



Desafios da Educação Inclusiva

Coordenação: Maria Madalena Baptista

FICHA TÉCNICA

Editora: Instituto Politécnico de Coimbra.
Escola Superior de Educação, Núcleo de
Investigação em Educação, Formação e
Intervenção.

maio de 2023

Título:

Desafios da Educação Inclusiva

ISBN:

978-989-9145-07-8

Suporte Eletrónico / Formato PDF

Coordenação:

Maria Madalena Belo da Silveira Baptista

Revisão Científica:

José Pedro Cerdeira e Paula Costa Neves

Design Gráfico:

Frederico Pompeu

Desafios da Educação Inclusiva

Coordenação: Maria Madalena Baptista

Índice

Preâmbulo	5
Capítulo 1 - Capacitar os professores para a educação inclusiva: O contributo das práticas de organização cooperativa das aprendizagens na sala de aula.....	9
Capítulo 2 - Intervenção mediada por pares e inclusão de crianças com perturbação do espectro do autismo.....	25
Capítulo 3 - Modelos de Colaboração Docente e Inclusão de alunos Surdos	35
Capítulo 4 - Os desafios que os estudantes Surdos enfrentam na Escola Superior de Educação de Coimbra: a perspetiva dos intérpretes de Língua Gestual Portuguesa	53
Capítulo 5 - Alcançar a equidade através da gestão curricular	61
Capítulo 6 - Educação, Arte e Inclusão	75
Capítulo 7 - Estudo Exploratório da Produção Científica Realizada no Âmbito do Mestrado em Educação Especial da ESEC no ano de 2018	93
ANEXO 1 - Análise de Conteúdo	111
1.1 Objetivos das Intervenções/Investigações	111
ANEXO 2 - Análise de Conteúdo	113
1.2 Instrumentos de intervenção e de avaliação das Investigações/Ações.....	113
ANEXO 3 - Base de dados no SPSS e quadros de medidas de associação	123

Capítulo 6 - Educação, Arte e Inclusão

MARIANA SANTOS¹

BARTOLOMEU PAIVA²

Introdução

O estudo que suporta este texto emergiu da importância de se perceber como é que a educação artística, no quadro das políticas formativas, pode assumir-se como contributo e modelo de inclusão de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Partindo daquela intenção e conscientes de que a escola, sendo reflexo da sociedade em permanente devir, obriga a que se reconsiderem os paradigmas que apoiam e legitimam os processos de ensino e de aprendizagem - caso contrário, poderá estar em risco o papel e a vocação cultural da própria instituição escolar.

É com este sentido de emergência e visão contemporânea da educação que importa refletir sobre a perspetiva inclusiva de uma escola viabilizadora da condição da criança como um todo, na qual se deve incluir a família e a comunidade sob o efeito dialético de um futuro do qual se desconhece o horizonte. Pressupostos que exigem um papel atuante do estado através de políticas que valorizem um currículo aberto ao papel das artes na formação integral e equilibrada dos cidadãos e no qual importará definir estratégias de inclusão apoiados em modelos que atendam às diferentes necessidades das crianças e ao contexto no qual decorrem as suas dinâmicas vivenciais.

No quadro das artes, a Expressão Plástica é uma realidade curricular em que professores e educadores promovem o desenvolvimento de competências e na qual a razão e a emoção estão implicadas nos processos de educação para a criatividade e para a sensibilidade sob o papel estimulante de profissionais atentos aos diferentes ritmos de aprendizagem e à identidade cognitiva de cada criança, proporcionando-lhe a possibilidade de recriar o seu próprio imaginário.

Convictos destes princípios, enunciamos teorias e intenções apoiadas numa visão holística da realidade, na qual a arte e a educação poderão garantir o desenho de percursos de enriquecimento curricular e de inclusão fundamentais ao desenvolvimento integral e harmonioso de cidadãos que se pretendem socialmente realizados, independentemente da sua condição humana.

1 Instituto Politécnico de Coimbra- Escola Superior de Educação de Coimbra/ email: marianapasantos.ms@gmail.com

2 Instituto Politécnico de Coimbra- Escola Superior de Educação de Coimbra/ email: bpaiva@esec.pt

Inclusão e universo escolar

Ao longo da história da educação várias têm sido as abordagens sobre inclusão, facto que justifica a exploração do tema na perspectiva do seu contrário, ou seja, se a inclusão é uma atitude que pressupõe a integração do indivíduo nas suas diferentes condições, tempos houve em que a exclusão se assumiu na história escolar como realidade de facto. A este propósito, importa citar Rodrigues (2011), quando refere que,

A exclusão, habitualmente, acontece com tudo aquilo que é diferente, que não segue um padrão. As comunidades humanas acabam, regra geral, por considerar «normal» o que é semelhante, conhecido e previsível, considerando incompreensível e remetendo consequentemente para *ghettos* o que é diferente, desconhecido e impercetível (p. 21).

Na linha do introito anterior e no que respeita à história da condição do indivíduo que apresenta limitação cognitiva e/ou motora significativa, importa considerar quatro fases principais:

- A primeira fase situa-se entre os séculos XVII e XVIII, nomeada como «Pré-história da Educação Especial», tendo sido caracterizada, à luz das perspetivas atuais, como atentatória da condição humana. Durante este período, as pessoas com limitação significativa eram internadas em asilos, hospícios ou prisões, acabando por ser, na maioria das situações, mal tratadas e olhadas como criminosas, por se considerar que a “deficiência” era uma falha moral grave do indivíduo ou dos seus pais. No entanto, importa salientar que, apesar da ausência de (re)conhecimento social relativamente a estes indivíduos, foi nesta época que se desenvolveram os primeiros estudos sobre o atendimento adequado a adotar perante esta população - refira-se o exemplo de Ponce de León, que criou em 1520 uma turma para 12 jovens adultos, na qual promoveu o ensino da linguagem escrita associada a objetos. Em Portugal, também durante este período, vimos emergir os primeiros asilos para cegos e para surdos, a partir de iniciativas religiosas com finalidade benemérita;
- A segunda fase teve início no século XIX, tendo ficado marcada pela universalização da noção de responsabilidade social pela proteção e apoio à população com “deficiência”, surgindo nesta altura as primeiras instituições especializadas para dar resposta a necessidades de indivíduos com limitação. No entanto, e apesar dos avanços ocorridos, as instituições não seguiram um plano pré-definido, tendo sido criadas de forma aleatória por particulares ou pela igreja, com características diferenciadas quanto à sua qualidade e lógicas de funcionamento;
- A terceira fase, surgida entre as décadas 30 e 40 do século XX, é determinada pelo fator educacional e dominada pela busca de soluções pedagógicas que consideraram o contexto e o indivíduo. É por esta altura que o ensino básico se expande e se estabelece quanto à sua obrigatoriedade, no entanto, as crianças que apresentassem limitações continuavam segregadas e à margem do sistema. Contudo, esta fase foi importantíssima, uma vez que contribuiu para o rastreio e identificação de problemáticas que levaram à reorganização das instituições de atendimento destes indivíduos e, consequentemente, à criação de escolas ou de salas especiais anexas às escolas regulares;

Por fim, a quarta fase surge nos anos 60, marcada por modificações sociais, políticas, económicas e culturais, na qual se assiste à transformação gradual de mentalidades, um pouco por todo o mundo da educação. É nesta época que se repensam os critérios da insti-

tuição tradicional segregadora, e que surgem as escolas integradoras de alunos com limitações moderadas e/ou significativas nas estruturas regulares de ensino, tendo subjacente o princípio de normalização – princípio que visou acentuar a relativização do conceito de “normalidade” a partir das conotações que foram sendo assumidas ao longo dos séculos. Todavia, a escola integradora continuou a excluir crianças e jovens com “deficiência”, separando-os das turmas tradicionais e reencaminhando-os, com frequência, para estabelecimentos de ensino especial. Por esse motivo, podemos afirmar que a escola integradora influenciou a escola tradicional segregadora, mas ficou aquém do objetivo de incluir todas as crianças e jovens, ao acolher apenas alunos com limitações ligeiras.

Só mais tarde, em 1994, com a Declaração de Salamanca, é que os sistemas educativos reconheceram a importância da inclusão, ao assumir como objetivos, a universalidade da educação, a igualdade e a admissão de todos os indivíduos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no sistema de ensino regular – a partir de novas estratégias de intervenção e promoção de uma educação que assume a diferença e a aceitação do outro.

Naquela sequência, importará esclarecer os conceitos de integração e inclusão, uma vez que estes conceitos são, por vezes, objeto de interpretação ambígua. Assim, embora os termos “integração” e “inclusão” possam ter significados análogos, eles são utilizados para expressar situações diferentes e fundamentam-se em procedimentos teóricos e metodológicos alternativos. A integração refere-se à inserção de alunos com limitação ligeira e/ou significativa em salas de aula separadas, nas escolas regulares de ensino. Por sua vez, a inclusão prevê a inserção escolar de todos os alunos, sem exceção, nas salas de aulas regulares, conjuntamente com os alunos ditos «normais». Ou seja, podemos assim inferir da principal diferença entre integração e inclusão, o facto de o primeiro conceito se focar num grupo específico de alunos com limitações significativas e o segundo centrar o seu objetivo sobre todos os alunos sem exceção, potenciando a aprendizagem e promovendo a igualdade de oportunidades.

Por outras palavras, a inclusão implica uma mudança na perspetiva educacional, uma vez que não é apenas direcionada para alunos que beneficiam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI), mas para todos os alunos sem exceção. O objetivo central da inclusão é, assim, contribuir para que todos os alunos obtenham sucesso académico, pessoal e social. A inclusão representa também uma filosofia educativa que promove a participação de todas as crianças em todos os momentos da escola e da vida comunitária - isto é, através da inclusão surge uma nova conceção que visa o aluno na sua globalidade, não se centrando exclusivamente nas necessidades das crianças e/ou jovem ao nível da limitação cognitiva e/ou motora, mas no tipo de resposta a proporcionar a todas as crianças e jovens, conforme estabelece o Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho.

Neste âmbito e na linha do pensamento de Rodrigues (2001), importa considerar alguns princípios para que a inclusão tenha sucesso nas escolas, designadamente: a atitude dos profissionais de educação e da sociedade em geral, a qual deve constituir o alicerce para a construção da inclusão, em que a escola se afirme como contexto formativo capaz de conceber medidas que envolvam todos os seus alunos. Um outro princípio apontado pelo autor é o da literacia que valoriza a importância de uma formação adequada a profissionais e pais, para que estes possam responder de forma eficaz às necessidades das suas crianças. Por sua vez, os professores devem adaptar o currículo e os métodos de ensino, tendo por referente as características e o processo de desenvolvimento dos seus alunos, implicando sempre que possível os pais e encarregados de educação, conhecedores profundos da criança.

O princípio de colaboração é outro fator essencial à reconstrução do sistema educacional, ou seja, à criação de uma comunidade escolar onde todos possam participar e trabalhar no sentido do desenvolvimento global do aluno. Por fim, importa referir os recursos existentes nas escolas, os quais devem ser assegurados e mobilizados para responder às necessidades da comunidade, particularmente dos alunos com limitações cognitivas e/ou motoras, visando-se o sucesso de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Escola contemporânea e inclusividade

A escola, constituindo o espelhamento da realidade social, encontra-se em permanente transformação, o que obriga a que se reconsiderem os paradigmas subjacentes aos processos de ensino e de aprendizagem face à emergência da digitalização e ao impacto que esta promove na aceitação da escola por parte dos estudantes e mais importante ainda, no seu sucesso e insucesso escolares. Neste sentido, a escola contemporânea deve reassumir-se como escola nova e inovadora para todos os alunos, sem exceção, preocupada em dar respostas atuais a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e Necessidades Educativas Especiais Significativas (NEES) – preocupação patente nas Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (MSAI).

No âmbito da condição daqueles alunos, importa esclarecer que a designação e sigla NEE foi abolida e substituída com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 54/2018, passando a designar estas crianças como alunos que beneficiam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão. De referir ainda que, de acordo com esta legislação, considera-se que todos os alunos têm necessidades diferenciadas e que, independentemente da sua específica particularidade, não deve ser objeto de uma categorização distinta. Por conseguinte, o sistema educativo abandonou a categorização NEE, passando a referir «alunos especiais» e estabelecendo um *continuum* de respostas para todos, dando ênfase às respostas educativas sem as categorizar.

Ainda na perspetiva anterior, e segundo a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), concretamente no artigo intitulado «Expandir o Enfoque», reconhece-se a importância da luta por uma escola capaz de responder adequadamente às necessidades básicas de aprendizagem e às necessidades individuais subjacentes – pensamento presente na Declaração de Salamanca (1994), já antes referenciada, no qual se compreende a urgência de readaptar práticas pedagógicas e atitudes que promovam comunidades abertas e solidárias, orientadas para a construção de uma sociedade inclusiva e uma educação para todos. (Declaração de Salamanca, 1994)

Das asserções anteriores, poderemos inferir que a perspetiva inclusiva da escola assenta na procura de respostas adequadas para todos os alunos, o que numa visão contemporânea da educação, vem colocar a criança como um todo, agindo para além do perímetro institucional da própria escola, no qual se inclui a comunidade, a família e as relações interinstitucionais, como meio e forma de aceitação e preparação abrangente de todos os alunos para o seu futuro, enquanto seres críticos e atuantes nos seus quadros de vivência pessoal, social e profissional.

Fundados nos pressupostos anteriores e conscientes da diversidade da escola contemporânea, é importante encontrar soluções e respostas eficazes para todos os alunos. Partindo desta premissa, foi possível estudar dois modelos que, no nosso entender, promovem a inclusão, sendo eles o Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) (Cor-

reia,2008) e o Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1996).

É a partir do Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD), cuja finalidade é a aceitação da singularidade de cada aluno, que beneficiam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão. Assim, o MAD valoriza a importância de se intervir logo que o aluno “indicia” problemas na sua aprendizagem, com o objetivo de uma abordagem especializada sobre o seu percurso escolar e antes de ser encaminhado para os serviços de educação especial.

Correia (2008) defende que o MAD pressupõe um processo que inclui a disponibilização de um ensino eficaz para os alunos que estejam com dificuldade nas suas aprendizagens – o qual tem por base quatro componentes essenciais e inter-relacionadas:

- 1) Conhecimento (dos alunos e dos seus ambientes de aprendizagem);
- 2) Planificação (com base no conhecimento do aluno em contextos naturais);
- 3) Intervenção (que se apoie no conhecimento e na planificação);
- 4) Verificação (avaliação do conjunto de decisões relativas à adequação da intervenção).

A etapa que o autor designa de *Conhecimento* diz respeito à identificação do aluno, nos seus estilos de aprendizagem, nos seus interesses, nas suas capacidades e nas suas necessidades, uma vez que os alunos não são todos iguais, não trabalham todos ao mesmo ritmo e não aprendem todos da mesma forma, sendo nesta etapa que se deve considerar a flexibilidade nos ambientes de aprendizagem. Assim, inicialmente deve existir uma componente preventiva que considere dois procedimentos solicitados ao professor titular da turma (intervenção inicial) ou a outros agentes educativos e profissionais da área da educação (intervenção preliminar). No caso destes procedimentos não se revelarem eficazes, é recomendado pelo autor que se passe a uma intervenção reeducativa apoiada na avaliação, isto é, depois de avaliadas as intervenções iniciais, é necessário compreender e implementar outro tipo de respostas capazes de ir ao encontro das necessidades do aluno (Correia, 2008), o que pressupõe uma análise do perfil do aluno, sustentada na elaboração de um Programa Educativo Individualizado (PEI), desenvolvido com base na diferenciação pedagógica.

Outro tipo de intervenção a que o autor faz referência é a intervenção transicional - realizada através do Plano Individual de Transição (PIT), que considera o projeto de vida do aluno, no sentido de este ser inserido adequadamente na vida social e profissional. Nesta sequência, é realizada uma verificação que permita avaliar a eficácia da intervenção e, se necessário, repensar outras respostas mais adequadas.

Em síntese, o MAD possibilita aos professores e educadores uma maior precisão, organização e tomada de consciência sobre os procedimentos a promover em cada etapa de intervenção, de forma a identificar e prevenir problemas de aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade. Podemos afirmar ainda que este modelo foi concebido para fins de atendimento educacional, de forma a dar respostas educativas eficazes aos alunos que beneficiam de MSAI moderadas e/ou significativas no contexto de sala de aula.

O segundo modelo promotor da inclusão, é designado por Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1996) e acreditamos constituir uma forma eficaz de intervenção direta, uma vez que se centra na criança como um todo, incluindo os seus contextos/ambientes de inserção - ou seja, trata-se de um modelo em que o contexto de desenvolvimento é visto como um sistema de influências externas socialmente construídas, reconhecido por Bronfenbrenner enquanto ambiente ecológico constituído por estruturas agrupadas, interdependentes e dinâmicas.

A teoria ecológica salienta as particularidades do desenvolvimento vivenciado pelas crianças, jovens e adolescentes, que crescem num contexto definido e não o *deficit* encontrado em função da comparação com pessoas que se desenvolvem em contextos culturalmente diferentes. A criança e/ou jovem é compreendida pelas suas características biológicas, físicas e psicológicas em interação com o ambiente - por conseguinte, cada indivíduo é uma parte de um conjunto de sistemas “encaixados” uns nos outros, interdependentes e que interagem reciprocamente, concretamente: o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema.

No centro encontra-se o microsistema, que se refere ao contexto onde a criança vive uma parte significativa do seu tempo e interage diretamente, constituído pelos grupos com quem têm contacto direto, como por exemplo, a família e a escola, sendo que características como a idade, o género, o temperamento e as características físicas também incorporam o microsistema. Neste sistema existe uma relação em ambas as direções, ou seja, é clara a importância que estes grupos ou pessoas tem no desenvolvimento da criança, sendo ela também capaz de modificar as perspetivas destes grupos em relação a si própria (Moreno et al., 2020). O mesossistema é formado pelas inter-relações entre os microsistemas de que a criança faz parte num determinado tempo da sua vida e no qual participa ativamente, por exemplo, casa/escola ou a relação dos pais da criança com os professores, que tem impacto direto no desenvolvimento da criança (Moreno et al., 2020). O exossistema diz respeito às estruturas sociais que influenciam as atividades do microsistema e consiste num ou mais ambientes que não incluem diretamente a criança, mas que têm influência no seu desenvolvimento, como por exemplo, a vizinhança, as organizações comunitárias, o emprego dos pais ou a legislação (Moreno et al., 2020). Por fim, o macrosistema tem em consideração os contextos culturais, políticos, educativos, de saúde e outros em que o microsistema, o mesossistema e o exossistema operam. Está situado num plano mais distante do desenvolvimento da criança, devido às interações sociais que podem interferir com o seu desenvolvimento num plano muito mais distanciado (Moreno et al., 2020).

Em síntese, este modelo procura compreender as trajetórias de desenvolvimento e os comportamentos das crianças, tendo em conta o contexto das suas vidas e o conjunto dos seus sistemas, assim como as relações que se estabelecem entre as partes. Com base nesta perspetiva ecológica, é importante e necessário atribuir significado à forma como a criança interage com os diferentes sistemas, de modo a interpretá-la da melhor forma e adequar as aprendizagens às necessidades evidenciadas – pelo que podemos afirmar que ambos os modelos têm como objetivo atender às diferentes necessidades das crianças e jovens, tendo em atenção as suas características e o meio ambiente em que estão inseridas.

Breve contextualização da legislação para a inclusão em Portugal

De forma breve, podemos afirmar que em Portugal foi dado um impulso significativo à educação de alunos com limitações moderadas e/ou significativas em 1941, na cidade de Lisboa, aquando da criação de um curso ministrado para professores sobre educação especial, promovido pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, ao mesmo tempo que começaram a criar-se, nalgumas escolas, “turmas especiais” que recebiam alunos com diferentes tipos de “deficiência” e dificuldades de aprendizagem.

Mais tarde, na década de 60, começaram a defender-se perspetivas igualitárias com o

objetivo de promover a integração da educação especial no ensino regular. No entanto, a grande viragem acontece apenas a partir da “Revolução dos Cravos”, 25 de abril de 1974, quando se dão as primeiras mudanças sociais, mudanças essas que influenciaram o panorama educativo, ao pensar-se na integração destes alunos nas escolas regulares. A escola integradora começou a desenvolver-se durante os anos 70 e 80, através da formação de turmas e de professores de ensino especial, tendo-se criado paralelamente diversas cooperativas de ensino, fruto de uma aliança entre pais e educadores/técnicos, com o objetivo de dar resposta efetiva a um número mais abrangente de crianças. De entre elas vimos emergir as Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades (CERCI) - instituições adaptadas e preparadas para admitirem alunos com determinadas características, que nas escolas regulares estariam a ser segregados. Na segunda metade da década de 70 são já quase 100 as cooperativas ativas, repartidas por todo o país, prontas para receber indivíduos com incapacidades moderadas e /ou significativas.

Estas instituições organizadas, sem fins lucrativos, procuraram dar a resposta pedagógica e social que o sistema de ensino regular tardava em consolidar. Numa fase inicial as CERCI eram fundamentalmente dirigidas à população em idade escolar, concedendo apoio às necessidades educativas especiais, sendo pioneiras na criação de escolas de educação especial para crianças com deficiência intelectual e/ou multideficiência (Federação Nacional de Cooperativas de Solidariedade Social, 2017).

Surgem igualmente no nosso país outras associações, também elas com o objetivo principal de dar resposta concreta à singularidade da criança com limitações moderadas e/ou significativas, tais como, em 2002, a Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA). Anteriormente, já existia em Portugal a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM), fundada a 2 de fevereiro de 1962 por Sheila Stilwell, mãe de uma criança com Trissomia 21, e pela pedopsiquiatra Alice de Mello Tavares, sendo que na altura da sua criação era designada por Associação de Pais e Amigos das Crianças Mongoloides. Apesar da criação destas instituições em Portugal, na comparação com outros países ocidentais, verificava-se atraso significativo no que se refere a legislação adequada a estas crianças e jovens.

Como referimos, a maior mudança ocorreu em 1974, com a revolução de abril, contudo, já em 1971 tinha sido publicada a Lei nº6/71, de 8 de novembro, que defendia a Lei de Bases de Reabilitação e Integração de Deficientes. Segundo essa lei, pretendia-se:

(...) “assegurar a reabilitação dos deficientes, visando a sua integração social; entende-se por reabilitação o desenvolvimento e aproveitamento completos das possibilidades que o deficiente mantém, até que atinja o máximo das suas capacidades físicas, mentais, vocacionados, económicas e sociais.” (Lei n.º 6/1971, 1971)

Dois anos depois, em 1973, foi criada a Divisão do Ensino Especial, através da qual os governos começam a valorizar e a apoiar a educação especial através da entrada em vigor da Lei nº 5/73, de 25 de julho, que responsabilizava o Ministério da Educação pelos alunos com incapacidade para o cumprimento dos seus deveres morais e cívicos e para realização das atividades diárias.

Depois destes avanços, favoráveis à inclusão, o estado dá um passo maior ao integrar, em 1976, na Constituição da República Portuguesa, leis que contemplaram os direitos fundamentais da educação e da igualdade de oportunidades, nomeadamente, os artigos 71º e 74º - é a partir desta fase que Portugal começa a aproximar-se dos restantes países ocidentais, embora com algum desfasamento temporal.

Mais tarde, a 14 de outubro de 1986, é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, que estabelece o quadro geral do sistema educativo e define o referencial normativo das políticas educativas que visavam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo, tendo sofrido alterações em 1997, 2005 e 2009. As duas primeiras alterações referiram-se ao acesso e financiamento do ensino superior, enquanto a última alteração se referiu ao regime de escolaridade obrigatória para crianças e jovens em idade escolar e a consagração da universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 5 anos de idade. Esta lei estabeleceu os primeiros alicerces para a educação especial, prestando apoio às estruturas regulares de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno.

No entanto, só nos anos 90 se define o regulamento para a educação especial nas escolas de ensino regular, mais concretamente com a publicação do Decreto-Lei nº319/91, de 23 de agosto, que legislava a integração dos alunos “deficientes” nas escolas regulares, prevendo adaptações das condições em que o ensino- aprendizagem deveria acontecer. Este Decreto-Lei foi bastante importante para a época, uma vez que previa a integração de alunos com NEE nas turmas de ensino regular, segundo o princípio de que a educação era universal.

Numa fase posterior, surge a necessidade da construção de uma escola inclusiva, onde todos os alunos têm o direito de aprender conjuntamente, independentemente das dificuldades e características, baseada nas recomendações da Declaração de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca.

Em janeiro de 2008 surge o Decreto-lei n.º 3/2008 que revogou a legislação que vigorava até então, nomeadamente, o Decreto-lei nº319/91. Com esta lei, o governo pretendeu impulsionar a igualdade de oportunidades, valorizando a educação e promovendo a melhoria da qualidade do ensino – em nosso entender, um ponto decisivo para a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens com NEE.

Segundo o Decreto-lei nº 3/2008, defendia-se que:

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. A escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos (Decreto-lei n.º 3/2008, 2008).

Baseada em iniciativas orientadas para a inclusão, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decreta que a população abrangida pelos serviços de educação especial passe a ser definida pela Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). A avaliação do perfil de funcionalidade é feita pelos docentes de Educação Especial e Serviços de Psicologia e Orientação, que devem elaborar um relatório técnico-pedagógico tendo por referência a CIF. De acordo com a Direção Geral de Saúde (2004), “A CIF permite descrever situações relacionadas com a funcionalidade do ser humano e as suas restrições e serve como enquadramento para organizar esta informação. Ela estrutura a informação de maneira útil, integrada e facilmente acessível” (p.11).

Atualmente o Decreto-lei 54/2018, sobre Educação Inclusiva, estabelece princípios e normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Também o Decreto-lei nº 55/2018, que complementa o Decreto 54/2018, pretendeu a defesa da promoção da autonomia e da flexibilidade curricular, ao promover a consciencialização de que a escola é heterogénea e que cada aluno é diferente, logo, é necessário trabalhar de forma a considerar a sua individualidade e potencialidade. Assim, a escola atual, que é reconhecida pela sua diversidade, deve ser capaz de se adaptar às circunstâncias e à especificidade dos seus alunos, de forma a responder a todos sem exceção, usufruindo da flexibilidade curricular e de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão.

Com a entrada em vigor destes dois decretos-lei, deixou-se de considerar a CIF, pelo facto de se entender que todos os alunos são diferentes, e todos, em determinada altura do seu percurso académico, poderão apresentar algum tipo específico de dificuldade.

Reconhecemos que ambos os decretos-lei vêm promover uma visão abrangente da escola e de todo o ensino-aprendizagem, alertando para a diversidade e heterogeneidade dos alunos que a frequentam. Ademais, proporcionam autonomia às escolas e flexibilidade curricular, o que evidencia o sucesso da inclusão. A partir desta flexibilidade, atribuída à gestão das escolas, é possível uma adequação mais eficaz na proximidade aos alunos, por conseguinte, as escolas têm oportunidade de encontrar mecanismos mais eficientes para equacionar diferentes vias de atuação dentro de limites nacionalmente estabelecidos, que conduzam a um maior sucesso académico e pessoal do estudante. O sucesso da aplicação das medidas está correlacionado com o cumprimento da sua função essencial, mais concretamente, conseguir que os alunos adquiram aprendizagens curriculares com uma eficácia que lhes permita assegurar a sua continuidade social e pessoal.

O Decreto-lei 54/2018 assume ainda por referente o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o qual defende o direito a um ensino-aprendizagem adequado à condição e preferência vocacional do aluno. O DUA acentua ainda a importância do desenvolvimento de processos pedagógicos que incluam formas diversificadas de motivação e envolvimento, que equacionem múltiplos processos de apresentação dos conteúdos e que possibilitem a utilização de diferentes formas de ação e expressão por parte dos alunos. O objetivo é ajustar a forma como o professor ensina à forma como o aluno aprende, operacionalizando as medidas universais em sala de aula. É uma abordagem de ensino-aprendizagem flexível que não altera o nível de desafio dos alunos e que por sua vez, identifica e remove barreiras e maximiza a aprendizagem para todos.

Arte, criatividade e educação

A importância de uma educação para além da transmissão de saberes de natureza científica e técnica é há muito uma preocupação de professores e educadores, face à progressiva modernização, defendendo-se a ideia de uma educação holística, onde os termos arte e educação possam caminhar juntos no sentido do desenvolvimento integral e harmonioso do ser humano.

Para Sócrates, a arte seria a beleza da alma que suportava o desenvolvimento essencial do espírito, referindo-se ao belo como espiritual e considerando a arte como tradução de beleza. Por sua vez, Platão vê na arte o esplendor da substância espiritual divina que é transcendente ao homem. Aristóteles considerou a arte como própria, não da divindade mas do próprio homem e da sua natureza (Sousa, 2017).

Etimologicamente, a palavra *arte* provém do latim *ars*, que significa “técnica e/ou habilidade natural ou adquirida”, ou ainda, “capacidade de fazer alguma coisa”. Ao longo dos

tempos, o termo latino *ars* passou a designar um tipo de técnica, relacionando a produção de objetos com beleza estética, ou aquilo que é esteticamente agradável aos sentidos humanos, surgindo assim o conceito de “arte” (Dicionário Etimológico, 2008-2022).

Porém, é prudente não estabelecer uma definição de arte, uma vez que segundo vários autores não é possível definir arte pelo facto de ser muito difícil atribuir um significado absoluto a uma atividade que reúne uma produção vasta e diversificada de manifestações. Arte, segundo alguns autores, está relacionada com a necessidade de comunicação humana, encontrando-se ligada ainda à expressão das emoções e ao sentido estético. Daí não podermos classificar arte, pois ela está nas mais variadas formas e manifestações humanas desde a pintura, escultura, gravura, dança, arquitetura, música, cinema, fotografia, entre tantas outras.

Ainda de acordo com Coli (2017), não existe uma definição concreta de arte, já que é uma infinidade de coisas - no entanto, afirma que “arte são certas manifestações da atividade humana diante das quais o nosso sentimento é admirativo isto é: a nossa cultura possui uma noção que denomina solidamente algumas das atividades e as privilegia” (p.2).

Podemos entender então a arte como a capacidade que o ser humano tem de transmitir significados pessoais às coisas - gestos que vão desde um simples traço numa folha branca, à sonoridade improvável da música, ao teatro ou a uma qualquer pintura que possamos questionar - arte é tudo aquilo que nos permite imaginar, ser criativos e nos expressarmos livremente, é também linguagem e comunicação, mesmo que não seja traduzível em palavras, atos ou pensamentos.

A arte está aliada à criatividade e ao desenvolvimento integral do indivíduo, sob o efeito do desenvolvimento científico, técnico e social, enquanto força motriz capaz da evolução diversa do ser humano. Etimologicamente, criatividade vem do latim e do verbo *creare*, que significa gerar ou produzir. Do processo criativo resulta algo novo a partir de experiências contextuais vividas pelo indivíduo. Quando estimulada no processo de aprendizagem, a criatividade pode promover um desenvolvimento que se repercute na capacidade crítica do indivíduo, do outro e do meio em que se insere (Moser,2015).

Ser criativo implica motivação e um conjunto de aptidões próprias do perfil de cada indivíduo. Por exemplo, uma criança que revela capacidade figurativa, poderá vir a ser criativo quando desenha, por sua vez, uma criança que demonstra capacidades verbais, é possível que venha a ser criativo quando escreve. Segundo Sousa (2017), a criatividade parece, pois, ser uma capacidade ou uma aptidão humana para produzir ações intelectuais inteiramente novas e desconhecidas de quem as produz. Poderá tratar-se de produtos da imaginação ou de sínteses mentais, tradutores de conhecimentos novos, constituindo por isso uma capacidade mais significativa do que a da aprendizagem de saberes pré-concebidos.

Ora, numa era em que a educação se depara com a necessidade de reformular alguns dos seus paradigmas e práticas pedagógicas, face à dificuldade em responder às exigências da sociedade atual e aos novos alunos, também ela, num processo de evolução permanente, não pode deixar de ser considerada como elemento fundamental ao desenvolvimento do indivíduo. Isto é, a criatividade aliada à arte deve constituir um recurso educativo, como meio transformador e de resposta a diferentes necessidades educativas, decorrendo daí para as crianças a possibilidade de atingirem níveis superiores de desenvolvimento psicológico e cognitivo.

Estimular a criatividade será também induzir a criança a que confie em si própria e nas suas possibilidades de realização, levando-a a descobrir que a criação é mais importante que

a simples execução - uma educação sob o mote da criatividade corresponderá a uma possibilidade de formar crianças mais capazes de assumir o futuro e, desta forma, promover o desenvolvimento de capacidades a partir do ato de imaginar e de criar coisas novas, superando a fórmula pré-concebida e a mera inteligência associativa. Infelizmente, a lógica escolar está demasiado centrada na aquisição de saberes, acabando por condicionar a liberdade criativa e individual das crianças, assoberbando-as com conteúdos teóricos e de certa forma, tornando-as incapazes de irem para além da standardização de modelos convencionais.

É no quadro do pressuposto anterior que importará referir que, ao longo do século XX assistimos a diferentes perspetivas sobre educação artística, às quais corresponderam diferentes métodos e técnicas agrupados em dois núcleos principais: a *educação pela arte* e a *educação artística*.

A *educação pela arte* teve origem na Alemanha do pós-guerra, tendo como principais fundadores Herbert Read (1893-1968) e Viktor Lowenfeld (1903-1960), dando destaque à esfera emocional do indivíduo e valorizando a originalidade e expressão da personalidade. Esta pretende potenciar na criança o desenvolvimento de instrumentos básicos do pensamento, ou seja, capacitá-la para lidar com as suas emoções e sentimentos – contudo, não se trata de uma metodologia com o objetivo de ensinar conceitos teóricos sobre a arte ou sobre a vida e obras de grandes artistas, também não tem intenção de levar a criança a aprender a contemplar obras de arte nem mesmo a transmissão de técnicas – é antes uma forma de educação emocional, tendo em vista a estimulação e o enriquecimento racional, numa tríade potenciadora do pensar, sentir e agir, com especial interesse para a resolução de problemas que afetam o desenvolvimento afetivo-emocional e intelectual do ser em formação.

Por sua vez, a *educação artística* teve origem nos Estados Unidos da América, quando alguns artistas insatisfeitos com o paradigma expressivo começaram a estudar os requisitos necessários para integrar as artes visuais nos planos curriculares das escolas. Projetaram três condições essenciais: a existência de conteúdos identificáveis; a existência de uma comunidade de profissionais que estudassem esses conteúdos e o desenvolvimento de procedimentos e métodos de trabalho que facilitassem a investigação. Consequentemente, em 1962, Barkan foi um dos primeiros orientadores de alguns projetos que tinham como objetivo a sistematização das artes visuais - é assim, sob este espectro conceptual, que nasce a *educação artística* como disciplina (Sousa et al., 2012). O seu objetivo foi o da exploração de novas técnicas e formas para que a criança evolua e consiga desenvolver modos de comunicação e expressão alternativos, bem como, a imaginação criativa e a emoção que lhes assegure um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrados.

No entanto, acaba por não ser muito valorizado e só anos mais tarde, na primeira década do século XXI, é que assistimos a uma preocupação por parte das grandes organizações governamentais em apoiarem e defenderem a educação artística. Para isso, desenvolveram programas estratégicos promotores da educação para a sustentabilidade e para a cidadania, com o objetivo de confrontar as diferentes faces da crise global. Passou-se, a partir daí, a olhar para a educação artística como um modelo fundamental para dar resposta aos sucessivos desafios dos novos tempos, que pela sua natureza, exigem respostas orientadas para a criatividade, a inovação e para uma educação cívica centrada em valores essenciais e no diálogo intercultural.

As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) de Expressão Plástica no 1º Ciclo do Ensino Básico

A Expressão Plástica (EP), enquanto disciplina curricular, é segundo diversos professores e educadores uma prática pedagógica centrada na criança e no desenvolvimento das suas competências e necessidades – ao mesmo tempo que é considerada ainda como via de comunicação e expressão de emoções e sentimentos. Cabe à Expressão Plástica, enquanto área de aprendizagem, formar para a criatividade e para a sensibilidade, recorrendo-se a ela para refletir sobre temas e recorrer a materiais e técnicas capazes de desenvolver capacidades essenciais, que permitam à criança conhecer e intervir a partir do seu meio cultural de vivências.

No 1º Ciclo do Ensino Básico a Expressão Plástica está para além da abordagem técnica e da formação artística, o que se pretende com a EA no primeiro ciclo de formação elementar é o desenvolvimento integral da criança. A EP não pretende substituir-se às lógicas de transmissão do saber, mas sim valorizar de forma adequada a importância da arte para a criança, tendo em conta o vasto campo de conteúdos a serem estudados. A Expressão Plástica é ainda e essencialmente uma outra atitude pedagógica, descentrada da produção de obras de arte, mas antes focada no desenvolvimento das capacidades da criança e na satisfação das suas necessidades (Sousa, 2003).

Como sabemos, as artes nem sempre foram bem vistas e aceites pela sociedade, isto porque durante anos se considerou que não integravam saberes e objetivos essenciais, limitando-se exclusivamente à representação através do desenho. No entanto, a partir do século XX, reconheceu-se que, com base em novas investigações, a arte contribuía para níveis superiores de cognição, o que contribuiu para que se tornasse um campo de estudo valorizado, arredado da ideia de que se tratava de uma atividade meramente recreativa. Nesta linha, importa citar Sousa (2003), quando refere que,

A expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras de arte, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades. As artes plásticas ao serviço da criança e não esta ao serviço das artes plásticas. (p.160)

Assim, a arte no 1º Ciclo do Ensino Básico apresenta-se como parte integrante do currículo e a escola como contexto associado à arte e às manifestações culturais, enquanto possibilidade de uma integração curricular equilibrada que possibilite aos alunos a sua formação global, conforme decorre do artigo sétimo, alínea c), da Lei nº46/86, de 14 de outubro, no qual se defende que é essencial “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios” (Decreto-lei n.º 46/86, 1986).

Deste modo, o Ministério da Educação introduziu o “Programa Escola a Tempo Inteiro”, o qual procura dar resposta à Lei de Bases do Sistema Educativo, que prevê estratégias orientadas para a formação da criança, no sentido de utilizar o seu tempo pós-letivo de forma livre e criativa. Assim, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) inserem-se nesta estratégia alargada de articulação entre o funcionamento da escola e a organização de respostas sociais no domínio do apoio à família. Inserida nas AEC está a Expressão Plástica que, como mencionado anteriormente, procura o desenvolvimento livre da criança

O papel do professor de expressão plástica no 1º Ciclo do Ensino Básico é importantíssimo no desenvolvimento da personalidade de cada criança, ao estimular e promover a criatividade, o controlo das emoções e dos seus sentimentos, compreendendo os diferentes ritmos de aprendizagem e a liberdade imaginativa de cada criança, proporcionando-lhe momentos para que consiga criar ou recriar as suas “obras de arte”. Deve ainda incentivar o espírito crítico e proporcionar diferentes visões da realidade, numa atitude própria de quem incentiva, motiva e inspira, abstendo-se da crítica ou da emissão de opinião relativamente a “como se faz” ou “como não se faz” - não importando qualquer juízo de valor sobre a atuação das crianças, interessando apenas que elas atuem, criem e vivenciem a situação (Sousa, 2017).

Estratégias de inclusão

Aprendizagem Cooperativa

Nas sociedades atuais urge a necessidade da tomada de consciência relativamente à importância do outro no nosso próprio desenvolvimento coletivo. O ensino, a educação e a formação devem assumir a responsabilidade de proporcionar o desenvolvimento de competências sociais e a interação entre pares, tendo como objetivo principal mitigar o individualismo e a competição limitadora de uma aprendizagem coletiva e solidária.

A *aprendizagem cooperativa* é uma abordagem com recurso aos pares, a partir de uma metodologia que potencia as diferenças entre alunos. A heterogeneidade dos alunos, nas suas diferentes vertentes, é positivamente explorada e serve de referente para a estruturação do ensino-aprendizagem, no qual são promovidas competências psicológicas, sociais e emocionais fundamentadas na interação/relação entre os indivíduos e com base em valores de entajuda, solidariedade e partilha/cooperação.

Contrariamente à aprendizagem tradicional, em que o professor é a chave central do conhecimento transmitido e os alunos são apenas recetores de informação, a *aprendizagem cooperativa* aduz uma nova abordagem, permitindo que os alunos deixem de ter um papel passivo para se assumirem como figuras centrais do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Por conseguinte, é-lhes disponibilizado um conjunto de atividades que estão para além dos conteúdos programáticos, atividades essas que implicam o desenvolvimento de competências sociais, não fomentadas nas aulas tradicionais (Cunha & Uva, 2016).

Deste modo, a aprendizagem cooperativa pretende contribuir para o sucesso escolar de todos os alunos através do trabalho grupal, fornecendo-lhes ferramentas necessárias para que aprendam a resolver os seus conflitos e a lidar com situações inesperadas. O objetivo desta metodologia é que os alunos formem grupos coesos, que os ajudarão não só a desenvolver as suas competências sociais, mas também a obter melhores resultados académicos.

Concluindo, esta metodologia afirma-se como estratégia de inclusão pois, remete-nos para a diferenciação pedagógica em que o professor deve considerar as características individuais dos seus alunos e atender às suas necessidades e interesses pessoais. É ainda uma abordagem com recurso aos pares que tira partido das diferenças existentes entre si, recorrendo a diversificados e numerosos métodos e permitindo a adoção de estratégias em função da realidade em causa. Deste modo, são promovidas competências psicológicas, sociais e emocionais, fundamentadas na interação social e com base em valores de entajuda, solidariedade, partilha e cooperação, em que o professor/ educador propicia o sentido crítico e criativo.

Dinâmicas de Grupo

Uma outra metodologia por nós apontada é o recurso a dinâmicas de grupo - compreendendo-se como «grupo» um conjunto de indivíduos cujo comportamento está sujeito a influências recíprocas que se repercutem em ações de cada um sobre os demais.

Defendemos esta metodologia nas aulas de EP, por possibilitar às crianças o trabalho conjunto, e acreditando que, desta forma, elas se reúnam de um modo mais empenhado do que o fariam isoladamente. Ao serem propostas dinâmicas de grupo, as crianças trabalham conjuntamente, com um objetivo comum, o que diminuirá as distâncias sociais entre elas, já que, gradualmente, se vão sentindo mais próximas umas das outras e semelhantes entre si. Em consequência dessa proximidade, começarão a designar-se pelo pronome *nós* - que é o que pretendemos ao promover o trabalhar orientado para a inclusão.

No entanto, a criação de um grupo em sala de aula para a realização de determinada atividade implica um olhar atento do professor, isto porque as opiniões podem divergir e porque cada aluno é diferente do outro. Assim, segundo alguns autores, a criação em grupo implica uma estreita relação intragrupal por um lado, e extragrupal por outro. Como refere Sousa (2017),

“Como o grupo tem tendência para divergir facilmente para questões pueris e caminhos inconsequentes, cabe ao professor despertar e motivar os impulsos criadores, fazendo-os convergir, incentivando-os e encaminhando-os, de modo não diretivo, sem se fazer notar, para caminhos produtivos” (p.219).

Da criação de grupos com crianças não resulta sempre uma adição de criatividade, mas uma ação conjunta de esforço e reflexão comuns de pesquisa e produção. Isto porque, ainda que existam divergências ou alguma atitude autoritária por parte de um ou outro elemento, ao trabalharem em grupo as crianças discutem, levantam hipóteses, eliminam propostas, aceitam, associam ideias entre si e encontram soluções que em seguida tendem a ser experimentadas na prática.

No entanto, esta forma de comunicação nem sempre é fácil e eficaz, havendo a necessidade de uma lenta maturação e de uma inclusão de cada um no seu espaço e limites, por forma a que exista um equilíbrio grupal. “Cada vez que um grupo, em educação artística, cria uma forma de ação, deve experimentá-la atuando, avaliá-la fazendo uma autoanálise considerando a avaliação de outros grupos e, reformulá-la tendo em atenção os objetivos que pretende atingir (Sousa, 2017, p. 226).

De forma sucinta, as dinâmicas coletivas são formas de construção relacional e de quebra de barreiras, já que, ao trabalharem em grupo, com espírito de união, estão a aprofundar as suas relações interpessoais e as suas aprendizagens - além disso, o trabalho em grupo permite que se partilhem medos, receios, ideias e se mobilizem esforços comuns e mecanismos essenciais para que se possam ultrapassar limitações e se atinjam objetivos comuns.

Abordagem de Reggio Emilia

Apontamos ainda como estratégia de inclusão a Abordagem de Reggio Emilia, a qual surge numa cidade situada no norte de Itália, pertencente à região da Emilia Romagna, após a Segunda Guerra Mundial. Trata-se de uma metodologia pautada por acontecimentos históricos, políticos, sociais e económicos e que se caracteriza pela qualidade da educação e pela liberdade que é dada às crianças para explorarem os ambientes que as rodeiam.

Depois da Segunda Guerra Mundial, em Vila Cella, tinha-se perdido tudo, as casas estavam destruídas, as pessoas desmotivadas e infelizes. Foi então que a comunidade se uniu para construir uma escola para as crianças mais pequenas. Nasce, deste modo, a primeira escola após a Segunda Guerra Mundial, em condições económicas precárias, mas que, fruto da solidariedade e do trabalho comunitário, em que todos, sem exceção, definiram como objetivo proporcionar às crianças uma educação que se centrasse nelas, sem excluir o meio que as integrava a si, os seus pais e professores.

É desta forma que Loris Malaguzzi, um jovem professor atraído pelo projeto educativo, se desloca até à cidade e vivencia toda a experiência conjuntamente com os habitantes. O professor acaba por se envolver no projeto e vem a ser considerado o grande impulsionador desta abordagem, isto porque, acreditava e defendia que cada criança é única e pode desenvolver diferentes competências.

Malaguzzi preconiza a teoria das “cem linguagens”, interligando este tema com o desejo e a curiosidade que a criança habitualmente demonstra para interpretar o mundo e agir sobre ele desde o nascimento. Reconhece que as diferentes linguagens das crianças se caracterizam de diferentes formas, questionando a ideia de que apenas se comunica a partir da aquisição da fala. Para o autor, as crianças são vistas como seres capazes de estabelecer relações e de desenvolver “mil linguagens”, tais como: linguagens expressivas, comunicativas, cognitivas, étnicas, lógicas, imaginativas e racionais - no entanto, e para que isto fosse possível, era essencial o trabalho colaborativo entre alunos, professores, famílias e comunidade (Rodrigues, 2016).

O modelo pedagógico de Reggio Emília desenvolve-se assim em torno da construção da imagem da criança idealizada como um ser com direitos, um aluno ativo competente que de forma constante constrói teorias acerca de si mesmo e do ambiente que o rodeia. É uma metodologia que se traduz numa pedagogia de relação, baseada na colaboração, na cooperação e na escuta sensível. Habitualmente trabalha-se por projeto, reportando-se sempre ao trabalho realizado como a “nossa experiência” e a “nossa abordagem” e aludindo sempre ao facto de se trabalhar em colaboração (Pereira, 2021).

O ensino através da escuta permite compreender, decifrar e interpretar cada criança de forma mais autêntica. Além disso, possibilita uma melhor qualidade das aprendizagens transmitidas, uma vez que este método consiste também na procura de conhecimentos sobre elas, sobre os seus gostos, interesses, motivações, relações, saberes, intenções e outros realizados no contexto educacional (Rodrigues, 2016).

Ao defender o desenvolvimento integral da criança e das suas competências, incentiva à representação simbólica, onde a criança é vista e ouvida. Isto significa que a criança aprende ao escutar e o adulto aprende com a criança, um trabalho conjunto de troca de aprendizagens. O autor tenta não colocar limitações à metodologia pois, o que se pretende é que as crianças consigam comunicar os seus sentimentos, independentemente da forma que pretendem utilizar para os transmitir. A escuta representa o encontro e o diálogo que honra as crianças e as “cem linguagens” que possuem para encontrar significados, ao mesmo tempo que exige uma atenção sensível para ouvir e para o direito de ser ouvido com todos os sentidos (Rinaldi, 2016, mencionado por Pereira, 2021). Assim sendo, em Reggio Emilia, a criança desde que nasce é detentora de inúmeras competências em constante desenvolvimento e, como tal, está pronta para explorar o mundo que a rodeia e para o decifrar.

Por conseguinte, a abordagem defende como princípios orientadores: 1) o trabalho colaborativo - trabalho com a comunidade, com os pais, professores e a própria criança sendo uma abordagem que tem em consideração a família da criança para o seu desen-

volvimento, é imprescindível a participação desta na escola; 2) o respeito pelo direito à participação dos três protagonistas da educação - crianças, professores e famílias, trabalhando conjuntamente, em detrimento do sucesso escolar, pessoal e social da criança; 3) o respeito pelos direitos, pelas competências e pelo potencial da criança; 4) a construção de uma escola para crianças que efetive o respeito pelos seus direitos, pelas suas habilidades e as potencie (Pereira, 2021).

Em síntese, a abordagem de Reggio Emilia considera que, para as crianças, o ato de compreender está relacionado com a capacidade de elaborar uma interpretação e atribuir-lhe significado, com o objetivo de estimular e fortalecer as suas relações. É ainda uma abordagem que promove a escola capaz de possibilitar e encorajar pais e crianças a explorarem o meio que a rodeia. Ao assumir como protagonistas crianças, pais e professores, permite o trabalho colaborativo e uma educação que acrescenta importância às escolas - relembrando que estas devem ser vistas como um sistema de relacionamentos onde nada nem ninguém deve ser excluído.

Notas finais

Do questionamento sobre a inclusão aliada à arte, concretamente à expressão plástica, é possível afirmar que a inclusão de alunos com limitações ligeiras, moderadas e/ou significativas constitui uma medida promotora do seu desenvolvimento numa área em que, sendo aberta, confere a oportunidade de cada um experienciar aquilo que mais aprecia, centrando-se na gestão das suas emoções e sentimentos e possibilitando o conhecimento de diferentes técnicas e materiais, de forma a promover atitudes positivas e trabalho colaborativo - fatores importantíssimos para o desenvolvimento integral da criança.

Inferimos ainda que, a promoção e desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, independentemente do quadro legal existente, pois, sabemos que a escola inclusiva ainda não é uma “totalidade”, o que deve implicar mudanças na articulação entre os diferentes agentes educativos, bem como alterações na gestão pedagógica e curricular que tardam a chegar, face à mudança imposta pelas revoluções técnica e digital.

Baseados nestas convicções, reiteramos o papel inclusivo da educação artística, já que possibilita aos alunos formas alternativas de expressão, contrariando as lógicas standard dos modelos tradicionais de ensino - uma perspetiva educacional, na qual todas as crianças podem usufruir da escola enquanto direito e contexto democráticos.

Bibliografia

- Almeida, S. (2016). *Conhecimento e educação*. Cesumar.
- Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *A inclusão nas escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Artmed Editora S.A.
- Coli, J. (2017). *O que é a arte*. Editora e Livraria Brasileira.
- Correia, L. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE* (2.ª ed). Porto Editora.
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). *A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças*. *Revista Interações*, 41, 133-159. <https://doi.org/10.25755/int.10839>
- Federação Nacional de Cooperativas de Solidariedade Social (2017). Movimento CERCI. <https://www.fenacerci.pt/fenacerci/movimento-cerci/>
- Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas ensino básico- 1º ciclo*. (4.ª ed.). Departamento de Educação Básica.
- Moreno, D., Moreira, A., Tymoshchuk, O. & Marques, C. (2020). Análise de conteúdo utilizando o WEBQDA: opção metodológica para caracterizar uma criança com paralisia cerebral. In S. Oliveira e Sá, F. Freitas, F., P. Castro, M. Sanmamed., & A. Costa, A. (Eds.), *Investigação qualitativa em educação: Avanços e desafios* (pp. 687-702). Edição Ludomedia. <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.687-702>
- Organização Mundial da Saúde. (2004). CIF. <https://news.un.org/pt/tags/organizacao-mundial-da-saude>
- Pereira, J. (2021). *A abordagem educacional de Reggio Emilia para a primeira infância: uma visão de pedagogia participativa e da escuta*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 55 (1), 1-18. https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_3
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença* (6.ª ed.). Porto Editora.
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). *Educação especial e inclusiva em Portugal. Factos e opções*. *Revista de Educação Inclusiva*, 3 (1), 97-109. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/pzLXqfSb4jkzxRYDvN56R9r/abstract/?lang=pt>
- Sousa, A. (2017). *Educação pela arte e artes na educação*. (2ª ed.). Edições Piaget.
- Sousa, A (2003). *Educação pela arte e artes na educação - Drama e dança*. (2.ª ed.). Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - Música e Artes Plásticas*. (3.ª ed.). Instituto Piaget.
- UNESCO (2020). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca – Sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- UNESCO (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. <https://www.ie.uminho.pt/pt/Instituto/PublishingImages/Paginas/Nucleo-de-Educao-para-os-Direitos-HumanosNEDHIEUM/declaracaoEducacaoTodosr.pdf>
- Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia*. Phorte Editora.

Legislação Consultada

- Decreto Lei 54/2018, de 6 de julho. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa
- Decreto Lei 55/2018, de 6 de julho. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei nº 319/9, de 31 de agosto – Regime Educativo Especial. Ministério da Educação. Lisboa
- Lei nº 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo Imprensa Nacional. Lisboa.
- Ofício-Circular/DGE/2016/3210, S/data – Recomendações no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Direção Geral da Educação.