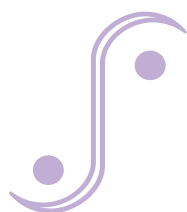
Figura 4: Desenhos “De quem é que eu cuido?”

Como já havia sido referido anteriormente, as crianças/jovens com deficiência referem-se todas às duas crianças do lar de apoio com incapacidades profundas, referindo também alguns objetos:

“E: Então e tu, sentes que cuidas de alguém? Ajudas alguém? Aqui [instituição] ou na escola?
Criança 1: O [nome da criança com perfil de défice intelectual profundo]. E: Quem é [nome da criança]? Tens de me dizer porque eu não o conheço. Criança 1: O [diminutivo da criança]. (...) Criança 1: Ele é daqui [da instituição]! E: OK. E como é que o ajudas? (Pausa) O que é que fazes? (Pausa) Como é que o ajudas, como é que cuidas dele? Criança 1: Dando-lhe os brinquedos dele. E: Ok. Fazes outras coisas com ele? (Pausa) Ou é tudo? Criança 1: Eu dou-lhe miminhos. E: Ok. E é só ao [nome da criança] ou sentes que cuidas de mais alguém? (Pausa) Ou é apenas o [nome da criança]? Criança 1: O [diminutivo de outra criança com perfil de défice intelectual profundo]. E: [alcunha da criança]? Quem é ele? Ele é daqui também, da casa? Criança 1: (acena que sim).”

E “O que é cuidar?” Para as crianças/jovens sem deficiência cuidar e ser cuidado está relacionado com os seus significativos, que são, sobretudo, os familiares mais próximos. O ato de cuidar é descrito de forma mais pragmática: comer, vestir, ajudar quando necessário.

Apesar de receberem assistência em diversas tarefas e contextos quotidianos e de cuidarem daquelas duas crianças de uma forma muito prática (ajudando a comer, a conduzir a



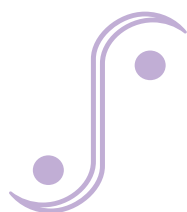
cadeira de rodas), as crianças/jovens com deficiência associam o ato de “cuidar e ser cuidado” a uma dimensão afetiva (dar mimos e carinho, acalmar), desempenhada pelos/as AO, os seus significativos. Não podemos desconsiderar a influência da pandemia nestas perceções, ao cessar a interação destas crianças/jovens em contextos além do institucional, reforçando a sua dependência em relação LAR e aos AO. Em contextos de enorme fechamento, como as instituições residenciais para pessoas com deficiência, reforçando os laços de dependência entre quem cuida e quem é cuidado, onde o cuidado acumula o carácter assistencial com o afetivo (Alves, 2016).

Conclusão

Tal como a revisão bibliográfica indicava (Morgan et al., 2002, p.16), a investigação com crianças/jovens trouxe novas perspetivas sobre o contexto escolar. As narrativas da maioria das crianças/jovens ouvidas nesta investigação exploratória é marcada pela ausência de informações relativas a AO, que é sintomática de duas condições que moldam as considerações aqui apresentadas. A primeira, tem a ver com constrangimentos temporais que dificultaram a concretização das atividades do projeto. O atraso da implementação das CC não possibilitou uma análise efetiva do seu impacto no trabalho dos AO, uma vez que não decorreu tempo suficiente entre as etapas de investigação. A segunda relaciona-se com o papel que os AO ocupam no imaginário escolar. As narrativas da maioria das crianças/jovens sem deficiência confirmam esse papel ambíguo e indefinido, que resulta da já referida acumulação de tarefas e desvalorização do trabalho dos/as AO por parte da restante comunidade escolar. Em oposição, na vida das crianças/jovens com deficiência, estes/as desempenham uma multiplicidade de papéis, atuando em diferentes contextos, com funções diferenciadas que incluem: o apoio às crianças/jovens, o apoio e serviço a professores/as, a higiene, manutenção, arranjo e limpeza das infraestruturas dos estabelecimentos escolares (Neves, 2016). No caso das crianças/jovens institucionalizados, o papel dos/as AO acumula, ainda, uma importante dimensão afetiva, substituindo as relações de familiares próximos e significativos.

Assim se confirmam os resultados do IMAS I, provando que AO têm um conhecimento privilegiado do mundo educativo e de quem o frequenta, desempenhando um papel vital na vida escolar das crianças/jovens com deficiência. Este cenário reforça-se no caso das crianças/jovens institucionalizados, onde a agência destes profissionais abrange todas as dimensões do quotidiano dos mesmos. Os AO são, por isso, fundamentais e centrais na concretização plena da escola inclusiva. Verifica-se, assim, no desenvolvimento de contextos de educação inclusiva, a importância de desenvolver e reforçar as competências dos mesmos.

Ouvir o que estas crianças/jovens têm a dizer sobre a escola, as relações, o cuidado e a inclusão revelou, ainda, a dissonância entre a realidade e os mecanismos institucionais – aqui referimo-nos ao Centro de Apoio à Aprendizagem (a chamada aula de ensino especial) e à instituição em si, o LAR. São mecanismos que têm como objetivo adaptar as atividades e o programa escolar às necessidades e capacidades das crianças/jovens com deficiência ou limitações à



participação, promovendo a sua autonomia e integração nos contextos escolares, com a menor interferência possível. No caso das crianças/jovens com deficiência ouvidos, estes “centros” constituem, de facto, “um porto seguro”, no entanto, os seus mundos de existência acabam encerrados nesse núcleo e nos atores que o constituem. As suas redes de sociabilidade não são alargadas além desse “porto seguro”. Até à inclusão plena destas crianças/jovens, há, ainda, um (outro) caminho a ser pensado e concretizado – trilhado, certamente, em conjunto com os AO.

A integração da voz destas crianças/jovens levantou novos desafios metodológicos, não previstos nos estudos que implementaram as mesmas ferramentas em investigações com adultos. Aos problemas e desafios relacionados com a constituição da amostra, relações de poder entre quem entrevista e os entrevistados, acrescem aqueles relacionados com a diferença de idades e com as questões éticas relacionadas com o consentimento de participação e recolha de informação com crianças/jovens. Podemos dizer que a complexidade da implementação de entrevistas FG ganhou novas camadas no contexto da investigação com crianças/jovens.

Além disso, devido às restrições impostas pela COVID-19, as crianças/jovens com deficiência só puderam ser ouvidas em contextos individuais, sem sessões de introdução e reflexão das temáticas e de discussão em grupo. Devido à pandemia, só conseguimos que participassem nesta investigação crianças/jovens com deficiência institucionalizados. O contexto residencial revelou-se significativo nas narrativas das crianças/jovens com deficiência. Esta investigação exploratória tornou evidente a necessidade e a importância de ouvir crianças/jovens de outros contextos residenciais nas próximas etapas deste projeto de investigação.

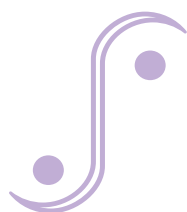
Apesar dos constrangimentos, este trabalho permitiu perspetivar crianças/jovens enquanto agentes sociais ativos, dando-lhes protagonismo no movimento de Educação e Cidadania (Marques, 2014, p.49). Contribui para um conhecimento mais completo sobre o mundo infantil e escolar, ao “enquadrar as crianças enquanto atores sociais na construção dos seus mundos sociais” (Marques, 2014, p.9) mais inclusivos.

Acknowledgements

This work results from the project IMAS II - Improving Assistance in Inclusive Educational Settings. Development and Evaluation of web-based knowledge-boxes for enhancing inclusive competences of learning and support assistants, co-founded by the Erasmus + programme of the European Union (2018-1-AT01-KA202-039302).

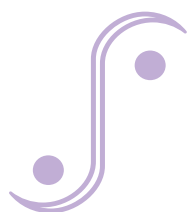
Disclaimer

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Referências

- Alves, J. (2016). Cuidar e ser cuidado: Uma análise do cuidado quotidiano, permanente e de longa duração. Universidade de Coimbra.
- Barraza, L., & Ceja-Adame, M. P. (2011). La planeación y la realización de la educación ambiental. In O. Sánchez, P. Zamorano, E. Peters, & Y. H. Moya (Eds.), *Wild vertebrate conservation topics in Mexico* (pp. 321–331). Mexico City, Mexico: SEMARNAT, INE, USF&WS.
- Barroso, J. (1995). Para uma cultura de participação na escola. *Cadernos de Gestão e Organização Escolar*. Instituto de Inovação Escolar.
- Bennett, M. (2014). Intergroup Social Exclusion in Childhood: Forms, Norms, Context, and Social Identity. *Journal of Social Issues*, 70 (1), 183–195. doi:10.1111/josi.12054.
- Brás, A. & Alves, J. P. (2020). O que dizem as crianças: visões sobre educação, inclusão e cuidado. In *Livro de Resumos VI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL PARA A INCLUSÃO (INCLUDiT VI)*, Leiria (pp. 459-469). <https://includit.ipleiria.pt/files/2020/11/INCLUDiT-Livro-de-resumos-2.pdf>
- Breyer, C., & Gasteiger-Klicpera, B. (2019). Improving Assistance in Inclusive Educational Settings (IMAS II). Entwicklung und Evaluierung web-basierter Wissensboxen zur Förderung inklusiver Kompetenzen von SchulassistentInnen. *Journal Für Psychologie*, 27(2), 29–49.
- Bunch, G. & Valeo, A. (2014). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19: 1, 61-76. DOI: 10.1080/0968759032000155640
- Chen, J., Justice, L., Rhoad-Drogalis, A., Lin, T.-J. & Sawyer, B. (2020). Social Networks of Children with Developmental Language Disorder in Inclusive Preschool Programs. *Child Development*, 91 (2), 471–487. doi:10.1111/cdev.13183.
- Chen, J., Lin, T.-J., Justice, L. & Sawyer, B. (2019). The Social Networks of Children with and without Disabilities in Early Childhood Special Education Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49 (7), 2779–2794. doi:10.1007/s10803-017-3272-4.
- Decreto-lei 54/2018, 6 de Julho. <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>
- Franquesa-Soler, M. Barraza, L. & Serio-Silva, J. (2019). Children's learning preferences for the development of conservation education programs in Mexican communities. *The Journal of Educational Research*, 112:1, 28-37. DOI: 10.1080/00220671.2018.1427038
- Gerber, J. & Wheeler, L. (2009). On Being Rejected: A Meta-Analysis of Experimental Research on Rejection. *Perspectives on Psychological Science*, 4 (5), 468–488.
- Gibson, J. E. (2012). Interviews and Focus Group With Children: Methods That Match Children's Developing Competencies. *Journal of Family Theory & Review*. Minnesota: National Council on Family Relations.
- Hoban, E. (2017). Creative Methodologies to Stimulate Childrens Participation during FG Discussions in Rural Cambodia. *Journal of Healthcare Communications*, 2, 71.
- Hong, S. Y., Eum, J., Long, Y., Wu, C. & Welch, G. (2020). Typically Developing Preschoolers' Behavior toward Peers with Disabilities in Inclusive Classroom Context. *Journal of Early Intervention*, 42 (1), 49–68. doi:10.1177/1053815119873071.
- Hutchinson, L. (2003). Educational environment. *BMJ*, 326, 810. doi:10.1136/bmj.326.7393.810
- Kuutti, I., Nina Sajaniemi, N., Björn, P. M., Heiskanen, N. & Reunamo, J. (2021) Participation, involvement and peer relationships in children with special educational needs in early childhood education, *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2021.1920214



Indagatio Didactica, vol. 13 (2), junho 2021
<https://doi.org/10.34624/id.v13i2.25095>

ISSN: 1647-3582

- Marques, I. (2014). “Ver para Além de um Chapéu”: Inclusão e Diferença pela Voz das Crianças. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K. & Britten, N. (2002). Hearing children’s voices: methodological issues in conducting FG with children aged 7-11 years. *Qualitative Research*, 2 (1), 5-20.
- Nações Unidas (1990). Convenção sobre os Direitos das Crianças. <https://cutt.ly/9b3h6Jp>
- Nações Unidas (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. (resolution 61/106). <https://cutt.ly/Qb3jrKR>
- Neill, S. J. (2005). Research with children: a critical review of the guidelines. *Journal of Child Health Care*, 9 (1), 46–58.
- Neves, D. (2016). O papel do assistente operacional na construção da escola inclusiva – um contributo para o esboço do seu perfil. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra.
- Portugal, S. (2006). Novas Famílias, Modos Antigos. As redes sociais na produção de bem-estar. Tese de Doutoramento em Sociologia. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Ramalho, A. & Ramalho, J. (2015). O contributo dos trabalhadores não docentes no sucesso educativo no sistema de ensino português. *DEDICA - REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 8, 219-230.
- Rodrigues, M. (2009). Auxiliares de Ação Educativa: Poderes ocultos na Escola? Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
- Sandseter, H. & Seland, M. (2018). 4 – 6 Year-old Children’s Experience of Subjective Well-Being and Social Relations in ECEC Institutions. *Child Indicators Research*, 11 (5), 1585–1601. doi:10.1007/s12187-017-9504-5
- Thoilliez, B. (2011). How to Grow up Happy: An Exploratory Study on the Meaning of Happiness from Children’s Voices. *Child Indicators Research*, 4 (2), 323–351. doi:10.1007/s12187-011-9107-5.
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.