



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

# **A Expressão Plástica, nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), como Meio de Promoção da Inclusão**

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial



**Escola Superior  
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Mariana Patrícia Azevedo dos Santos

A Expressão Plástica, nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), como Meio de  
Promoção da Inclusão

Trabalho de projeto em Educação Especial na especialidade de Problemas do Domínio  
Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores  
da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação do Professor Doutor Bartolomeu Paiva

Janeiro de 2023

## **Agradecimentos**

Cresemos e vivemos a percorrer a rota da nossa vida, a dar como cumprido o nosso destino e durante todo o nosso percurso somos acompanhados por emoções, sentimentos e pessoas que marcam e enchem a nossa vida fazendo dela aquilo que ela acaba por ser.

Aos meus pais que com muita simplicidade me transmitiram sempre valores como a honestidade, a responsabilidade, o respeito, a confiança e me ensinaram coisas grandiosas.

Ao meu namorado pela compreensão e apoio.

Ao meu orientador, Doutor Bartolomeu Paiva pela sua dedicação e disponibilidade para a realização deste projeto de mestrado.

À minha diretora, Rita Fernandes e a todos os colegas que possibilitaram a realização deste trabalho o meu muito obrigada sem vocês não seria realmente possível.

Aos meus avós pela preocupação e cuidado diário.

À minha tia pelo carinho e força constante.

À minha família mais próxima, que sempre acreditou em mim e me incentivou a ir mais longe.

Às minhas amigas (sabem quem são) por me acalmarem e encorajarem nas horas de maior dificuldade.

Por último, quero agradecer à Escola Superior de Educação de Coimbra por ter sido casa durante os anos de licenciatura e agora mestrado.

## **A Expressão Plástica nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), como Meio de Promoção da Inclusão**

Resumo: Este trabalho relata o percurso investigativo realizado com um grupo de professores, educadores e animadores que lecionam a Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) de Expressão Plástica (EP), numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) na cidade de São João da Madeira.

O presente estudo intitulado “A Expressão Plástica, nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), como Meio de Promoção da Inclusão” procura contribuir para uma melhoria da prática pedagógica, nomeadamente no que concerne aliar a inclusão à arte.

Ao longo da nossa prática educativa definimos como objetivo principal alterar ou alargar a compreensão que os professores, educadores e animadores têm sobre a educação inclusiva e mostrar como é que esta pode ser aplicada nas aulas de Expressão Plástica, de forma a promover competências sociais que facilitem a interação entre pares e a inclusão de todos sem exceção.

Com o desenvolvimento deste tema foi-nos possível comprovar a importância do trabalho colaborativo, de grupo e da escuta ativa como metodologias indispensáveis para uma efetiva inclusão dentro da sala de aula além disso, pudemos concluir que por se tratar de uma área disciplinar mais prática e sem necessidade de obedecer a um currículo restrito é mais facilmente ajustada às necessidades de cada criança. Por último, salientar a necessidade de possibilitar aos professores, educadores e animadores mais formação nesta área de forma que estes consigam responder adequadamente à enorme heterogeneidade das suas turmas.

**Palavras-chave:** Inclusão; Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC); Expressão Plástica; Aprendizagem Cooperativa; Dinâmicas de Grupo; Aprendizagem de Escuta.

### **The Use of Plastic Expression in Curriculum Enrichment Activities to Promote Inclusion**

**Abstract:** This work describes an investigation conducted with a group of teachers, educators, and animators who teach the Curriculum Enrichment Activity (AEC) of Plastic Expression in a Private Social Solidarity Institution (IPSS) in São João da Madeira.

The current study, entitled "The use of Plastic Expression, in Curricular Enrichment Activities (AEC) to Promote Inclusion", aims to improve pedagogical practice, specifically by combining inclusion with art.

Throughout our educational practice, we have defined as our main goal as changing or expanding teachers, educators, and animators understanding of inclusive education and demonstrating how it can be applied in plastic expression classes in order to promote social skills that facilitate peer interaction and the inclusion of everyone, without exception.

With the development of this theme, we were able to demonstrate the significance of collaborative work, group work, and active listening as essential methodologies for effective inclusion within the classroom. Furthermore, we can conclude that because it is a more practical discipline and does not require adherence to a strict curriculum, it's more easily tailored to the needs of each child. Finally, to emphasize the importance of providing more training in this area to teachers, educators, and animators so that they can adequately respond to the enormous heterogeneity of their classes.

**Keywords:** Inclusion; Curriculum Enrichment Activities; Plastic expression; Cooperative Learning; Group Dynamics; Listening Learning.

## **Sumário**

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	5
<b>CAPÍTULO UM</b> .....	6
<b>A escola contemporânea e a inclusão</b> .....	6
1. Caminhos para a inclusão de todos os alunos .....	6
2. Escola contemporânea e Escola Inclusiva.....	14
3. Modelos para o processo de inclusão.....	18
3.1 Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) .....	18
3.2 Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano.....	20
4. A Educação Inclusiva em Portugal .....	22
4.1 Enquadramento Legal .....	22
<b>CAPÍTULO DOIS</b> .....	31
<b>A arte e a expressão plástica</b> .....	31
1. Arte – Pressupostos gerais.....	31
2. Arte – Teorias Clássicas.....	34
3. Criatividade .....	36
4. Educação pela Arte e Educação Artística.....	38
5. Expressão Plástica no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	43
6. Papel do professor de Expressão Plástica.....	46
<b>CAPÍTULO TRÊS</b> .....	48
<b>Estratégias de Inclusão</b> .....	48
1. Aprendizagem cooperativa .....	48
2. Dinâmicas de Grupo.....	50
3. Aprendizagem de Escuta de Reggio Emilia .....	51

<b>PARTE II – Projeto e Metodologia</b> .....	54
<b>CAPÍTULO QUATRO</b> .....	55
<b>Modelo do Projeto</b> .....	55
1. Identificação da Problemática .....	58
2. Objetivo.....	58
3. Grupo-Alvo .....	59
4. Procedimentos de recolha de dados .....	59
5. Procedimento da Intervenção .....	61
6. Questionário – Comparação entre as respostas dadas antes e depois da intervenção .....	64
7. Discussão dos resultados .....	80
<b>CONCLUSÕES</b> .....	85
Limitações ao Estudo .....	87
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	88
<b>ANEXOS</b> .....	95

### Lista de abreviaturas

1. AEC- Atividade de Enriquecimento Curricular
2. CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade
3. EP- Expressão Plástica
4. IQ- Investigação Qualitativa
5. ME- Medidas Educativas
6. MSAI- Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão
7. NEE- Necessidades Educativas Especiais
8. NEES- Necessidades Educativas Especiais Significativas
9. PEI- Plano Educativo Individual

### Lista de gráficos

<b>GRÁFICO 1</b> RESPOSTAS ÀS QUESTÕES APRESENTADAS NA PRIMEIRA PARTE DO QUESTIONÁRIO .....	65
<b>GRÁFICO 2</b> RESPOSTAS ÀS QUESTÕES APRESENTADAS NA SEGUNDA PARTE DO QUESTIONÁRIO .....	69

### Lista de figuras

<b>FIGURA 1</b> MODELO ECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE URIE BRONFENBRENNER, ADAPTADO DE MORENO ET AL., (2020, P.690).....	22
--	----

### Lista de quadros

<b>QUADRO 1</b> QUESTÕES APRESENTADAS NA PRIMEIRA PARTE DO QUESTIONÁRIO .....	65
<b>QUADRO 2</b> QUESTÕES APRESENTADAS NA SEGUNDA PARTE DO QUESTIONÁRIO .....	68
<b>QUADRO 3</b> QUESTÕES APRESENTADAS NA TERCEIRA PARTE DO QUESTIONÁRIO .....	72
<b>QUADRO 4</b> CATEGORIAS E UNIDADES DE REGISTO PARA A QUESTÃO 1 DA PARTE III .....	74
<b>QUADRO 5</b> CATEGORIAS E UNIDADES DE REGISTO PARA A QUESTÃO 2 DA PARTE III .....	75
<b>QUADRO 6</b> CATEGORIAS E UNIDADES DE REGISTO PARA A QUESTÃO 3 PARTE III.....	77

## **INTRODUÇÃO**

## **Introdução**

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Trabalho de Projeto, do Mestrado em Educação Especial- especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor. Intitula-se “A Expressão Plástica, nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), como Meio de Promoção da Inclusão” e teve como objetivo geral compreender de que forma a Atividade de Enriquecimento Curricular de Expressão Plástica pode ser um meio de promoção da inclusão de todos os alunos.

Assim, como questão investigativa estabelecemos: Como é que a Expressão Plástica, no âmbito das AEC, pode ser promotora de inclusão através de manifestações artísticas criadas em grupo de forma cooperativa.

As mudanças na sociedade implicam novos e frequentes desafios para as escolas nomeadamente, no que diz respeito à procura de respostas para todos os alunos, particularmente para aqueles que se encontram em situações mais vulneráveis (Ahuja et al., 2005). Sendo a inclusão uma realidade cada vez mais presente e necessária o que se pode constatar pela entrada em vigor do Decreto-lei nº 54/2018 “Educação Inclusiva” e do Decreto-Lei nº 55/2018 “Autonomia e flexibilidade curricular”, de 6 de julho de 2018 o que torna imprescindível uma melhor compreensão desta condição.

Atualmente, existe uma enorme heterogeneidade de alunos a frequentar as salas de aula regulares, alunos provenientes de diferentes meios sociais com diferentes características individuais, diversas necessidades e vários estilos e ritmos de aprendizagem. Por isso, podemos afirmar que não há duas crianças iguais, todas têm formas distintas de aprender, de se expressar e de compreender os conteúdos - “Não há duas folhas iguais em toda a criação. Ou nervura, ou célula a mais, não há, de certeza, duas folhas iguais” (Gedeão, 1958, Teatro do Mundo).

Para ajudarmos estas crianças a beneficiarem de uma inclusão efetiva na sala de aula precisamos de compreender as suas necessidades e promover as suas potencialidades. Posto isto, a promoção da Educação Inclusiva implica que cada comunidade escolar tenha a capacidade de adotar estratégias e reestruturar os seus planos de ação, procurando ir ao encontro das necessidades dos seus alunos através de respostas mais efetivas. Além das

escolas adotarem medidas que deem respostas às necessidades de todos os alunos é imprescindível que o professor(a), dentro da sala de aula, adeque as suas práticas pedagógicas de acordo com as limitações efetivas dos seus alunos. Somente desta forma será possível às escolas assumirem um processo de melhoria contínua com vista a proporcionar uma educação de qualidade que contribuirá para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens sem exceção.

Tendo por base estes conceitos, o presente trabalho pretende compreender as representações que os professores, educadores e animadores têm relativamente à educação inclusiva e a Expressão Plástica e entender de que forma estas podem ser promotoras de uma inclusão efetiva de todos os alunos. Porquê nas aulas de Expressão Plástica? A escolha desta área disciplinar surge por estar a exercer a sua prática profissional e ter emergido em mim a curiosidade em perceber, de forma mais sustentada, de que modo a Expressão Plástica pode promover a inclusão uma vez que esta disciplina apresenta um carácter ainda que rigoroso menos rígido, no sentido de não ser necessário seguir uma estrutura de currículo estreita, mas sim dar aos alunos a oportunidade de serem livres e criativos recorrendo a diferentes técnicas e estratégias de grupo e/ou individuais. Também é necessário salientar que a Expressão Plástica representa uma das competências essenciais constantes do Currículo Nacional do Ensino Básico que mais à frente será apresentado.

De acordo com Fróis (2011) “uma das finalidades da arte é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolver a criatividade dos indivíduos. Na educação, esta finalidade é uma dimensão de reconhecida importância na formação do indivíduo, ampliando as possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas” (p.203).

Este estudo configura a participação de professores, educadores e animadores que lecionam a Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) de Expressão Plástica (EP) no Primeiro Ciclo do Ensino Básico incidindo, particularmente em duas sessões de Workshop para os técnicos que lecionam esta AEC. O Workshop tem como finalidade possibilitar uma melhor compreensão sobre a educação inclusiva e nessa base a transmissão de algumas metodologias e estratégias a utilizar nas aulas de Expressão Plástica.

Em termos metodológicos esta investigação enquadra-se numa abordagem de natureza qualitativa. Esta foi a metodologia selecionada por se considerar que o estudo procura compreender, analisar e investigar a importância da EP para a promoção da inclusão de todos os alunos. Neste tipo de abordagem, o foco da investigação centra-se na compreensão dos significados e das ações atribuídas pelos sujeitos assim, neste quadro o investigador envolve-se nos contextos que pretende investigar (Teis & Teis, 2006).

A estrutura deste trabalho, para além da introdução das referências bibliográficas, inclui cinco capítulos:

- **Capítulo Um:** É desenvolvido o enquadramento teórico, onde se aborda a escola contemporânea e a inclusão de todos os alunos expondo modelos pertinentes para o processo de inclusão bem como, a legislação em vigor relativa à Educação Inclusiva;
- **Capítulo Dois:** São abordadas a arte e a Expressão Plástica, refletindo-se sobre a arte e a criatividade, a educação artística, a Expressão Plástica no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico, também se reflete sobre o papel do professor de Atividades de Enriquecimento Curricular de Expressão Plástica;
- **Capítulo Três:** São apresentadas três estratégias para a inclusão sendo elas: a Aprendizagem Cooperativa; Dinâmicas de Grupo e a Aprendizagem de Reggio Emilia;
- **Capítulo Quatro:** É apresentado o enquadramento prático, onde se faz uma análise dos resultados dos questionários e das sessões de Workshop “Como promover a inclusão de todos os alunos nas minhas aulas de Expressão Plástica” que sustentará um tratamento sistemático e reflexivo de todo o projeto de intervenção, bem como a discussão do trabalho;
- **Conclusões:** São exibidas as conclusões do projeto e as limitações associadas ao mesmo.

**PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

## **CAPÍTULO UM**

### **A escola contemporânea e a inclusão**

#### 1. Caminhos para a inclusão de todos os alunos

A inclusão é um tema que no campo educacional é alvo de pesquisas, debates e estudos frequentes. O ponto de partida para se explorar este tema e conseqüentemente para o colocar em ação deve-se à existência da exclusão ou seja, se pensamos em incluir indivíduos é porque em algum momento da história da humanidade muitos foram os excluídos.

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 conseqüentemente para ghettos o que é diferente, desconhecido e impercetível. (Rodrigues, 2011, p. 21)

Ao analisar mais detalhadamente a história da condição de indivíduos que apresentam diferenças físicas, motoras, sensoriais, mentais e emocionais significativas, comparativamente à restante população é possível constatar que foram diversas as formas de atendimento a que estes estiveram sujeitos ao longo do tempo. O processo de inclusão destas pessoas encontra-se marcado por desvios, retrocessos e alguns avanços na maior parte dos países.

Segundo diversos autores, existem quatro grandes fases na forma de atendimento a esta população.

Relativamente à fase inicial denominada como “Pré-História da Educação Especial” não é possível encontrar marcos precisos do seu começo, contudo é de nosso conhecimento que durante este período foram cometidas grandes injustiças contra esta população de indivíduos tais como o infanticídio. No passado, os indivíduos com deficiência eram considerados possuídos pelo demônio e submetidos a exorcismos chegando mesmo a serem, muitas vezes, abandonados em florestas.

Nos séculos XVII e XVIII, os deficientes eram internados em asilos, hospícios ou prisões, muitas vezes tratados como criminosos por se considerar que a deficiência era o reflexo de uma falha moral grave do indivíduo ou dos pais. Nessas instituições, os deficientes jovens cresciam juntamente com idosos, marginais e indigentes, não lhe sendo prestado qualquer atendimento especial. (Madureira & Leite, 2003, p.18)

No entanto, é de salientar que durante este período foram feitos alguns estudos inovadores e realizadas experiências por alguns médicos, religiosos e estudiosos para o atendimento geral desta população. Um dos exemplos mais antigos é o de Ponce de León que criou em 1520 uma turma para 12 jovens adultos surdos e ensinou a linguagem escrita associada a objetos, tal como ele outros estudiosos aprofundaram as suas experiências. Em Portugal, durante este período, foram criados os primeiros asilos para cegos e para surdos partindo de iniciativas religiosas com finalidades de benemerência (Madureira & Leite, 2003).

Na segunda fase, cujo início teve lugar no século XIX foi generalizada a noção de que a sociedade era responsável pela proteção e apoio à população deficiente e é nesta altura que surgem instituições especializadas para indivíduos com limitação motoras e/ou cognitivas. Porém, estas não seguiam um plano pré-definido eram criadas muitas vezes de forma aleatória por particulares, pela igreja ou por beneficência social apresentando diferenças relativamente às suas finalidades e à qualidade de atendimento. Foi durante este período que se desenvolveram diversos trabalhos de índole científica nos quais se procurou diferenciar não só o tipo de deficiência, mas também os graus e formas da mesma. Concisamente foi durante a segunda fase que se assistiu a uma progressiva mudança da perspetiva assistencial e iniciou-se uma perspetiva clínica que se foi gradualmente estabelecendo a partir de estudos realizados por alguns investigadores (Madureira & Leite, 2003).

A terceira fase ocorreu durante as décadas de 30 e 40 do século XX. Esta fase é marcada pelo seu carácter educativo e dominada pela procura de soluções pedagógicas mais adequadas. Nesta época, as sociedades ocidentais começaram a expandir o ensino básico

e estabelecer a sua obrigatoriedade no entanto, as crianças com deficiência continuavam a não serem abrangidas ou seja, permaneciam à margem eram colocadas de parte. No entanto, podemos afirmar que esta iniciativa foi importantíssima uma vez que contribuiu para um rastreio e identificação de problemáticas e levou à reorganização das instituições de atendimento a esta população e conseqüentemente à criação de escolas ou salas especiais anexas às escolas regulares- é nesta fase que surge a educação segregadora.

Como referem Araújo e Linhares (2016) “fase de segregação, era justificada pela crença de que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada num ambiente separado, também para proteger a sociedade dos «anormais»” (p.38). Ainda de acordo com os mesmos autores “as instituições de escolaridade obrigatória e a incapacidade de dar resposta a uma aprendizagem de qualidade e as necessidades destes indivíduos em ambientes separados foram constituindo a formação da educação especial como sistema paralelo ao ensino geral “(p.38).

Por último, surge nos anos 60 a quarta fase marcada por modificações sociais, políticas, económicas e culturais da sociedade ocidental, que influenciaram definitivamente a educação especial ao desenvolver novas abordagens pedagógicas. É nesta fase que se repensam os critérios da escola tradicional segregadora, e surgem as escolas integradoras de alunos com limitações significativas nas estruturas regulares de ensino, tendo subjacente o princípio da normalização. Com esta atitude pretendia-se acentuar a relatividade do conceito de normalidade a partir da constatação das diferentes conotações que este termo teve ao longo dos séculos.

As primeiras definições de normalização dizem respeito à inserção de indivíduos com limitações psicológicas em situações da vida quotidiana, todavia rapidamente se percebeu que a tónica deixava de estar no aluno e nos seus resultados para se acentuar a necessidade de criar condições e meios para que a normalização ocorresse.

De acordo com Birch (como citado em Madureira & Leite, 2003, p. 22), integração escolar como um processo que pretende reunir a educação regular e a educação especial, visando o apoio adequado às necessidades de aprendizagem de todas as crianças.

Contudo, nesta fase a escola integrativa continuava a excluir crianças e jovens com deficiência, uma vez que estes alunos continuavam a ser separados dos alunos ditos

«normais» e muitas vezes eram reencaminhados para estabelecimentos de ensino especial. Assim, a escola integrativa embora tenha interferido na escola tradicional segregadora para a diferença acabou por ficar muito aquém do objetivo de integrar todas as crianças e jovens na escola conseguindo apenas integrar alunos com deficiência moderada. Só mais tarde, com a admissão da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é que os sistemas educativos começaram a perceber a importância de incluir todas as crianças, jovens e adultos. As escolas passaram a assumir novos objetivos, tais como: a universalidade da educação, a igualdade e a admissão de todos os indivíduos considerados com necessidades educativas especiais no sistema de ensino regular. Este novo modelo de escola inclusiva, abraça novas estratégias de intervenção que visam promoção de uma educação para todos, assumindo as diferenças e a aceitação das mesmas. Assim a inclusão pressupõe que todas as crianças e jovens obtenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades.

Importa agora compreender efetivamente o que é a inclusão uma vez que esta é muitas vezes confundida com integração e são muitos os debates acerca destes conceitos. Embora os dois vocábulos “integração” e “inclusão” possam ter significados semelhantes, são utilizados para expressar situações de inserção diferentes e fundamentam-se em procedimentos teóricos e metodológicos divergentes.

Assim, a integração refere-se concretamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns. Através da integração o aluno tem acesso a escolas por meio de um variado leque de possibilidades educacionais que vão desde a inserção em salas de aula regular até ao ensino em escolas especiais. O processo de integração ocorre dentro da estrutura educacional e oferece ao aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), atualmente, nomeados de alunos que beneficiam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão a oportunidade de transitar no sistema escolar da classe regular ou ensino especial (Mantoan, 2003).

Por sua vez, a inclusão vem questionar as políticas e a organização educacional, questionando o conceito de integração. Esta prevê a inserção escolar de todos os alunos sem exceção (Mantoan, 2003, p.16). Ainda de acordo com a mesma autora o objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que anteriormente foi excluído por

sua vez, o mote da inclusão é o de incluir todos sem exceção, não deixar ninguém de fora do ensino regular desde o começo da vida escolar e independentemente de qualquer característica.

Para Correia (2001) as principais diferenças entre integração e inclusão são as seguintes: a primeira foca-se num grupo específico de alunos com NEE por sua vez, a segunda centra a sua ação sobre todos os alunos, sem exceção, na sua aprendizagem com uma cultura de sala de aula e de escola que obrigue as instituições a reestruturarem-se para possibilitar uma igualdade de oportunidades a todos os alunos. Logo, para que haja uma verdadeira inclusão teremos de falar numa reestruturação significativa do nosso sistema educacional, reestruturação essa que terá fundamentalmente de se apoiar num conjunto de princípios básicos.

Nesta linha de pensamento, Rodrigues (2001) sugere alguns princípios a ser adotados: a atitude dos profissionais de educação e da sociedade em geral, que deve servir de alicerce para a construção da inclusão- neste sentido, a escola como meio de formação deve conceber um conjunto de medidas capazes de envolverem todos os seus alunos. Outro princípio apontado pelo autor é o da formação onde se salienta a importância de proporcionar formação adequada aos profissionais e aos pais, para que estes possam responder de forma eficaz às necessidades das suas crianças- os professores devem conseguir selecionar e adaptar o currículo e os métodos de ensino tendo por isso de perceber as características e o processo de desenvolvimento dos seus alunos unindo-se sempre que possível aos encarregados de educação que são quem por norma melhor conhecem a criança. O princípio da colaboração é outro ideal essencial para a reconstrução do sistema educacional ou seja, a criação de uma comunidade escolar onde todos, em parceria possam trabalhar para o desenvolvimento global do aluno. Por último, os recursos existentes nas escolas que devem ser assegurados e mobilizados para responder as necessidades da comunidade escolar, particularmente dos alunos com limitações cognitivas e/ou motoras.

Por outras palavras, a inclusão implica uma mudança de perspetiva educacional uma vez que não é apenas direcionada para alunos que beneficiam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão mas para todos os alunos. O objetivo central da inclusão é fazer com que todos os demais alunos obtenham sucesso tanto a nível académico, como

a nível pessoal e social. A inclusão representa uma filosofia educativa que promove a participação de todas as crianças em todos os aspetos 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 ao nível da limitação cognitiva e/ou motora, mas sim no tipo de resposta a dar a todas as crianças e jovens.

Quando abordamos o conceito de inclusão temos necessariamente de falar de diversidade isto porque um conceito está subjacente ao outro. Ao quisermos incluir sem exceção temos de englobar todos os alunos, tanto os que têm algum tipo de NEE quer os que não têm e conseqüentemente temos de falar de diversidade educacional. A diversidade educacional implica uma adequação pedagógica, que por sua vez requer uma adequação curricular que nos permita planificar tendo em conta as características e necessidades dos alunos e as características dos ambientes onde eles interagem (Rodrigues, 2011).

Freire (2008) reforça a ideia de inclusão como um movimento educacional, social e político que protege os direitos de todos os indivíduos a participarem de forma ciente e refletida na sociedade em que estão inseridos. Refere ainda a inclusão como uma prática que promove a aceitação das diferenças e educa para os direitos dos alunos de forma maximizar o seu potencial.

A inclusão é também, proclamada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) quando se pede às nações que se respeite o direito à educação de todos os indivíduos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para todas as crianças, jovens e adultos com NEE no quadro do sistema regular e educacional. Esta expressa a vontade de uma escola inclusiva para todos. Como se pode verificar uma escola inclusiva capaz:

Desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentem graves incapacidades. Proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras. (Unesco, 1994, p.6)

Reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. (Unesco, 1994, pp.11-12)

De acordo com Correia (2008), a inclusão baseia-se nas capacidades e necessidades da criança vista como um todo e não apenas pelo seu desempenho académico. Portanto, a inclusão não deve ser uma mera colocação de todos os alunos com NEES e outros nas salas regulares sem que haja um conjunto de inferências garantidas, ou seja não se pode incluir todos sem critério. Devemos procurar sempre olhar e atender às necessidades e potencialidades da criança, esta (inclusão) deve ser vista como a oportunidade que os indivíduos com limitações têm de participar plenamente nas atividades educacionais, de emprego, de consumo, de recreação, comunitárias e domésticas que são específicas do quotidiano social (Florion, 1998, referido em Rodrigues, 2001).

Deste modo, podemos afirmar que a inclusão é o maior desafio da atualidade cuja finalidade é melhorar a qualidade do ensino das escolas abrangendo todos os alunos que fracassem nas salas de aula.

Rodrigues (2001) ressalta “Se, o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que os seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (p.15).

No entanto, nem sempre é possível uma inclusão efetiva muitas vezes as escolas não conseguem dar respostas adequadas à enorme heterogeneidade dos seus alunos ou por falta de recursos materiais ou por falta de colaboradores com formação.

Diante desta realidade Mantoan (2003) afirma “... apesar desta nova perspectiva de ensino ser valiosíssima e essencial, a inclusão acaba por ser um tanto radical, uma vez que exige uma mudança de paradigma educacional que nem sempre é possível de ocorrer” (p.16). Nesta perspectiva, as escolas têm de atender às diferenças sem discriminar, sem trabalhar

à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se aprender e avaliar os currículos e as atividades para alunos se sentirem incluídos.

Correia (2008) vem ao encontro da autora, anteriormente mencionada, alertando para o processo de inserção dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e Significativas (NEES) nas turmas regulares sem restrições. O autor defende que devem ser consideradas as necessidades e dificuldades dos alunos com características específicas, mas também as necessidades dos professores de ensino regular que muitas vezes não estão preparados, nem dispõem de meios adequados para responder há enorme heterogeneidade das turmas. O processo de atendimento dos alunos que beneficiam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão deve apoiar-se na colaboração, na formação profissional e envolvimento parental. Para o autor “toda a criança tem direito a iniciar o seu percurso escolar na escola da sua residência sejam quais forem as suas capacidades e necessidades... as escolas devem estar estruturadas para dar resposta há heterogeneidade dos seus alunos” (Correia, 2008, p.9).

Alguns exemplos concretos sobre as oportunidades educacionais que continuam a ser atribuídas de forma desigual às crianças são revelados no Relatório de Monitorização Global de Educação de 2020. Este documento, elaborado pela UNESCO, intitula-se “Inclusão e educação: Todos, sem exceção” e tem como objetivo estudar e apresentar vários fatores de exclusão de muitos estudantes pelo mundo. Este relatório reconhece que vivemos num mundo que procura reconstruir sistemas educacionais inclusivos, onde todos os alunos devem ser vistos de uma forma equitativa, independentemente da sua identidade, origem e competências. Contudo existem barreiras à implementação plena da educação inclusiva, uma vez que os sistemas educacionais continuam a excluir indivíduos devido a vários fatores, tais como: género, idade, meios de onde são provenientes a pobreza, tipo de deficiência, etnia, língua, religião, status de migração, orientação sexual, expressão de identidade de género, crenças, atitudes e outros.

Segundo o Relatório de Monitorização Global de Educação de 2020,

Os mais pobres têm maior probabilidade de repetir e abandonar a escola mais cedo, as diferenças de renda entre ricos e pobres são ainda mais altas nas taxas

de conclusão: 30% na educação primária, 45% no primeiro nível da educação secundária e 40% no segundo nível da educação secundária. (UNESCO, 2020, p.11)

Uma escola inclusiva, para todos sem exceção, pressupõe igualdade de oportunidades e adaptações curriculares ao longo de todo o processo capazes de fazerem frente às barreiras impostas. Deve-se reforçar que não basta inserir as crianças na sala de aula regular, é necessário olhar com atenção para elas e possibilitar-lhes meios e condições adequadas para que estas alcancem o seu máximo potencial.

Em suma, a inclusão baseia-se no direito que todas as crianças e jovens têm em participar e aceder à educação de forma igualitária fundamentando-se em direitos humanos como igualdade, justiça social e a luta pela não discriminação. A inclusão implica assim, que todas as crianças e jovens possam aprender conjuntamente e que exista um trabalho colaborativo por parte da comunidade escolar.

## 2. Escola contemporânea e Escola Inclusiva

A escola atual encontra-se em transformação constante, o que obriga a que a escola procure modificar os paradigmas de ensino-aprendizagem uma vez que o insucesso escolar se revela na atualidade.

(...) “Precisamos de encontrar soluções para que a escola seja eficaz no sentido de promover o conhecimento e, assim, vencer problemas cruciais e crônicos do nosso sistema educacional” (Bossa, 2002, referido em Travi et al., 2009, p. 426).

Neste sentido, a escola contemporânea assume-se como uma escola para todos os alunos, sem exceção, enquanto a escola inclusiva assenta na procura de respostas concretas para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e Necessidades Educativas Especiais Significativas (NEES).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) concretamente, o artigo segundo, com o título “Expandir o Enfoque” compreende a importância da luta por uma

resposta adequada às necessidades básicas de aprendizagem para todos. Para além da validação do compromisso pela educação básica impõe a importância de uma perspetivação mais abrangente capaz de ir além dos níveis atuais de recursos das estruturas educacionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino. Também, os artigos terceiro e sétimo desta Declaração abarcam a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade.

Da mesma forma, a Declaração de Salamanca (1994) pediu aos governos das diferentes nações que refletissem e readaptassem as suas práticas pedagógicas tendo em atenção a aceitação para a diferença. Esta Declaração foi extremamente importante porque a partir dela se propôs uma educação inclusiva, pedindo-se às escolas uma redefinição das suas práticas pedagógicas e que se apoiassem no modelo global de respeito pelas diferenças, exigindo-se uma nova organização das mesmas, devendo estas ser pautadas por progressos e aprendizagens que incluam todos os alunos. Adicionalmente, foi solicitado às escolas que redefinissem as suas políticas educativas dirigidas às crianças com NEE e impondo o acesso e permanência de todos os alunos nas escolas, tendo estas de se ajustar às necessidades e diferenças de quem a frequenta de modo a promover igualdade de oportunidades e acesso ao currículo a todos alunos.

Como podemos comprovar, a Declaração de Salamanca (1994) admite,

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminantes, criando comunidades abertas e solidárias, constituindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (Declaração de Salamanca, 1994, p.IX)

Correia (1997) esclarece dizendo-nos que uma escola inclusiva é aquela que pretende dar respostas às necessidades dos alunos, independentemente das suas características. Esta deve ser aplicada sempre que possível nas escolas regulares das suas comunidades e de preferência nas classes regulares dessas mesmas escolas.

Neste quadro, Rodrigues (2000) alude que,

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma rutura, um corte, com os valores da educação tradicional ... assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos... aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade. (Rodrigues, 2000, p. 10)

Por sua vez, a escola contemporânea é a escola que tem em atenção a criança como um todo, não apenas como aluno e por conseguinte é uma escola que respeita três níveis de desenvolvimento essenciais sendo eles: nível académico, nível socioemocional e nível pessoal. Esta escola tem como objetivo proporcionar uma educação de qualidade apropriada capaz de potenciar o melhor de cada aluno ou seja,

Escola contemporânea, para além de fazer com que um continuum alternativo de modalidades de atendimento, esteja ao alcance de todos os alunos com NEE, deve pugnar para que o seu papel extravase os seus muros, tornando-se também, num centro para atividades comunitárias que se ajustem a todas as crianças e respetivas famílias. (Correia, 2008, p.16)

Desta forma, podemos afirmar que a escola contemporânea tende a ir mais além do que a escola inclusiva ou seja, é uma escola que procura dar respostas eficazes a todos os alunos sem exceção. Por outras palavras, é uma escola que considera todos os seus alunos bem como, as suas necessidades e capacidades, têm como objetivo principal o sucesso académico, socioemocional e pessoal de todos sem exceção. Procura incluir os encarregados de educação e sempre que possível a comunidade em que o aluno está inserido para que este obtenha sucesso nas suas aprendizagens.

Por conseguinte, trata-se de uma escola que trabalha com sentido de responsabilidade, através de uma liderança eficaz com padrões de qualidade como a colaboração e cooperação. Esta visa promover aprendizagens em ambientes flexíveis e com estratégias diversificadas tendo em consideração o meio envolvente do aluno e o seu seio familiar, atendendo a todos os alunos sem discriminar.

De acordo com Correia (2008), esta escola só atingirá o sucesso quando promover o potencial máximo dos seus alunos, sem discriminar ou deixar ninguém de parte.

O autor afirma que a escola,

Deve admitir um contínuo educacional em que a forma de atendimento mais adequada para o aluno com NEES deverá ser determinada por um Programa Educativo Individual (PEI). Qualquer outra estratégia que possa ser proposta e que exija a saída do aluno com NEES da turma regular, só deve ser considerada quando o sucesso escolar não pode ser assegurado dentro da classe regular, mesmo com a ajuda de apoios e serviços suplementares. (Correia, 2008, p.13)

Para Jimenez (1993), o novo modelo de escola traz mudança e renovação optando por uma educação especial integrada, rompendo com uma educação especial segregada e com o modelo transmissivo e pedagógico. A escola regular sofre um aumento da sua responsabilização na inclusão de todos os alunos aceitando as suas diferenças e procurando dar respostas adequadas às suas características.

Resumidamente, a escola inclusiva tem como alvo o atendimento das necessidades de todos os alunos mas principalmente daqueles que beneficiam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão (antigos alunos nomeados de NEE), reconhecendo a diferença e trabalhando para a colmatar. Todavia, a escola contemporânea vai mais além ao procurar trabalhar em cooperação com a comunidade escolar, com os pais e com todos os agentes e meios necessários para o desenvolvimento dos seus alunos respeitando o sentido de comunidade e de responsabilidade. É uma escola que trabalha a par com a escola inclusiva tentando promover aprendizagens flexíveis e dando respostas a todos os

alunos de acordo com as suas características individuais e coletivas para além de priorizar o sucesso académico, socioemocional e pessoal.

### 3. Modelos para o processo de inclusão

#### **3.1 Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD)**

Ao percebermos a heterogeneidade e diversidade a que a escola contemporânea está sujeita é importante encontrar soluções eficazes para responder a todos os alunos sobretudo aos alunos com Necessidades Educativas Especiais Significativas (NEES) ou melhor dizendo, alunos que beneficiam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão dos níveis seletivas e adicionais.

Importa esclarecer que o termo NEE foi abolido e substituído aquando da entrada em vigor do Decreto-Lei nº 54/2018, passando-se a designar estas crianças de alunos que beneficiam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão. Presentemente assume-se que todos os alunos têm necessidades diferentes e que mesmo que essas necessidades sejam menos habituais e específicas para alguns deles, esse facto não deve ser objeto de uma categorização distinta. Por conseguinte, o sistema educativo abandona esta categorização e retira o modelo de legislação especial para “alunos especiais” e estabelece um continuum de resposta para todos os alunos dando ênfase às respostas educativas não as categorizando.

Assim, os alunos anteriormente designados como alunos com NEE passam a estar abrangidos pelas Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão. Estas medidas têm como finalidade a adequação da aprendizagem às necessidades e potencialidades de cada aluno, garantindo condições imprescindíveis para a sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

É a partir deste pressuposto que é apontado o Modelo de Atendimento à Diversidade (MAD) cuja finalidade é o atendimento à singularidade de cada aluno, correspondendo a um modelo que responde às necessidades de todos os alunos, principalmente às carências dos alunos que beneficiam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão

seletivas e adicionais cujo âmbito se refere a: (...) “ um conjunto de factores, de risco ou de ordem intelectual, emocional e física, que podem afetar a capacidade do aluno em atingir o seu potencial máximo no que concerne à aprendizagem académica e socioemocional”(Correia, 2008, p.22).

Desta forma, o MAD chama à atenção para a importância de se intervir precocemente, quando o aluno começa a “indicar” problemas nas suas aprendizagens, a fim de ter acesso a uma intervenção especializada numa fase inicial do seu percurso escolar, mesmo antes de ser encaminhado para os serviços de educação especial.

O mesmo autor diz-nos que podemos distribuir os alunos com necessidades especiais (NE) em três grupos distintos, sendo eles:

- Alunos em risco educacional;
- Sobredotação;
- Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Para Correia (2008), o MAD pressupõe um processo que inclui a disponibilização de um ensino eficaz para os alunos que estejam a sentir dificuldades nas suas aprendizagens. Este modelo tem por base quatro componentes essenciais, todas elas relacionados, nomeadamente:

- 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 primeira etapa que o autor designa de Conhecimento, diz respeito à identificação do aluno, dos seus estilos de aprendizagem, dos seus interesses, das suas capacidades e das suas necessidades uma vez que os alunos não são todos iguais, não trabalham todos ao mesmo ritmo e não aprendem todos da mesma forma, é nesta etapa que se considera os ambientes de aprendizagem flexíveis. Numa primeira fase, existe uma componente preventiva que considera dois procedimentos dirigidos ao professor titular da turma

(intervenção inicial) ou outros agentes educativos e profissionais da área da educação (intervenção preliminar) No caso destes dois processos não serem eficientes, ou não surtirem os efeitos pretendidos é aconselhado pelo autor que se passe a uma intervenção reeducativa que apoiada na avaliação. Isto é, depois de avaliadas as intervenções iniciais e preliminares é necessário compreender e implementar outro tipo de respostas capazes de ir ao encontro das necessidades do aluno (Correia, 2008).

As intervenções reeducativas pressupõem uma análise do perfil do aluno, sustentada na elaboração de um Programa Educativa Individualizado (PEI) desenvolvido com base na diferenciação pedagógica ou seja, com base nas necessidades dos alunos respeitando o ritmo de cada um.

Outro tipo de intervenção a que Correia (2008) faz referência é a intervenção transicional. Esta intervenção é realizada através do Plano Individual de Transição, que consubstancia o projeto de vida do aluno, para que este seja inserido na vida em sociedade com inserção familiar, social e laboral adequada tanto quanto for possível. Por fim é realizada a verificação, que permite avaliar a eficácia da intervenção e, se necessário, repensar outras respostas mais adequadas.

### **3.2 Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano**

Um outro modelo crucial para uma intervenção centrada na criança como um todo é o Modelo de Desenvolvimento Ecológico, proposto por Bronfenbrenner (1996).

Neste modelo, o contexto de desenvolvimento é visto como um sistema de influências externas socialmente construídas que é medido pelos indivíduos ou seja, as influências dos ambientes são percebidas e interpretadas por pais e filhos. O ambiente ecológico é definido por Bronfenbrenner como um sistema de estruturas agrupadas, interdependentes e dinâmicas.

Este modelo enfatiza a importância dos ambientes em que a criança se desenvolve definindo o desenvolvimento como uma modificação durável entre o modo como o indivíduo percebe o ambiente que a rodeia (o seu ambiente ecológico) e o modo como se

relaciona com ele. A teoria ecológica possibilita que sejam salientadas as particularidades do desenvolvimento vivenciadas pelas crianças, adolescentes e adultos que crescem num contexto definido e não aos deficits encontrados em função da comparação com pessoas que se desenvolvem em contextos culturalmente diferentes. A criança e/ou jovem são compreendidos pelas 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 aborda o contexto onde a criança passa uma parte significativa do seu tempo e interage diretamente constituído pelos grupos com quem têm contacto direto como por exemplo, a família, a escola, as terapias, etc. As características individuais como a idade, o sexo, 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).

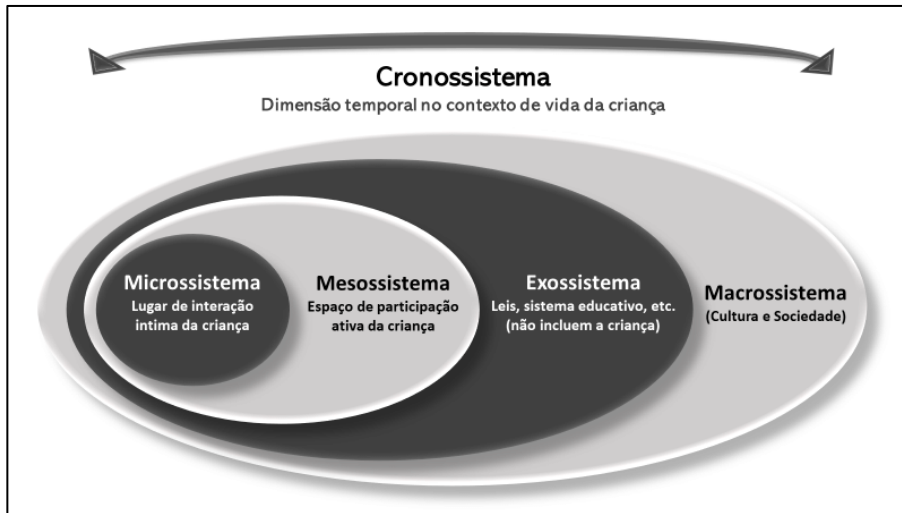
Segue-se o mesossistema que é formado pelas inter-relações entre os microsistemas de que a criança faz parte, num determinado tempo da sua vida, e no qual participa ativamente, por exemplo: Casa - Escola, a relação dos pais da criança com os professores que tem um impacto direto no desenvolvimento da criança (Moreno et al., 2020).

Depois surge o exossistema, que diz respeito às estruturas sociais que influenciam as atividades do microsistema, consiste num ou mais ambientes que não incluem diretamente a criança mas têm influência no seu desenvolvimento como por exemplo, a vizinhança, as organizações da comunidade, o emprego dos pais, a legislação, etc (Moreno et al., 2020, p. 691).

Por último surge o macrosistema, que 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 distante (Moreno et al., 2020).

**Ilustração 1**

*Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, adaptado de Moreno et al., (2020, p.690).*



Em suma, ambos os modelos têm como objetivo atender às diferentes necessidades das crianças e jovens tendo em atenção as suas características individuais e o meio ambiente em que estão inseridas. Assim, quanto mais adequadas forem as condições proporcionadas aos alunos melhor será o seu desenvolvimento académico, socioemocional e pessoal.

#### **4. A Educação Inclusiva em Portugal**

##### **4.1 Enquadramento Legal**

Tendo por base o tipo de escola que atualmente pretendemos ver implementada no nosso país isto é, uma escola que atenda às diferentes características e necessidades dos seus alunos é necessário compreender como se iniciou o processo de inclusão nas escolas portuguesas.

Em Portugal foi dado um impulso significativo à educação de alunos com deficiência quando, em 1941 na cidade de Lisboa, foi criado um curso ministrado para professores sobre educação especial, promovido pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira. Ao mesmo tempo começaram a criar-se, em algumas escolas, “turmas especiais” que

recebiam alunos com diferentes tipos de deficiência e dificuldades de aprendizagem. Durante as décadas de 50 e 60 do século XX, vimos surgir algumas associações que visavam dar respostas mais concretas às necessidades destas crianças (Rodrigues & Nogueira, 2010).

Alguns anos mais tarde, na década de 70 começaram a defender-se perspectivas igualitárias com o objetivo de promover a integração da educação especial no ensino regular.

No entanto, a grande viragem dá-se a partir da “Revolução dos Cravos” a 25 de abril de 1974 quando surgiram as primeiras mudanças sociais significativas, mudanças essas que influenciaram a educação. Começou-se a pensar a partir de então na integração destes alunos nas escolas regulares. A educação integrativa começou a ser desenvolvida, em Portugal, durante os anos 70 e 80 através da formação de turmas e de professores de ensino especial.

O Ministério da Educação assume, a partir de 1974, a responsabilidade pela educação das crianças com deficiência, mas abrangendo um número reduzido de alunos. Durante este período não é, pois, de estranhar que se tenham desenvolvido outras soluções nomeadamente as das escolas especiais. (Felgueiras, 1994, citado em Rodrigues & Nogueira, 2011, p.5)

Simultaneamente a esta estratégia integradora das escolas, criam-se em Portugal diversas cooperativas de ensino fruto de uma aliança entre pais e educadores/técnicos com o objetivo de dar respostas mais efetivas a um número mais abrangente de crianças.

Rodrigues & Nogueira (2011) referem: “(...) cooperativas de ensino que procuravam proporcionar aos alunos com deficiência cuidados médicos, atendimento especializado e escolarização” (p.4). Surgem assim, na segunda metade da década de 70, as Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades (CERCI).

As CERCI são instituições adaptadas e preparadas para admitirem alunos com determinadas características que nas escolas regulares estariam a ser segregados. Nesta época, segunda metade da década de 70, Portugal chega a ter aproximadamente cem

Cooperativas de Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades distribuídas por todo o país. Estas instituições organizadas, sem fins lucrativos procuravam dar respostas pedagógicas e sociais 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.

Em Portugal foram pioneiras na criação de escolas de educação especial para crianças com deficiência intelectual e/ou multideficiência. Atualmente dão resposta às necessidades de crianças, jovens e adultos com deficiência apoiam e promovem de forma diversificada a sua inclusão na sociedade (Federação Nacional de Cooperativas de Solidariedade Social, 2017).

Surgem igualmente, no nosso país, outras associações tais como a Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo (APPDA). Anteriormente já existiam em Portugal a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão com deficiência Mental (APPACDM), fundada a 2 de fevereiro de 1962 por Sheila Stilwell, mãe de uma criança com Trissomia 21, e pela pedopsiquiatra Alice Mello sendo que na altura da sua criação era designada por Associação de Pais e Amigos das Crianças Mongoloides. Apesar da criação destas instituições Portugal, em comparação com outros países ocidentais revelou atrasos significativos no que refere a legislação adequada a estas crianças e jovens.

Uma das primeiras atitudes a ser tomadas pelo governo ocorreu apenas em 1971 através da Lei nº6/71 de 8 de novembro, que defendia a Lei de Bases de Reabilitação e Integração de Deficientes.

Segundo a Lei nº6/71, 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 no. 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 por meio da entrada em vigor da Lei nº 5/73 de 25 de julho que responsabiliza o Ministério da Educação pela

educação especial. Por outras palavras, a educação nacional passa a valorizar as faculdades dos alunos com incapacidades para o cumprimento dos seus deveres morais e cívicos e para realização das atividades diárias.

Posteriormente, em 1976 a Constituição da República Portuguesa passa a consagrar leis que têm em atenção 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 elaborada e 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 visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo, esta sofreu alterações em 1997, 2005 e 2009. As duas primeiras alterações referiam-se ao acesso e financiamento do ensino superior, enquanto a última alteração se referia ao regime de escolaridade obrigatória para crianças e jovens que se encontrassem 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, é a partir dos anos 90 que se define o regulamento para a educação especial nas escolas de ensino regular, mais concretamente a partir 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 acontecia. Este Decreto-Lei foi bastante importante para a época uma vez que, contemplava a integração dos alunos com NEE nas turmas de ensino regular segundo o princípio de que a educação era universal.

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

Assim, entra em vigor no dia 1 de julho de 1997 o Despacho Conjunto nº 105/97 que estabelece:

A prestação de serviços de apoio educativo, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior, visando nomeadamente contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens; promover a existência de condições nas escolas para a integração socioeducativa das crianças e jovens com necessidades educativas especiais; colaborar na promoção da qualidade educativa e articular as respostas a necessidades educativas com os recursos existentes noutras estruturas e serviços. (Despacho Conjunto n.º 105/97, 1997)

A 7 de janeiro de 2008, surge o novo 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. Outro aspeto decisivo foi 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)

A partir desse momento 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 obtido por referência à 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).

Para Alves (2017), o Decreto-Lei n.º 3/2008 foi essencial uma vez que contraria o anterior Decreto-Lei 319/91, que se destinava apenas a alunos com NEE ligeiras e significativas que frequentassem o ensino regular. Consequentemente, com a entrada em vigor desta nova legislação, as crianças que apresentassem limitações significativas ao nível da atividade e participação ou em vários outros domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais ou estruturais de caráter permanente como dificuldades ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, das autonomias, do relacionamento interpessoal e da participação social passassem a ser abrangidas.

Atualmente o Decreto-lei 54/2018, sobre Educação Inclusiva estabelece,

Princípios e as 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. (Decreto-lei nº. 54, 2018)

No mesmo dia foi aprovado o Decreto-lei nº 55/2018, de modo a complementar o Decreto 54/2018 que pretendeu a defesa da promoção da autonomia e da flexibilidade curricular uma vez que há consciencialização de que a escola é heterogénea e cada aluno é diferente e, consequentemente, é necessário trabalhar de forma a considerar as suas individualidades e potencialidades. Assim a escola atual, que é reconhecida pela sua diversidade tem de ser capaz de se adaptar às circunstâncias e às individualidades 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.

Reconhecemos que ambos os Decretos-Lei vem promover uma visão abrangente da escola e de todo o ensino-aprendizagem alertando para a diversidade e heterogeneidade dos alunos que a frequentam. Além disso, proporcionam autonomia às escolas e flexibilidade curricular o que evidencia o sucesso da inclusão, dado que as escolas são quem melhor conhece os seus alunos. A partir desta flexibilidade relativa 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 caminhos dentro de limites nacionalmente estabelecidos e controlados que conduzam a um maior sucesso da escola como meio de inclusão. O sucesso das mesmas está correlacionado com o cumprimento da sua função essencial mais concretamente, conseguir que os alunos adquiram aprendizagens curriculares com uma eficácia aceitável que lhes permita assegurar a sua continuidade social e pessoal, atingindo um nível de pertença e desempenho sociocultural que possibilite à sociedade manter-se equilibrado superando o risco de rotura.

O Decreto-lei 54/2018 têm ainda por base o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) quer isto dizer, que cada aluno tem o direito de desenvolver o ensino-aprendizagem à sua “maneira”. O DUA revela a importância de desenvolver processos pedagógicos que incluam formas diversificadas de motivação e envolvimento, que equacionem múltiplos processos de apresentação dos conteúdos a aprender e que possibilitem a utilização de diferentes formas de ação e expressão por parte dos alunos. O objetivo do mesmo 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 e aprendizagem flexível que não altera o nível de desafio dos alunos, por sua vez identifica e remove as barreiras e maximiza a aprendizagem para todos.

Aceita-se implicitamente que embora «iguais perante a lei», na realidade os indivíduos são diferentes entre si, possuem personalidades diferentes, necessitando por isso, não de uma educação igual para todos, mas de uma

educação diferenciada, que se adapte às características e necessidades de cada indivíduo em particular. (Sousa, 2017, p.46)

O/A professor/a, educador/a e animador/a deve ter sempre em consideração o aluno e os vários tipos de aprendizagem, sem nunca esquecer que não existem dois alunos iguais e que o nível de inteligência não se deve medir apenas pelo conhecimento teórico adquirido e avaliado em testes exclusivos. Como tal, surge a teoria desenvolvida por uma equipa de investigadores de Harvard, liderada pelo psicólogo Howard Gardner que procurava descrever melhor o conceito de inteligência. O psicólogo afirmou que o conceito de inteligência tradicionalmente definido em psicometria (através de testes de QI) não era suficiente para descrever a grande diversidade de competências cognitivas humanas. Por esse motivo, desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas isto é, a capacidade de desenvolvimento de diferentes habilidades- a título de exemplo uma criança que aprende a dividir números facilmente não é necessariamente mais inteligente do que outra que tenha habilidades mais evidentes noutra tipo de inteligência.

Como afirma Almeida (2016),

A essência da teoria das inteligências múltiplas para a educação é respeitar as muitas diferenças entre as pessoas, as múltiplas variações nas suas maneiras de aprender e os vários modos pelos quais elas podem ser avaliadas, levando em consideração a sua competência em resolver problemas perante os estímulos que o ambiente apresenta. (p.42)

Assim, Gardner destacou sete tipos de inteligências múltiplas: Inteligência verbal/linguística; Inteligência lógico/matemática; Inteligência visual/espacial; Inteligência corporal/cinestesia; Inteligência musical/rítmica; Inteligência interpessoal; Inteligência intrapessoal e Inteligência naturalista. Ou seja, para o autor a inteligência caracteriza-se fundamentalmente por um potencial biopsicológico uma vez que, o facto de um indivíduo ser considerado inteligente ou não e em quais aspetos essa inteligência pode incidir com maior facilidade relaciona-se essencialmente com a sua herança genética e com as suas propriedades psicológicas, variando em virtude das suas

capacidades. Não se pode classificar as inteligências pois estas não são como objetos, as inteligências são potenciais presumivelmente neurais que podem ou não ser ativados de acordo com os valores culturais, com as oportunidades acessíveis e com as decisões pessoais do indivíduo. Com isto queremos reforçar que cada criança é única e a ela podem estar associadas diferentes inteligências que devem ser valorizadas e entendidas.

Em suma, ao fundamentar-se na diferenciação pedagógica a legislação tem em consideração cada aluno e assume como princípios orientadores a educabilidade universal, a equidade, a inclusão, a personalização, a flexibilidade, a autodeterminação e o envolvimento parental garantindo com maior probabilidade uma igualdade de oportunidades.

## CAPÍTULO DOIS

### A arte e a expressão plástica

#### 1. Arte – Pressupostos gerais

A arte é uma forma de expressão que acompanha a humanidade ao longo dos tempos, desde a pré-história até dias atuais refletindo diferentes interesses e diferentes saberes (Oliveira, 2007).

Para Sócrates a arte seria a beleza da alma que pretendia ajudar ao desenvolvimento essencial do espírito, referindo-se ao belo como espiritual e considerando a arte como meio de traduzir a beleza. Por sua vez, Platão vê na arte algo do 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”. De forma geral, a definição de arte pode ser centrada em três categorias: a representação, a expressão e a forma. Ao longo dos tempos, o termo latino *ars* passou a designar um tipo de técnica relacionada com 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 definir arte pois segundo vários autores não há uma única definição de arte, pelo facto de ser muito difícil atribuir um significado absoluto para uma atividade que reúne uma produção tão vasta e diversificada. Arte, segundo alguns autores está relacionada com a necessidade da comunicação humana, encontrando-se ligada 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.

De acordo com Coli (2017) não existe uma definição concreta sobre este conceito uma vez que arte é uma infinitude de coisas. No entanto, o autor 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).

Ao pesquisar mais aprofundadamente a definição de arte, importa considerar artigo “O QUE É A ARTE?” de Aires Almeida, que apresenta definições desiguais do que é arte a partir do ponto de vista de diferentes filósofos e artistas, como por exemplo a distinção entre a teoria da imitação, a teoria da expressão e a teoria formalista. O autor comprara estas teorias, apresenta as suas noções e esclarece que uma obra de arte só deve ser considerada arte se for produzida pelo ser humano e que este pode imitar alguma coisa ou apenas representar os sentimentos e emoções vividas em determinada altura da sua vida. De forma sucinta, apresentam-se algumas das teorias expostas no artigo.

A primeira, teoria essencialista defende a existência de propriedades essenciais e comuns a todas as obras de arte e propriedades acidentais que só se encontram nas mesmas. Ou seja, uma propriedade é essencial se os objetos que a explicam não poderem deixar de a explicar por sua vez, uma propriedade é acidental se apesar de exemplificar algum objeto poderia não o ilustrar.

Outra teoria é a da imitação, considerada como uma das mais antigas foi durante muito tempo aceite pelos artistas como uma teoria inquestionável. Segundo o autor a teoria da imitação não apresentava uma definição rigorosa no entanto, acreditava-se que todas as obras de arte imitavam algo e que por isso, a imitação era uma condição necessária e essencial da arte. Alguns anos mais tarde, insatisfeitos com a teoria da imitação alguns filósofos e artistas românticos do século XIX contrapuseram esta teoria.

Morris Weitz por exemplo, defendia a indefinibilidade da arte procurava demonstrar que as definições tradicionais da arte e outras estavam condenadas ao fracasso. Segundo Weitz, todas essas teorias supunham a existência de algo que não existe. Baseando-se numa incompreensão básica do funcionamento do conceito de arte, o autor assume uma enorme diversidade de objetos artísticos como sendo arte por exemplo, as pinturas, as canções, as danças, as esculturas, os filmes, as obras de arquitetura, os poemas e outros. É facilmente perceptível que não há uma propriedade ou sequer um conjunto de propriedades comuns a todas elas ou seja, o autor não consegue dar uma definição

concreta ao uso deste conceito por este ter um carácter expansivo, criativo e empreendedor.

Mais tarde, surge a teoria da expressão que dá protagonismo ao artista pois acreditava-se que a chave da compreensão da arte é ele próprio. Defende o rigor, classifica os objetos como obras de arte e defende a existência de várias obras de arte que não imitam nada, como acontece muitas vezes na música e na arte abstrata. Nesta teoria defende-se que uma obra de arte é tanto melhor quanto mais conseguir exprimir os sentimentos do artista que a produziu.

Por último, a teoria formalista considera que não se deve procurar a dita “arte” na própria obra, por sua vez deve ser o Homem a apreciá-la e avaliá-la. Esta teoria defende a arte com emoção estética ou seja, refere-se a arte que nos provoca sentimentos e emoções.

Para nós, esta perspetiva teórica faz todo o sentido isto porque o valor da arte reside no valor das experiências que as obras de arte nos proporcionam e transmitem. Sem dúvida que o trabalho do artista deve ser valorizado, pois é ele quem nos fornece a arte e vive todo o processo criativo da sua conceção no entanto, cada indivíduo pode e deve atribuir-lhe o valor e significado que considerar mais adequado de acordo com a sua personalidade e intuição.

Em suma, a arte é a capacidade que o ser humano tem para transmitir significados pessoais às coisas— arte é uma infinidade de gestos que vão desde um simples traço numa folha branca, passando pela música, pelo teatro ou por uma qualquer pintura que possamos fruir. Arte é tudo o que designa em si mesma como arte por qualquer razão não havendo um conceito concreto para a definir, será tudo aquilo que observamos e de certo modo contemplamos - arte é tudo aquilo que nos dá a possibilidade de imaginar, de ser criativos e de nos expressarmos livremente.

Arte pode ainda ser vista como linguagem e como comunicação das emoções, procurando transmitir algo que não é traduzível em palavras nem em pensamentos é puramente emocional e intraduzível em palavras (Sousa, 2017).

## 2. Arte – Teorias Clássicas

Sousa (2017) apresenta outras teorias clássicas sobre arte relacionadas com o Belo em si, como sendo algo transcendente ao homem, de natureza espiritual. O autor coloca Sócrates como génese destas teorias, ao considerar que o filósofo no seu trabalho «Hippias» se refere ao belo como algo relacionado com o intelectual e não como atributo a algum objeto ou indivíduo. O autor refere também Platão que na mesma linha de pensamento vê o Belo como absoluto, na contemplação espiritual, divina e superior ao Homem.

### - Teorias Psicológicas

Estas relacionam-se com a nossa dimensão psicológica ou seja, uma obra de arte bela ou não, é entendida de diferentes formas por cada indivíduo que a aprecia embora exista algo de natureza universal que aparentemente gera uma certa semelhança perceptiva quando se tratam de certos objetos artísticos (Sousa, 2017).

### - Teorias Expressivas

Estas teorias entendem a arte como ferramenta de expressão das emoções. Trata-se de uma teoria essencial no trabalho com crianças, principalmente com as crianças do 1º ciclo do ensino básico, isto porque ainda estão a formar e a moldar a sua personalidade.

É também essencial na medida em que através desta forma de expressar as emoções estamos a comunicar sem necessariamente recorrermos à linguagem falada. Assim a arte pode e deve ser considerada como linguagem e comunicação mas não como linguagem comunicativa a nível do cognitivo, do racional, do tradicional, da comunicação de conteúdos semânticos, aqui a arte deve ser entendida como a linguagem das emoções onde se procura comunicar algo que não é traduzível em pensamentos ou palavras apenas como algo puramente emocional.

Esta teoria considera a arte como o meio pelo qual os indivíduos podem exteriorizar ou seja, descarregar, expressar e expulsar as suas emoções isto é, sentimentos, afetos, paixões, instintos, etc (Sousa, 2017, p.55).

- Teorias Socioculturais

Estas são defendidas por historiadores e sociólogos e refere-se à arte como forma de expressão cultural das sociedades. A criação de obras de arte que reflitam e se relacionem com o contexto sociocultural em que foram criadas. Ao longo da história são diversos os exemplos de obras de arte que representam o meio social em que o artista estava envolvido, como quadros que retratam a história passada, músicas ou outros (Sousa, 2017, p.56).

- Teorias Lúdicas

As teorias lúdicas referem-se à arte como atividade lúdica ou seja, como algo que possibilita a mesma satisfação que um jogo. São diversos os autores que defendem a importância do jogo-arte no desenvolvimento da personalidade mas também como forma psicoterapêutica de alto êxito no tratamento de problemas psíquicos. Assim, a arte nesta teoria pode ser entendida como uma resposta a uma necessidade sem um objetivo concreto definido apenas pelo prazer de a realizar (Sousa, 2017, p.56).

- Teorias Criativas

Nesta teoria a arte é vista como criação. Não podemos falar de arte sem falar de criatividade e sobretudo de imaginação criativa, pois não existirá arte sem criatividade. Desta forma, estas teorias defendem a arte como inovação, como originalidade e criação recusando a cópia, a imitação e o usual.

De salientar que nas teorias criativas não importa a obra de arte como produto final, mas sim a o processo de criação, a imaginação artística e a capacidade criativa que mais tarde resultarão numa obra de arte única (Sousa, 2017).

### 3. Criatividade

Como sabemos a sociedade atual sofre mutações constantes, o desenvolvimento e a aplicação das novas tecnologias são a força motriz da evolução assim a criatividade surge como uma ferramenta essencial ao ser humano.

Etimologicamente, criatividade vem do latim e do verbo *creare* que significa gerar ou produzir. O processo criativo concebe algo novo e este resulta, habitualmente, das experiências vividas pelo indivíduo e pelas situações em que está envolvido. Quando estimulada no processo de aprendizagem, a criatividade pode promover um desenvolvimento efetivo composto por uma consciência crítica do indivíduo, do outro e do meio envolvente (Moser,2015)

Para (Feldman, 1988, citado em Morais, 2015)

Criatividade é algo raro porque é muito exigente e é muito exigente por ser um fenómeno exigente de coincidência. Isto é, para ocorrer criatividade têm de estar simultaneamente presente diferentes dimensões na interação de quem cria com o cenário em que o produto é criado. (p. 3)

Ser criativo implica um conjunto de aptidões e motivação sendo que cada indivíduo demonstra um perfil específico de aptidões. Por exemplo - uma criança que revele capacidade figurativa é mais provável que venha a ser criativo quando desenha por sua vez, uma criança que demonstre capacidades verbais é possível que venha a ser criativo quando escreve (Morais, 2015).

A criatividade não pode ser ensinada apenas “facilitada” ou seja, não se pode levar ninguém a ser criativo dizendo-lhe ou mostrando-lhe o que deve fazer- a criatividade detém-se com a descoberta (Amabile, 1983, referido em Sousa et al., 2012).

Em Sousa (2017) criatividade é uma capacidade, uma aptidão segundo o autor a criatividade define-se pelas obras que cria e só por meio delas existirá (p.188).

Ainda de acordo com o mesmo autor,

A criatividade parece, pois, ser uma capacidade ou uma aptidão humana para produzir ações intelectuais inteiramente novas e desconhecidas de quem as produz. Poderão tratar-se de produtos da imaginação ou de sínteses mentais, mas produzindo sempre conhecimentos novos, constituindo por isso uma capacidade mais importante que a de aprendizagem de conhecimentos. (Sousa, 2017, p. 189)

Em síntese, numa era em que a educação se depara com a necessidade de reformular alguns dos seus paradigmas e práticas pedagógicas, perante a dificuldade em responder às exigências da sociedade e às diferenças dos alunos também ela, num processo de mutação intenso a criatividade não pode deixar de se considerar como elemento fundamental ao desenvolvimento do indivíduo. Isto é, a criatividade deve ser utilizada na educação como forma de transformação e resposta às diferentes necessidades encontradas nas escolas é através dela que as crianças podem atingir um nível psicológico e cognitivo essencial para o seu desenvolvimento. Estimular a criatividade será também provar à criança que se confia nela, nas suas possibilidades de realização levando-a a descobrir que a criação é mais importante que a simples execução. Uma educação criadora e criativa corresponderá a uma educação projetiva que formará crianças capazes de assumir o futuro. Além disso, esta forma de educação levará ao desenvolvimento das capacidades da criança ao procurar que esta consiga imaginar, inventar e criar coisas novas e originais, possibilitando-lhe a capacidade de ir além do conhecimento e da mera inteligência associativa.

Infelizmente o meio escolar está demasiado focalizado na aquisição de saberes e acaba 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 dos modelos convencionais que a escola ainda continua a impor.

#### 4. Educação pela Arte e Educação Artística

Ao longo do século XX assistimos a diferentes perspetivas sobre educação artística às quais corresponderam diferentes métodos e técnicas que se polarizaram em dois núcleos: a educação pela arte e a educação artística.

A educação pela arte teve origem na Alemanha do pós-guerra, tendo como principais fundadores H. Read (1893-1968) e Lowenfelt (1903-1960) que deram destaque à esfera emocional do indivíduo, valorizando a sua originalidade e expressão da personalidade onde o papel do professor se dissolvia (Sousa et al., 2012).

De acordo com Sousa (2017) a educação pela arte não é uma metodologia com o objetivo de ensinar à criança 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, ou até mesmo à transmissão de técnicas. É sim, uma educação do emocional, tendo em vista a estimulação e enriquecimento do racional, numa interação benéfica entre o pensar, o sentir e o agir dirigindo-se com especial interesse para os problemas que afetam a criança e/o jovem.

A educação pela arte vai para além da transmissão e aquisição do conhecimento procura o aperfeiçoamento da perceção e da atividade simbólica ou seja, a obtenção e desenvolvimento dos instrumentos básicos do pensamento possibilitando à criança um clima de liberdade onde ela se pode expressar livremente, aceitando-se qualquer manifestação de emoção por ela expressa (Sousa, 2017).

Assim sendo, pode-se afirmar que à educação pela arte não interessa à obra de arte em si, mas a capacidade de possibilitar à criança a expressão das suas emoções e a evolução da sua beleza espiritual pelas expressões como por exemplo- através da Expressão Plástica, Expressão Dramática, etc.

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 como disciplina curricular nas escolas. Depararam-se com 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, neste campo conceptual, que nasce a educação artística como disciplina (Sousa et al., 2012).

A conceção da educação artística como disciplina, teve como objetivos desenvolver as habilidades dos estudantes na compreensão e apreciação da arte, o que implicava o conhecimento de teorias e conceções da arte, e também o desenvolvimento da capacidade de crítica e de criação artística.” (Viadel, 1997, citado em Sousa et al., 2012, p.4 ),

No entanto, esta disciplina acaba por não ser muito valorizada e só anos mais tarde, na primeira década do século XXI é que assistimos a uma preocupação por parte das grandes organizações intergovernamentais em apoiarem e defenderem a educação artística.

Para isso, desenvolveram programas estratégicos que promoviam a educação para a sustentabilidade e para a cidadania, com o objetivo de fazer frente à crise socioeconómica mundial. Passou-se, a partir desta altura a olhar para a educação artística como um método fundamental para dar resposta aos sucessivos desafios dos tempos. A educação artística pela sua própria natureza responde aos pilares básicos da educação, ao desafio de desenvolver a criatividade e inovação e ao apelo da educação para a cidadania, rumo aos valores e ao diálogo intercultural (Eça, 2010).

A educação artística pressupõem, antes de tudo, na organização curricular letras, ciências, técnicas e artes tenham a mesma ponderação, que haja um equilíbrio e não preferências ou predominâncias concorrendo em igualdade de circunstâncias para proporcionar aos alunos uma equilibrada formação cultural geral, homogénea e congruente- a harmonia estética na harmonia educacional. (Sousa, 2017, p.63)

Assim, um dos aspetos mais relevantes que marcou fortemente a entrada das artes na educação formal é o de que, de uma forma geral, os sistemas de ensino ocidentais tendem a valorizar a componente técnico-científica, em detrimento da artística. A ideia central da educação artística é inserir-se no campo das preocupações complementares relativamente à formação dos jovens, uma vez que não pode atender ao raciocínio lógico e rigoroso, referido como raciocínio científico (Raposo, 2004).

Portanto, a educação artística ao propor-se como um meio de formação do ser, não pretende substituir a transmissão do saber, mas apresentar-se como uma equação educacional valorizando as artes como meio não apenas de formação do ser, mas como de intervenção metodológica ativa ao serviço do ensino dos saberes.

Entendeu-se que a arte tem um poder construtivo se articulada com o conhecimento ou seja, através dela o indivíduo pode manifestar-se de diferentes formas e entender os seus gostos individuais. Além disso, a educação artística estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do indivíduo.

Na verdade, a arte beneficia o desenvolvimento integral e individual proporcionando a expressão livre do pensamento e das emoções, desenvolvendo o raciocínio e a criatividade. Na educação artística ver, interpretar e criar são meios de formação de identidades isto porque, a mudança só acontece quando se aprende- a nossa aprendizagem modifica a nossa identidade subjetiva (Freedman, 2003, citado em Eça, 2010).

O pensamento criativo e as capacidades criativas de cada indivíduo também devem ser ampliados sendo vistos como uma condição de desenvolvimento das sociedades. A educação artística “faz-se” naturalmente no convívio com objetos, com obras de arte e com diferentes pessoas com quem interagimos no nosso quotidiano. Deste modo, torna-se importante realçar que o principal objetivo da educação artística não é o de formar artistas, mas sim indivíduos conscientes e preparados para exercerem plenamente a cidadania, desenvolvendo a sua capacidade de reflexão crítica.

A educação artística, no 1º ciclo do ensino básico apresenta-se assim como imprescindível. Esta pode ser trabalhada com o professor titular, mas deve sobretudo ser estimulada nas aulas de Expressão Plástica, nas aulas de Expressão Musical, ou nas aulas

de Arte e Movimento, recorrendo a diferentes meios e formas para que as crianças possam expressar as suas emoções.

Em Portugal, depois de muitos séculos sem que a educação se preocupasse com a arte, é nos anos de 1950 que surgem as primeiras ideias sobre educação pela arte defendidas por professores como João dos Santos, Calvet de Magalhães, Alice Gomes, Almeida Negreiros e outros que acabam por fundar a Associação Portuguesa de Educação pela Arte, com o objetivo de fazer com que a educação considerasse as artes como metodologias mais eficazes para se conseguir realizar uma educação integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor (Sousa, 2017).

Em 1971, Madalena Perdigão presidente da reforma educativa cria, no Conservatório Nacional o curso de professores de educação pela arte. Após a realização deste primeiro curso, e logo após a Revolução do 25 de Abril, estendem-se por todo o país programas de escolaridade primária que incluíam a música e o drama.

Em 1978, é definida oficialmente a Educação pela Arte e a Educação para a Arte com o Projeto de Plano Nacional de Educação Artística, porém em 1980 o ministro Vítor Crespo suspende a educação pela arte. Só mais tarde em 1986 com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/ 86) volta de forma definitiva, sendo considerada como um fator importante na formação integral das crianças e jovens. Esta lei foi um marco na história da educação em Portugal, ao incluir educação artística na organização curricular oficial, no entanto, não definiu a criação da universalidade das artes, nem mesmo a preparação de professores em educação artística.

Após alguns avanços e recuos é o decreto-lei nº 344/90, relativo à Educação Artística, de 2 de novembro que define concretamente e regulamenta a implementação da educação artística no sistema escolar português.

Resumidamente, o ensino pelas artes proporciona à criança o desenvolvimento integral das suas capacidades pois, como sabemos a criança de hoje é influenciada por diferentes estímulos e informações oriundas de diversas fontes sociais, está ávida de saber e é através da educação artística, do convívio com obras de arte e manifestações artísticas que consegue ampliar os seus conhecimentos. Por outras palavras, uma criança que interage constantemente com diferentes formas de arte por exemplo- uma imagem, uma

música, uma ida ao teatro estará a adquirir uma nova forma “natural” de aprendizagem, permitindo-lhe que desenvolva e demonstre o gosto por umas coisas e desagrade por outras desenvolvendo assim o seu sentido crítico e a sua personalidade.

Considera-se que os dois métodos se complementam já que a educação pela arte é essencialmente um movimento de renovação, no sentido de se abandonar princípios pedagógicos rígidos e preconcebidos, para compreender a criança nas suas emoções, nos seus desejos, nos seus interesses e na sua procura da felicidade. Ou seja, uma educação pela arte que procura ir além da transmissão de saberes focando-se no aperfeiçoamento da perceção dos instrumentos básicos do pensamento, como os sentimentos, as imagens, as palavras e as ideias visando a promoção de vivências simbólicas e emocionais que contribuem para o desenvolvimento afetivo-emocional e intelectual da criança.

Por outro lado, a educação artística como disciplina que ajuda a criança e o jovem a canalizar as suas emoções de forma a evoluírem como seres e distinguindo-se do ensino e da aprendizagem tradicionais. Esta deve ser o oposto de um ensino-aprendizagem sedentário, de transmissão de conteúdos teóricos para se basear em metodologias ativas ou seja, na exploração de novas matérias, novas técnicas, jogos, e outras formas benéficas para a criança evoluir globalmente e conseguir desenvolver diferentes formas de comunicação e expressão artística bem como, a imaginação criativa e as emoções que assegurem o desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado.

## 5. Expressão Plástica no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico

A Expressão Plástica surge nas escolas e é, segundo diversos professores e educadores uma prática pedagógica centrada na criança e no desenvolvimento das suas competências e necessidades. Também é considerada como via de comunicação e expressão das emoções e sentimentos através da criação e do contacto com materiais plásticos, objetos, imagens, obras e outros.

Cabe à Expressão Plástica, enquanto área de aprendizagem refletir sobre os diferentes objetos, imagens, materiais e temas relevantes, fazendo com que as crianças desenvolvam capacidades essenciais para interagir com o seu meio cultural.

A Expressão Plástica no primeiro ciclo do ensino básico está para além das técnicas e da formação de artistas pois, ao “educar” para o desenvolvimento da personalidade e da formação do ser não pretende substituir-se à transmissão do saber, mas sim valorizar de forma equacionada a importância da arte para as crianças, nela existe um vasto campo de atuação pedagógica e uma enorme possibilidade de conteúdos a serem estudados.

A primeira etapa de aprendizagem, a premissa educativa fundamental é «alfabetizar» o sentido estético e proporciona às crianças uma abordagem ao processo artístico na sua globalidade, de forma que elas o entendam e participem dele, despertando nelas, nomeadamente, a expressividade, a comunicabilidade e a sensibilidade estética. (Oliveira, 2007, p. 62)

Como sabemos, o papel da Expressão Plástica no ensino nem sempre foi considerado uma premissa fundamental na educação da criança. A arte era vista como irrelevante na sociedade de tal forma que os educadores não estavam sensibilizados para a sua importância e as escolas não estavam preparadas com recursos necessários. Existia um atraso notório em comparação com outras disciplinas, o que se refletia no ensino-aprendizagem limitado.

Como refere Oliveira (2007) (...) “durante muitos anos a Expressão Plástica era vista como uma disciplina sem objetivos essenciais que se limitava quase exclusivamente à representação através do desenho” (p. 63).

No entanto, a partir do século XX a sua intencionalidade educativa ampliou-se e pretendia-se que a criança através de um conjunto de métodos, estratégias e matérias, desenvolvesse e explorasse a sua criatividade e imaginação.

Mais tarde, devido a novas investigações nasceu uma nova perspetiva que associa a arte à cognição e considera a arte como um campo de estudo, alterando a ideia de que se trata de uma atividade meramente recreativa.

Se considerarmos que a arte, enquanto objeto de estudo, estimula a perceção visual através da observação de obras de arte e desenvolve a expressividade e a criação artística nas crianças, não nos restam dúvidas de que a arte é algo educável (Oliveira, 2007, p. 63).

Assim sendo, a arte no 1º ciclo do Ensino Básico surge como indispensável ao currículo, contribuindo para o desenvolvimento global da criança e para além disso, dá à criança a possibilidade de se expressar livremente, expressando os seus sentimentos e emoções e contactando com diferentes materiais, técnicas e culturas.

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. (Sousa, 2003, p.160)

Como podemos compreender, anteriormente, as artes surgem enunciadas pela primeira vez na Lei de Base do Sistema Educativo, em 1986. Com base no que refere a lei, idealizou-se a escola como um local associado à arte e às manifestações culturais e propôs-se uma integração curricular equilibrada que possibilitasse aos alunos a sua formação global.

De acordo com o artigo sétimo, alínea c) da Lei nº46/86, de 14 de outubro 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” que procura dar resposta à Lei de Bases do Sistema Educativo. Este prevê estratégias orientadas para a formação global 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 de apoio à família.

Segundo o Ministério da Educação Organização Curricular e Programas- 1º Ciclo do Ensino Básico (2004) nos seus princípios organizadores pode ler-se,

A manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade. (...) expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies. (...) a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando. (p.89)

Em suma, a EP está inserida no tema das artes em geral e importa referir que, de acordo com Sousa (2003) o conceito foi adotado pelo sistema educativo português para designar o modo de expressão e criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos. Ainda de acordo com este autor, o termo está relacionado com a experimentação, ou seja, a possibilidade que as crianças têm para usar qualquer tipo de material plástico ou outro, é a possibilidade de sentir, cheirar, tocar e ouvir.

Assim, o principal objetivo da EP na escola, concretamente no primeiro ciclo do ensino básico é levar os alunos a compreenderem o mundo que os rodeia independentemente das suas apetências técnicas para o desenho, escultura, música, teatro ou dança- o que realmente importa neste nível de ensino é que os alunos criem relações entre os diferentes saberes e que as consigam expressar através das diferentes linguagens artísticas. O que se pretende não é criar artistas, mas sim dar a liberdade para que cada aluno se desenvolva de um modo harmonioso em contacto com diferentes materiais e áreas temáticas que lhe possibilitem diferentes descobertas.

## 6. Papel do professor de Expressão Plástica

Na educação artística, nomeadamente no ensino das expressões a intencionalidade do/a professor/a é essencial para o desenvolvimento da criatividade da criança, para o enriquecimento das suas representações mais simbólicas e para o desenvolvimento adequado da sua personalidade.

Como temos vindo a referir ao longo deste trabalho, cada criança deve ser vista como um ser único com características individuais. É a partir deste ponto que abordamos a importância do professor/a de EP, partindo da premissa de que cada aluno é único.

Deste modo, cabe ao professor a função de compreender os diferentes ritmos de aprendizagem e entender a liberdade criativa e imaginativa da criança possibilitando-lhe meios e ferramentas necessárias para a realização das diferentes tarefas.

Além disso, o professor/a deve ser quem leva a criança ao contacto com novos ambientes materiais e formas de manifestações artísticas. Este deve impulsionar e incentivar o espírito crítico e apresentar diferentes visões da realidade apelando ao lado mais criativo das crianças. Também deve ser responsável pelos alunos, no sentido de ser o orientador e possibilitar-lhes a liberdade de se expressarem livremente, proporcionando momentos coletivos ou individuais para que estes consigam criar ou recriar as suas “obras de arte”.

O papel do agente de ensino deve ser de “facilitador” ou seja, este deve criar condições propícias ao desenvolvimento da criatividade dos alunos sem lhes impor limites criativos Sousa et al. (2012).

É atribuída aos docentes a função de oferecer aos seus alunos condições para que concebam o previsto no plano de EP e no plano do seu significado ao interagir com as artes, permitindo a sua inserção social de forma mais autêntica.

Para Vale (2005, citado em Veludo, 2013): “a competência profissional traduz-se na capacidade de reagir contra os aspetos meramente reprodutores da dinâmica social, de oferecer o conhecimento científico, cultural e artístico acumulado como instrumento intelectual de medição no processo de construção do conhecimento” (p.32).

De acordo com Sousa (2017),

O professor de Educação Artística não ensina (transmite, treina, amestra ou doutrina) conhecimentos, conceitos ou regras das diferentes artes. Ele proporciona à criança vivências práticas e dinâmicas que lhe permitem que ela faça por si as suas aprendizagens e conquistas, faça os seus próprios juízos, crie os seus próprios conceitos desenvolva as suas aptidões. (p.144)

Em suma, o professor de expressão plástica deve ser quem motiva e incentiva a criança no esforço e perseverança, deve ser o adulto que inspira e guia sem a menor inibição ou constrangimento. Por sua vez, a criança deve ser quem trabalha e cria livremente do modo que deseja expressando a sua espontaneidade criativa.

Importa salientar que, na educação artística o professor deve-se abster de fazer qualquer crítica ou de emitir opinião relativamente a “como se faz” ou “como não se faz” não importa qualquer juízo de valor sobre a atuação das crianças, apenas interessa que elas atuem, criem, que vivenciem a situação (Sousa, 2017)

## **CAPÍTULO TRÊS**

### **Estratégias de Inclusão**

#### **1. Aprendizagem cooperativa**

Na sociedade atual, em que urge a necessidade da tomada de consciência da importância do outro no nosso próprio desenvolvimento a aprendizagem deve assumir a responsabilidade de desenvolver competências sociais que proporcionem a interação entre pares, tendo como objetivo principal acabar com a memorização, o individualismo e a competição.

Assim, a aprendizagem cooperativa tem sido descrita pela comunidade científica como a forma mais eficaz de colocar em ação uma efetiva diferenciação na sala de aula, que tem em consideração todos os alunos (Tavares & Sanches, 2013).

Esta metodologia tem em consideração a aceitação entre pares, para além disso considera as competências sociais e de grupo e o comportamento cooperativo.

De acordo com Sprinthall & Sprinthall. (citado em Tavares & Sanches, 2013, p.312) a aprendizagem cooperativa não como é vista como uma única técnica, mas uma “mistura” de técnicas de trabalho em pequenos grupos com objetivos de 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 traz uma nova abordagem para os alunos, deixando estes de ter um papel passivo para serem as figuras centrais do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Por conseguinte, é-lhes disponibilizado um conjunto de atividades que vão para além dos conteúdos programáticos, atividades essas que implicam o desenvolvimento de competências sociais e não fomentadas nas salas de aula tradicionais (Cunha & Uva, 2016).

Deste modo, a aprendizagem cooperativa pretende contribuir para o sucesso escolar de todos os alunos através do trabalho em grupo, fornecendo aos alunos 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.

Na perspetiva de Fontes e Freixo (2004), dizem-nos que na aprendizagem cooperativa há inicialmente a partilha entre os elementos do grupo cooperativo e depois com toda a turma, procurando-se diminuir assim a competição que atualmente a escola estimula e desenvolve e que tem conduzido a um enfraquecimento de valores sociais coletivos.

Para (Arends, 1997, referido em Cunha & Uva, 2016),

As atividades cooperativas são mais produtivas que as estruturas competitivas.

Durante as atividades cooperativas, os elementos do grupo apresentam uma maior motivação para realizar a tarefa proposta, desenvolvem uma relação amistosa com os outros, promove a comunicação entre vários elementos e partilha de ideias. (p.139)

Esta abordagem, de uma forma sucinta, remete-nos para a diferenciação pedagógica, onde o professor deve ter em consideração as características individuais dos seus alunos e atender às suas necessidades e interesses. É uma abordagem com recurso aos pares que tira partido das diferenças existentes entre os alunos, recorre a diversificados e numerosos métodos permitindo a adoção de estratégias em função da realidade em que se pretende intervir. Através desta metodologia são promovidas competências psicológicas, sociais e emocionais fundamentadas na interação entre os indivíduos e com base em valores de entreajuda, solidariedade, partilha e cooperação. Por meio desta estratégia de inclusão o professor/ educador consegue fazer com que a criança desenvolva o seu espírito crítico e criativo, promovendo ao mesmo tempo relações interpessoais positivas.

## 2. Dinâmicas de Grupo

Compreende-se por «grupo» um conjunto de indivíduos cujo comportamento está sujeito a influências recíprocas, repercutindo-se as ações de cada um sobre os demais.

Vários são os autores que defendem as dinâmicas de grupo com crianças do 1º ciclo do ensino básico. Na idade escolar o grupo e o trabalho interativo e criativo em grupo são indispensáveis e decisivos para a aquisição de aprendizagens essenciais (Sousa, 2017).

Ao recorrermos a dinâmicas de grupo nas aulas de Expressão Plástica estamos a possibilitar às crianças um trabalho conjunto, acreditamos que desta forma elas se reúnam de um modo mais empenhado do que cada uma faria isoladamente. Cada atividade reúne as crianças que nela participam criando entre si um contacto mútuo inter-relacional.

Quando propomos dinâmicas de grupo colocamos diferentes crianças a trabalhar conjuntamente com um objetivo comum o que diminuirá as distâncias sociais entre elas, já que aos poucos vão se sentindo mais próximos e mais parecidas umas com as outras e em consequência dessa semelhança começam a designar-se pelo pronome “nós”.

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)

A criação de grupos com crianças não é apenas uma adição da criatividade particular de cada uma, mas uma ação conjunta de esforço e reflexão comum de pesquisa e produção.

Isto porque, ainda que existam algumas divergências ou até 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 edificar o conhecimento e de quebrar barreiras existentes isto porque, ao trabalharem em grupo com espírito de união e coesão 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 encontrem esforços comuns e mecanismos essenciais para que se possam ultrapassar as limitações e atingirem o objetivo comum. Ao criarem e pensarem em grupo as crianças estão a trocar interações do saber e das experiências por eles vividas.

### 3. Aprendizagem de Escuta de Reggio Emilia

A abordagem de Reggio Emilia surge numa cidade situada no norte de Itália, pertencente à região da Emilia Romagna, após a Segunda Guerra Mundial é uma metodologia pautada por acontecimentos históricos, políticos, sociais e económicos que se caracteriza pela qualidade da educação infantil 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 contruir uma escola para as crianças mais pequenas.

Nasce, deste modo, a primeira escola após a Segunda Guerra Mundial em condições económicas precárias mas, fruto da solidariedade e do trabalho em comunidade onde

todos sem exceção tinham como objetivo proporcionar às crianças uma educação infantil que se centrasse nelas, sem excluir o meio que as envolvia, os pais e os 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, ele acreditava e defendia que cada criança é única e pode desenvolver diferentes competências.

Malaguzzi defende a teoria das “cem linguagens” interligando este tema com o desejo e 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 ideia de que apenas se comunica a partir da aquisição da fala.

Portanto, 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.

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 da relação e de escuta, baseada na colaboração, na cooperação e na escuta sensível. Habitualmente trabalha-se por projeto, reportando-se sempre ao trabalho realizado como “nossa experiência” e “nossa abordagem” e aludindo 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 significado, representa uma atenção sensível de 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 desenvolvimento é imprescindível a participação desta na escola; 2) o respeito pelo direito à participação dos três protagonistas da educação- crianças, professores e famílias a trabalhar 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)

Portanto, a abordagem de Reggio Emilia considera que para as crianças o ato de compreender esta relacionado com a capacidade de elaborar uma interpretação e atribuir-lhe significado com o objetivo de estimular e fortalecer as suas relações. O autor acredita numa escola capaz de possibilitar e encorajar pais e crianças a explorarem o meio que as 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.

## **PARTE II – Projeto e Metodologia**

## CAPÍTULO QUATRO

### Modelo do Projeto

Em termos metodológicos, esta investigação insere-se numa abordagem de natureza qualitativa (exploratória descritiva) tendo sido adotada por se considerar que o estudo procura de forma aberta, compreender, analisar e investigar a importância da EP para a promoção da inclusão de todos os alunos.

Este tipo de investigação evidencia um modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas compreensões dos sujeitos onde o principal objetivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observação. Contrariamente à investigação quantitativa que implica o recurso a valores numéricos (Bento, 2012).

Para Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa prevê diversas estratégias de investigação em que o investigador é quem coleta os dados de uma determinada realidade, em que está inserido, sendo esta coleta essencialmente descritiva e a sua análise de carácter indutivo.

Segundo alguns autores, existe um consenso sobre as características da IQ, entre elas estão: o facto da investigação ocorrer em ambientes naturais; Usar diferentes métodos de recolha de dados e existir uma participação ativa do investigador que se envolve e sensibiliza os participantes do estudo; Emergir do processo de investigação em vez de ser pré-estabelecida; Ser interpretativa e descritiva ou seja, dá oportunidade ao investigador para interpretar os dados, analisar, para posteriormente os discutir e retirar conclusões; Ser indutiva e significativa; Proporcionar ao investigador uma visão holística e o uso em simultâneo de diferentes métodos de recolha de dados, além disso a análise e o processo de escrita privilegia os significados que os participantes atribuem às coisas (Bento, 2012).

Por outras palavras, neste tipo de abordagem metodológica o investigador contacta diretamente com os sujeitos, tenta compreender o que eles lhe transmitem e dá-lhe significado. Além disso, privilegia como técnicas de recolha de dados a observação participante, os questionários, a entrevista e a análise holística dos fenómenos.

No entanto, esta metodologia é criticada por alguns defensores das metodologias quantitativas, uma vez que, as metodologias qualitativas são associadas a estudos em que a subjetividade predomina sobre a objetividade. Contudo, Azevedo & Alves (2010) contrapõem esta opinião, afirmando que este tipo de metodologia possibilita explicações fundamentadas dos fenómenos e permite a tomada de decisões consciente e informada além disso, predominantemente, quando se trata de educação o que se pretende é que a investigação seja um contributo significativo na resolução de determinada problemática.

Assim, este tipo de investigação é científico na medida em que, se constitui como uma atividade intelectual, organizada e disciplinada e rigorosa. Por estar sujeita a interpretações teóricas e a dados empíricos recolhidos nos diferentes contextos em que está inerente a argumentação, a auto-reflexão e a auto-crítica.

Para finalizar, importa salientar que uma das principais características deste tipo de metodologia reside no facto de as questões a investigar serem definidas a partir da operacionalização de variáveis ou de hipóteses anteriormente formuladas segundo objetivos de análise descrição e compreensão dos fenómenos em toda a sua complexidade, privilegiando o contacto com a amostra e com o seu meio de ação.

Inserida no conjunto das metodologias denominada de qualitativas e, frequentemente, etnográficas encontramos a observação participante que nos possibilita obter uma perspetiva holística e natural dos temas a serem estudados por isso, enquanto observadores, participamos ativamente nas atividades de recolha de dados (Mónico et al., 2017).

A observação desempenha um dos mais importantes papéis na investigação pois, através dela é possível coletar conhecimento em diferentes áreas do saber. A sua importância tem-se revelado essencial aos mais diversos níveis, tendo como objetivo a aquisição de novo conhecimento e contribuindo para a formação e desenvolvimento do ser humano enquanto agente de cultura.

Esta é uma técnica de eleição para o investigador que visa compreender os sujeitos e as suas tarefas no seu contexto natural de ação, podendo reunir na observação participante uma técnica que lhe permita uma análise indutiva e compreensiva da realidade (Correia, 2009).

O mesmo autor afirma: “A observação participante é dinâmica e envolvente o investigador é simultaneamente instrumento na recolha de dados e da sua interpretação.” (p.31)

De acordo com (Spradley, 1980, referido em Correia, 2009)

Na abordagem por “Observação participante” há que realçar que os objetivos vão muito além da mera descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento. Face à intersubjetividade presente em cada momento, a observação em situação permite e facilita a apreensão do real, uma vez que estejam reunidos aspetos essenciais em campo. (p.31)

Outro procedimento de coleta de dados, é administração de questionários pela amostra. Através deste recurso é possível compreender os pensamentos, noções e opiniões que cada participante tem e a partir delas inferir a importância do estudo.

Assim, a escolha do questionário como instrumento de recolha de dados possibilitou considerar toda a amostra, além disso como é de fácil aplicação é mais facilmente aceite pela amostra oferecendo um grau de confirmação aceitável- também permite que se quantifique as respostas e identificar as opiniões mais comuns a este grupo de participantes.

O questionário utilizado neste estudo passou por uma fase inicial e mais tarde foi alterado de acordo com os objetivos que se pretendiam alcançar e com a informação que queria recolher. No enunciado pedia-se aos participantes que lessem com atenção as questões, que respondessem com a máxima sinceridade e por último que respondessem a todas as questões. Neste estudo, a validação dos instrumentos e das condições não fugiu às habitualmente recomendadas em estudos desta natureza, procurou ser uma pesquisa consistente, fiel, sensível e fidedigna. O facto de a amostra ter respondido a todas as questões e ter participado nas sessões de Workshop desenvolvidas determinou completamente a legitimação deste estudo.

## 1. Identificação da Problemática

Ao exercer a prática profissional, fui-me deparando com a enorme heterogeneidade de alunos a que as escolas estão sujeitas, alunos provenientes de diferentes meios sociais e com diferentes características. Ao reconhecer esta realidade cresceu em mim uma forte curiosidade para compreender de que modo nós, animadores socioeducativos, educadores e professores de Expressão Plástica podemos promover a inclusão de todos os alunos sem exceção, valendo-nos desta atividade de enriquecimento curricular que sendo menos rígida do que as disciplinas técnico-científicas procura o desenvolvimento integral das crianças e não apenas inculcação do saber tradicional.

Foi a partir do diagnóstico realizado, através da observação direta que se pretendeu desenvolver um projeto de intervenção junto dos educadores de Expressão Plástica. Referir que nem todos os indivíduos que lecionam a AEC são professores, sendo o grupo constituído por animadores, professores e educadores de infância.

## 2. Objetivo

A organização e o programa curricular de EP, reconhecido pelo Ministério da Educação, confere a possibilidade às crianças de se exprimirem de forma individual e em grupo, de se manifestarem nas múltiplas experiências que vão realizando, sendo estas muitas vezes mais importantes do que as apreciações feitas segundo princípios estereotipados.

Tendo estas considerações como base, a presente intervenção tem como objetivo alterar ou alargar a compreensão que os professores têm sobre educação inclusiva e apresentar algumas metodologias facilitadoras e promotoras de competências sociais e interativas entre pares, de forma que todos estejam incluídos.

Com o intuito de promover o conhecimento relacionado com a educação inclusiva e a EP realizaram-se duas sessões de Workshop que visaram clarificar aspetos referentes a conceitos essenciais, à legislação atual e agilização de estratégias facilitadoras da inclusão. Contudo, para que seja possível verificar alguma alteração na perceção dos professores foi necessário diagnosticar a noção que o grupo em estudo tinha sobre a inclusão e a

expressão plástica relacionada com a arte. Pretendeu-se ainda, verificar se após a realização das sessões de Workshop intitulado “Como promover a inclusão nas aulas de Expressão Plástica?” se registaram alterações quanto à perceção dos professores sobre a inclusão de todos os alunos nas aulas de EP e concluir se as estratégias adquiridas serviram de forma positiva para o sucesso das suas aulas.

### 3. Grupo-Alvo

O grupo-alvo é constituído por oito professoras e um professor de Expressão Plástica, do 1ºciclo do Ensino Básico. As suas idades variam entre os 30 e os 45 anos ( $M= 39.89$ ,  $DP = 5.57$ ) sendo a amostra seleccionada parte dos colaboradores de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) da região norte de Portugal que, em parceria com a Câmara Municipal dá resposta a dois agrupamentos de escola distintos de forma a proporcionar aos alunos do concelho Atividades de Enriquecimento Curricular nas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico.

### 4. Procedimentos de recolha de dados

Neste estudo privilegiou-se como técnicas de recolha de dados a observação.

Além da mera descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento (...) a observação em situação permite e facilita a apreensão do real, uma vez que estejam reunidos aspetos essenciais em campo (Spradley, 1980, como referido em Correia, 2009, p.31).

Assim, dos diferentes tipos de observação existentes privilegiou-se a observação participante que segundo Gil (2008) “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada” (p.103) e a observação não participante- indireta que de acordo com o mesmo autor é vantajosa, porque permite

tirar conclusões na primeira pessoa “A observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os factos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação” (Gil, 2008, p.99).

Recorreu-se também, em dois momentos distintos, à inquirição através de questionários administrados aos professores e educadores que lecionam a Atividade de Enriquecimento Curricular de Expressão Plástica, assumindo-se este como o principal instrumento de coleta de dados, pois, permitiu uma análise comparativa entre a pré-intervenção e a pós-intervenção.

Para definir questionário Gil (2008) descreve-o como “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc” (p.121).

O questionário foi o instrumento de recolha de dados mais importante deste trabalho pois, permitiu-nos obter respostas essenciais para o seu desenvolvimento e conclusão. Também, como já referido, por ser uma técnica de recolha de dados de fácil administração, normalmente pouco extensos, por possibilitar o anonimato e por dispor de uma linguagem adequada e de fácil compreensão de acordo com os objetivos possibilita uma análise estatística e, por dispor de questões abertas também permite uma análise qualitativa de conteúdo.

Concretamente, neste estudo o questionário tinha como principal objetivo o levantamento do conhecimento e das representações que a amostra tinha relativamente aos temas inclusão e Expressão Plástica, bem como que estratégias eram aplicadas nas aulas de EP para a promoção da inclusão. Mais tarde, o mesmo questionário teve como objetivo compreender se após a intervenção (sessões de Workshop) houve uma evolução e/ou uma aquisição de novos conhecimentos, comparativamente à primeira fase.

A análise dos questionários, bem como a sua interpretação foram objeto de tratamento estatístico (Parte I e Parte II) e de registo através do sistema de categorias (Parte III). Além destes procedimentos, a recolha de imagens fotográficas apresentou-se como técnica de recolha de registo importante constituindo-se como suporte de evidência das ações desenvolvidas e como documento complementar à investigação. Acreditamos que as

imagens são uma mais-valia, pois através delas é possível compreender as representações sociais e ir para além dos conteúdos expressos, escritos.

Apesar das abordagens metodológicas atuais nos permitirem o alcance de resultados de qualidade nas nossas pesquisas acreditasse que o desenvolvimento de técnicas ativas de coletas de informações imagéticas poderá enriquecer, facilitar e tornar mais precisas as nossas metodologias de trabalho (Filho, 2013, p.265).

Os dados recolhidos antes, durante e depois da intervenção, assumem dimensões qualitativas e quantitativas tendo por isso, sido analisados e tratados de forma estatística e de conteúdo. A análise e interpretação dos dados tinha como objetivo principal a compreensão rigorosa das representações e significados atribuídos pela amostra. As respostas obtidas foram consideradas essenciais para as conclusões do trabalho.

## 5. Procedimento da Intervenção

Aplicado numa fase prévia à intervenção, o questionário (Anexo 1) permitiu compreender, interpretar e analisar os conhecimentos da amostra selecionada bem como, as estratégias que utilizavam em sala de aula. A partir da análise estatística e de conteúdo foi possível preparar as sessões de Workshop de forma a responder às necessidades encontradas no questionário.

Assim, as sessões de Workshop foram implementadas entre os dias 14 e 15 de junho de 2022, sendo que cada sessão teve a duração de 3h. Os objetivos do Workshop basearam-se na promoção de competências inclusivas, expressivas e criativas, facilitadoras de interação entre pares e promotoras de atitudes de aceitação, inclusão e respeito pelos outros. Pretendeu-se clarificar alguns conceitos e aprofundar alguns saberes com o intuito de melhorar, sempre que possível, as aulas de EP de forma a promover uma inclusão efetiva de todos os alunos, da mesma forma que foram facultadas algumas estratégias úteis aos docentes em sala de aula para que estes possam ser verdadeiros impulsionadores e promotores da inclusão.

Cada sessão foi previamente planificada (Anexo 2) tendo em consideração o tema geral do Workshop, os conteúdos, as atividades a desenvolver, os métodos, os recursos e a sua duração.

Estas estavam divididas e organizadas em três partes distintas, a introdução que permitiu saudar os participantes e clarificar os objetivos do Workshop, o desenvolvimento onde foram expostos os conteúdos e realizada uma avaliação oral, tendo-se recorrido à observação participante (1º dia) e a conclusão que possibilitou uma troca de ideias, a realização de atividades e uma síntese das sessões (2º dia).

O primeiro dia de sessão foi inteiramente teórico, considerando-se importante a transmissão de informação articulada com o debate e troca de ideias por sua vez, o segundo e último dia foi totalmente prático investindo-se na realização de atividades que podem ser implementadas em sala de aula com as crianças do 1º ciclo do Ensino Básico, concretamente nas aulas de EP, de forma a promover a inclusão de todos os alunos.

Na sessão teórica, de conteúdo, clarificaram-se noções básicas de inclusão, com momentos de reflexão relativamente a este conceito, de acordo com o Relatório de Monitoramento Global da Educação elaborado pela UNESCO em 2020. Além disso, foram apresentadas algumas imagens com o propósito de se refletir sobre a escola atual e como os professores atuam face à heterogeneidade das suas salas de aula. Houve também oportunidade de se explorar e compreender de forma mais pormenorizada os Decretos-Lei nº 54/2018 e 55/2018. Foram ainda analisadas as Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão, bem como os seus níveis de atuação através de exemplos concretos que podem ser utilizados na prática diária. Apresentaram-se os princípios sobre inteligências múltiplas e foram colocadas algumas questões aos participantes relativamente à forma como planificam as suas aulas. Também se tentou perceber como se esforçam ou não para melhor compreender os seus alunos e se respeitam o seu nível de aprendizagem. Depois, foram apresentados alguns conceitos e imagens passíveis de reflexão em grupo. Além disso, debateu-se os conceitos de arte e criatividade, bem como a importância da Expressão Plástica no 1º ciclo do ensino básico. Deu-se oportunidade de repensar no papel do professor de EP e na sua importância para o desenvolvimento das crianças. Por fim, foram apresentadas algumas estratégias que podem, no nosso ponto de entender,

promover a inclusão, sendo elas: a aprendizagem cooperativa, as atividades e dinâmicas de grupo e a abordagem de Reggio Emilia.

No último dia de Workshop, para iniciar a sessão foi apresentado um vídeo sobre o poder da educação inclusiva, com o intuito de questionar os participantes sobre a real importância da educação inclusiva, assim como sua aplicação ou não nas suas escolas.

Posteriormente, foram apresentadas algumas atividades, dinâmicas de grupo e jogos de partilha, permitindo o envolvimento de todos os participantes e o trabalho colaborativo. De entre as atividades apresentadas, foram definidas duas dinâmicas para realizar, sendo elas o jogo de quebra-gelo: a teia e a criação de uma história através de símbolos criados pelos participantes. Ambas as atividades tinham como objetivo o trabalho colaborativo e em grupo, sendo que além destes também se tencionou abordar a inclusão aliada à arte e criatividade.

Algumas componentes e momentos do Workshop estão ilustrados através de registos fotográficos realizados no dia das sessões. (Anexo 6)

## 6. Questionário – Comparação entre as respostas dadas antes e depois da intervenção

O questionário sobre a inclusão e a EP apresenta-se dividido em 3 partes. A primeira parte diz respeito à inclusão e têm 7 questões fechadas e 1 questão fechada com justificação, que será apresentada na discussão do trabalho. A segunda parte refere-se à Expressão Plástica e dispõe de 7 questões fechadas e duas questões fechadas com possibilidade de justificação. Por último, a terceira parte é composta por 4 questões abertas relativas à inclusão e à arte.

A análise que se apresenta, relativamente aos instrumentos administrados no início (questionário) do processo de intervenção, cujos objetivos foram mencionados anteriormente pretende constatar e estabelecer comparação entre as respostas dadas pelo grupo envolvido no estudo (professores, educadores e animadores que lecionam AEC de Expressão Plástica) nas fases inicial e final do processo, e dessa forma se proceder a uma análise inferencial clarificadora da repetição ou não das opiniões verificadas nos dois momentos e de possíveis indícios de mudança conceptual após a intervenção realizada.

Os dados obtidos com base no questionário foram tratados estatisticamente, no caso das questões de resposta fechada e qualitativamente no caso das questões de resposta aberta. Assim, os dados obtidos antes e após o Workshop “Como promover a inclusão nas aulas de Expressão Plástica” foram explorados no mesmo gráfico no sentido de se verificar ou não as alterações/mudanças de posição ocorridas entre a fase inicial (antes das sessões de Workshop) e a fase final (após as sessões de Workshop). Gostaríamos de referir que, apesar das questões estarem contidas no mesmo gráfico cada resposta foi alvo de uma análise individual relativa aos dados obtidos.

No quadro abaixo estão expostas as questões contidas na primeira parte do questionário, bem como o gráfico com as respostas selecionadas pelos participantes e a sua análise comparativa.

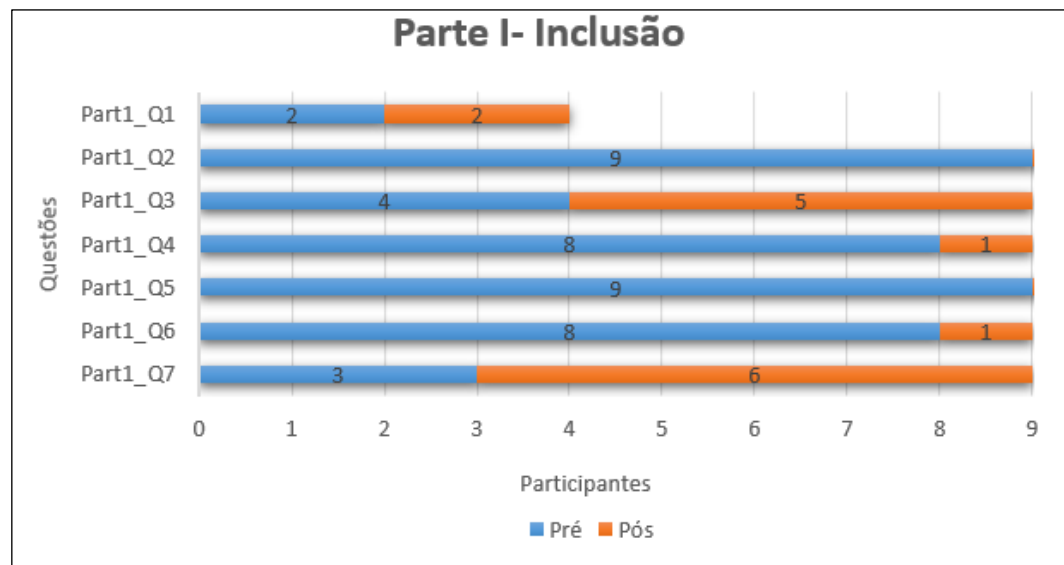
**Quadro 1**

Questões apresentadas na primeira parte do questionário

Parte I- Questões
1. Tem formação na área da inclusão?
2. Já ouviu falar de <i>Educação Inclusiva</i> ?
3. Tem, presentemente, alunos que beneficiam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão nas suas aulas (de Expressão Plástica)?
4. Na sua opinião, um aluno que beneficie de medidas específicas de intervenção necessita de um atendimento especial?
5. Para si, a inclusão deve englobar apenas alunos com deficiência ou limitações?
6. Acha que a inclusão implica uma mudança de estratégia educativa?
7. Conhece o <i>Decreto-lei nº54/2018</i> e o <i>Decreto-lei nº55/2018</i> de 6 de julho?
8. Se respondeu afirmativamente, concorda com as medidas enunciadas no <i>Decreto-lei nº54/2018</i> ?

**Gráfico 1**

Respostas às questões apresentadas na primeira parte do questionário

**I Parte- Inclusão**

Na primeira questão não se verificaram diferenças entre a fase inicial e a fase final conforme podemos observar pelo gráfico. Considerando que foi inquirido aos participantes se tinham formação na área de inclusão, desde o início da intervenção até

ao final não houve qualquer evolução ou seja, dos nove participantes apenas dois responderam afirmativamente, que tinham formação na área sendo que os restantes sete responderam negativamente. Durante as sessões os participantes demonstraram muita vontade em investir mais nesta área de formação, solicitando mais momentos de aprendizagem como este em que estiveram envolvidos.

Na segunda questão, os participantes foram questionados sobre o conhecimento que tinham ou não relativamente à educação inclusiva e todos responderam afirmativamente, ou seja, todos os participantes já tinham ouvido falar em algum momento da sua vida em educação inclusiva independentemente de não terem formação específica nesta área.

Na terceira questão verificou-se um ligeiro aumento no número afirmativo de respostas. Antes da intervenção registaram-se quatro docentes com alunos que beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e na fase pós-intervenção, surge uma nova resposta afirmativa, resposta que sucede devido a um caso que não estava confirmado na primeira fase, mas que à data do último questionário surgiu diagnosticado.

Relativamente à quarta questão, se um aluno que beneficia de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão necessita de uma intervenção especial, verificou-se um aumento no número de respostas afirmativas, ou seja antes da intervenção dos nove inquiridos oito tinham respondido sim, após a intervenção a opinião generaliza-se passando a existir nove respostas afirmativas.

Na quinta questão todos os participantes responderam negativamente, ou seja todos discordam da afirmação “A inclusão deve englobar apenas alunos com deficiência e/ou limitações” as respostas mantiveram-se inalteradas em ambos os questionários. Esta questão solicitava a opinião dos participante questionando-os sobre o motivo da sua escolha (opção). Da leitura dos resultados parece tornar-se evidente, relativamente às respostas fornecidas a existência de uma posição unânime sobre o assunto. Todos concordam que a inclusão deve ser para todas as crianças independentemente das suas características físicas ou cognitivas e que esta deve envolver todos os alunos e promover o respeito de igual forma.

A sexta resposta refere-se concretamente à educação inclusiva, onde é questionado aos participantes se esta (educação inclusiva) deve ou não implicar uma mudança de

estratégia educativa. Da análise dos resultados verifica-se um aumento de respostas afirmativas ou seja, no primeiro questionário dos nove inquiridos oito tinham respondido afirmativamente, na segunda fase e com os novos questionários dos nove inquiridos, todos responderam afirmativamente. Esta mudança pode ser entendida como um resultado positivo após a intervenção.

A questão sete inquiria os participantes sobre o conhecimento que estes têm relativamente do Decreto-lei nº 54/2018 e do Decreto-lei nº 55/2018. Da leitura dos dados apresentados podemos constatar que houve um aumento significativo no número de respostas afirmativas. Se na primeira fase (antes da intervenção) apenas três indivíduos responderam afirmativamente, na segunda fase do estudo (após a intervenção) todos os envolvidos responderam afirmativamente ou seja, podemos afirmar que a intervenção foi importante e surtiu efeitos positivos, de acordo com os objetivos estabelecidos após a verificação deste aumento no número de respostas.

## II Parte- A Expressão Plástica

Como referido anteriormente, a segunda parte do questionário procura compreender qual a opinião dos participantes relativamente à Expressão Plástica no primeiro ciclo do ensino básico. Para uma melhor leitura e compreensão dos dados analisados apresentamos um quadro com as questões incluídas no questionário, bem como um gráfico com as respostas elegidas pelos participantes.

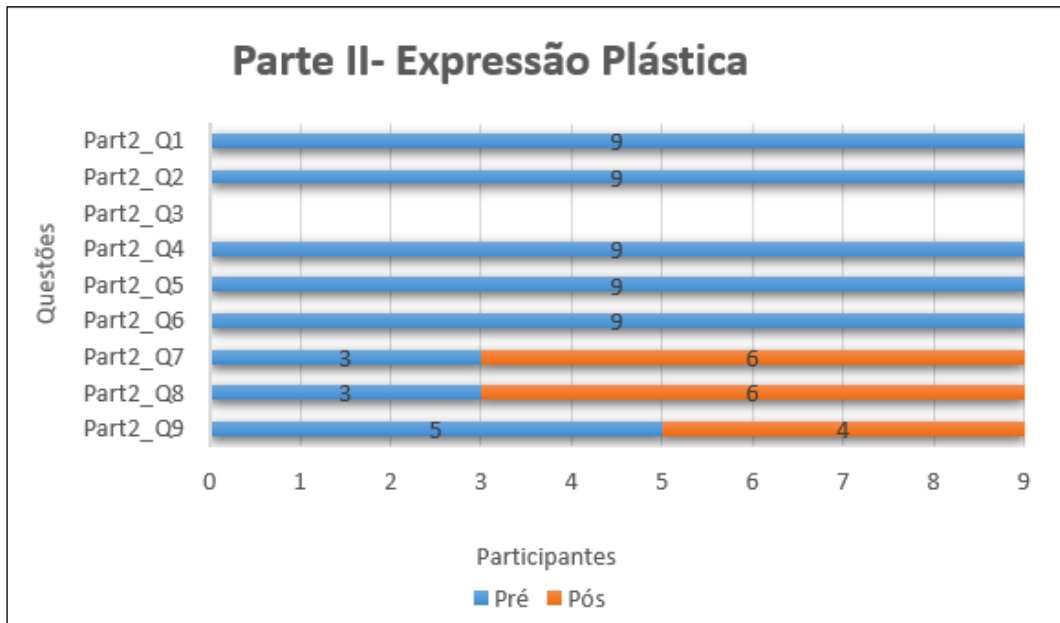
### **Quadro 2**

*Questões apresentadas na segunda parte do questionário*

<b>Parte II- Questões</b>
1. Considera a Expressão Plástica importante para o desenvolvimento da criança?
2. Para si, faz sentido a <i>Atividade de Enriquecimento Curricular de Expressão Plástica</i> no 1º ciclo do ensino básico?
3. Que tipo de metodologias utiliza, normalmente, nas suas aulas de Expressão Plástica? (Se for o caso, pode assinalar mais do que uma opção).
4. Concorda ou discorda da seguinte afirmação: As expressões artísticas contribuem para um desenvolvimento equilibrado da personalidade e criatividade das crianças.
5. Acha que as aulas de Expressão Plástica podem ser promotoras da inclusão de todos os alunos? Porquê?
6. Santos (2008) afirma que é através da componente lúdica da arte que a criança se vai conhecendo a si mesma, aos outros e ao meio que a rodeia- através do movimento, dos traços, dos sons, das cores, entre outras. Concorda com o autor?
7. Sabe o que são inteligências múltiplas?
8. Acha que a Expressão Plástica contribui para promover o desenvolvimento integral da criança, induzindo capacidades afetivas, cognitivas e cinestésicas levando a uma articulação de inteligências múltiplas? (Se respondeu NÃO à questão anterior, não responda a esta pergunta).
9. De entre as inúmeras práticas pedagógicas inclusivas, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é das mais úteis pois, tem em conta o aluno como um ser único e procura reduzir barreiras ao ensino e à aprendizagem. Conhece esta abordagem?

**Gráfico 2**

*Respostas às questões apresentadas na segunda parte do questionário*



Relativamente à primeira questão, sobre a importância da Expressão Plástica para o desenvolvimento das crianças, não houve qualquer mudança nas respostas dadas pelos educadores, professores e animadores.

Igualmente, a segunda questão também se manteve inalterável quanto ao número de respostas afirmativa ou seja, todos os participantes responderam afirmativamente à questão valorizando desta forma a necessidade e relevância desta área disciplinar para as crianças do primeiro ciclo do ensino básico. Relativamente à análise de conteúdo, da questão, consideraram-se as respostas dadas e compreendemos que não há diferenças relevantes entre a 1ª fase (antes da intervenção) e a 2ª fase (depois da intervenção) em que foram entregues os questionários. De um modo geral os participantes entendem a Expressão Plástica como área disciplinar indispensável às crianças mais pequenas, afirmando que é uma forma destas se desenvolverem globalmente, de explorarem a criatividade, a motricidade as emoções, os sentimentos e a imaginação.

A terceira questão, por apresentar até quatro possibilidades de resposta, não é considerada nesta parte do trabalho, mas sim abordada na discussão do mesmo.

Da leitura dos resultados no que refere a questão quatro, não houve mudanças, todos os participantes concordaram com a afirmação mencionada na questão, tanto na 1ª fase como na 2ª fase da entrega dos questionários.

A quinta questão estava dividida em duas partes, existindo espaço para uma resposta fechada e para uma resposta aberta. Quanto à resposta fechada esta manteve-se inalterável, todos os participantes dizem que a EP pode ser promotora da inclusão. Em comparação, a resposta aberta também não apresenta alterações significativas na 1ª e 2ª fases no entanto, as respostas dadas na segunda fase são mais objetivas pois, os participantes expõem as suas opiniões e dão exemplos concretos de estratégias utilizadas de acordo com o que assimilaram no Workshop e que experimentaram em sala de aula. Assim, de uma forma geral depois de uma leitura e análise das respostas elaboradas pelos participantes na sua maioria afirmaram que o trabalho cooperativo e em grupo são métodos essenciais para a promoção da inclusão, sendo que além disso há um consenso nas respostas efetuadas ao mencionarem a Expressão Plástica como área disciplinar menos rígida e por possibilitar o trabalho com diferentes materiais e em diferentes lugares, facilitando a oportunidade de se conhecerem a si mesmos e aos outros.

A sexta questão não apresenta qualquer alteração, mantendo-se as mesmas respostas tanto na primeira fase (antes da intervenção) como na segunda fase (após a intervenção).

Relativamente à sétima questão, através da análise dos dados é possível afirmar que houve um aumento significativo quanto ao número de respostas afirmativas. Antes da intervenção registavam-se três participantes na posição de conhecimento sobre o que são inteligências múltiplas, na segunda fase, após a intervenção, verificou-se um aumento para seis respostas afirmativas totalizando os nove participantes. Podemos inferir que o Workshop uma vez mais surtiu os efeitos desejados e foi ao encontro dos objetivos selecionados de transmissão de conhecimento.

Da mesma forma que houve um aumento significativo na questão sete, também a questão oito sofreu uma evolução relevante, isto porque ambas abordavam o assunto das inteligências múltiplas. Ao longo da sessão teórica foi possível debater este tema e discutir-se sobre os diferentes tipos de aprendizagem e ritmos, pelo que acreditamos que tenha sido relevante para esta evolução favorável no número de respostas.

Na nona questão, relativa ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apurou-se um aumento quanto ao número de respostas afirmativas. Na primeira fase (antes da intervenção) cinco participantes revelavam conhecer a prática pedagógica e na segunda fase (pós intervenção) todos os elementos envolvidos neste estudo responderam afirmativamente quando questionados sobre o conhecimento que tinham sobre esta prática pedagógica.

### III Parte- Questões abertas sobre Inclusão e Arte

Dado que a última parte dos questionários aponta para questões abertas, foi necessário proceder a uma análise de conteúdo.

Para Bardin (1977),

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam, a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ receção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.42)

Considerando que foi solicitado aos participantes que manifestassem a sua opinião relativamente ao que pensam e sentem em relação a questões diretamente relacionadas com a inclusão e a EP, revelou-se necessário criar categorias adequadas para a análise dos dados recolhidos.

Desta forma, foram considerados os termos e expressões empregadas mais vezes nas respostas facultadas pelos inquiridos antes e depois do processo de intervenção para se compreender sua reincidência ou não.

No quadro abaixo apresentamos as questões colocadas na terceira parte do questionário.

**Quadro 3**

*Questões apresentadas na terceira parte do questionário*

<b>Parte III- Questões</b>
1. O que é para si a inclusão?
2. Qual pensa ser a importância da Expressão Plástica para as crianças do 1º ciclo do ensino básico?
3. Como acha que pode promover a inclusão de todos os alunos nas aulas de Expressão Plástica?
4. Já teve ou têm alguma criança que beneficia de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão nas suas aulas de Expressão Plástica? Se sim, que estratégia e/ou metodologias utilizou para a incluir na aula?

Como podemos verificar, na primeira questão considerando os argumentos apresentados na justificação/resposta aberta foi possível formar categorias (Quadro 4). As categorias definidas na primeira fase (antes da intervenção) foram: inclusão; participação e oportunidade.

Por sua vez, vimos elencar novas categorias na segunda fase (após a intervenção), designadamente: respeito, direitos e adequação, de acordo com as respostas apresentadas pelos participantes; este facto poderá ser justificado por uma mudança de perspetiva após a intervenção.

Na categoria “Inclusão” constata-se que os participantes entendem o conceito como “uma mais-valia para os seus alunos”, acentuando a ideia de que a escola é para todos independentemente das capacidades ou limitações e que cabe à escola o “dever de envolver todos os seus alunos.”

A categoria “Participação” apresenta a perspetiva da valorização que cada professor, educador têm de cada aluno “todas as crianças independentemente das suas capacidades” evidenciando a importância dada pelos participantes à participação dos alunos nas suas aulas, bem como seu o envolvimento ativo.

A categoria “Oportunidade” acentua a importância que deve ser dada aos alunos, “acolher todas as crianças” e também a necessidade de fornecer materiais necessários à

sua aprendizagem “favorecendo-lhes ferramentas e apoios para que possam usufruir das mesmas coisas.” Esta categoria repete-se em ambas as fases, podendo-se desta forma afirmar que do ponto de vista dos participantes a inclusão deve dar oportunidade a todos os alunos.

Na categoria “Respeito” reconhece-se como unidade de registo, “respeito pelas diferenças”, notando-se através da análise que para os participantes inclusão passa pelo respeito não deixando ninguém à parte/excluído “olhar para todos de igual forma” e “ver para além das limitações”.

Na categoria “Direitos” foram consideradas as respostas que referem o direito que os alunos possam ter “promoção de valores como a liberdade, igualdade, compreensão e diversidade” e porque “se deve garantir que todos os alunos se sintam valorizados”.

Na categoria “Adequação” entende-se que os participantes consideram que a inclusão deve assentar numa adequação da escola aos seus alunos, “adequar a escola a todos”; além disso eles valorizam os meios como a criança pode aprender “fornecer meios para que a criança possa evoluir e aprender”.

Também é possível observar que a categoria “Oportunidade” foi utilizada em ambas as fases do estudo, demonstrando a importância que os participantes dão à participação dos seus alunos nas aulas.

Em suma, no que se refere à análise de conteúdo da questão 1, as categorias diferenciaram-se da primeira fase (antes da intervenção) para a segunda fase (após a intervenção). Da avaliação realizada, infere-se que houve uma maior especificação do que era a inclusão para os participantes em relação à primeira fase, ainda assim algumas respostas mantiveram-se idênticas.

**Quadro 4**

*Categorias e unidades de registo para a questão 1 da parte III*

<b>CATEGORIAS Antes da intervenção</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>CATEGORIAS Após a intervenção</b>	<b>Unidades de registo</b>
<b>Inclusão</b>	<p>“mais-valia para o desenvolvimento integral do aluno”</p> <p>“envolvimento de todos”</p>	<b>Respeito</b>	<p>“respeito pelas diferenças”</p> <p>“olhar para todos de forma igual”</p> <p>“ver para além das limitações, respeitando todos os alunos”</p>
<b>Participação</b>	<p>“todos participem e se sintam à vontade”</p> <p>“todas as crianças independentemente das suas capacidades”</p>	<b>Oportunidade</b>	<p>“dar oportunidade a todos, apesar das diferenças e individualidades”</p> <p>“oferecer oportunidades iguais”</p> <p>“oferecer oportunidades iguais de acesso ao currículo”</p> <p>“incluir todos independentemente das suas capacidades e limitações.”</p>
<b>Oportunidade</b>	<p>“oferecer oportunidades iguais”</p> <p>“acolher todas as crianças”</p> <p>“dar oportunidade a todos, apesar das diferenças e individualidades”</p> <p>“favorecendo-lhes ferramentas e apoio para que possam usufruir das mesmas coisas.”</p>	<b>Direitos</b>	<p>“garantir que todos os alunos se sintam valorizados”</p> <p>“promoção de valores como a liberdade, igualdade, compreensão e diversidade”</p>
		<b>Adequação</b>	<p>“fornecer meios para que a criança possa evoluir e aprender”</p> <p>“adequar a escola a todos”</p> <p>“uso de metodologias que permitam à criança sentir e desenvolver-se bem”</p>

**Quadro 5**

*Categorias e unidades de registo para a questão 2 da parte 3*

<b>CATEGORIAS</b> <b>Antes da intervenção</b>	<b>Unidades de Registo</b>	<b>CATEGORIAS</b> <b>Após a intervenção</b>	<b>Unidades de registo</b>
<b>Desenvolvimento</b>	<p>“desenvolve a sua criatividade e motricidade fina.”</p> <p>“desenvolve a concentração e a criatividade.”</p> <p>“desenvolve competências motoras.”</p> <p>“desenvolver a criatividade e inteligência emocional”</p> <p>“desenvolvimento intelectual da criança”</p> <p>“desenvolve competências como a criatividade.”</p> <p>“desenvolvem as suas capacidades artísticas, cognitivas e motoras”</p>	<b>Desenvolvimento</b>	<p>“promove o desenvolvimento da linguagem”</p> <p>“desenvolvimento das capacidades físicas e motoras”</p> <p>“desenvolve habilidades e competências, ajuda a quebrar barreiras”</p> <p>“explora os sentimentos, capacidades e a imaginação”</p> <p>“desenvolve a criatividade e o ser”</p> <p>“desenvolve as suas capacidades cognitivas, motoras e artísticas”</p>
<b>Conhecimento</b>	<p>“como meio de comunicação”</p> <p>“as atividades realizadas são momentos educativos”</p> <p>“ajuda a criança a conhecer os outros e o meio.”</p> <p>“dão a conhecer, demostram as capacidades e dificuldades”</p> <p>“conhecer novas formas de ver o meio que as rodeia”</p>	<b>Conhecimento</b>	<p>“oportunidade de conhecer os outros, o meio e diferentes matérias e técnicas”</p> <p>“promove o contacto com novos materiais e ambientes”</p> <p>“como forma de interagir e perceber o meio que os rodeia”</p>
<b>Estimulação</b>	<p>“estimula a destreza manual.”</p> <p>“estimular aprendizagens afetivas, cognitivas, motoras.”</p>	<b>Estimulação</b>	<p>“estimula competências e ajuda a que os alunos encontrem soluções através do desenho, pintura, construção, etc.</p> <p>“estimula a criatividade e a destreza manual”</p> <p>“expressem-se através do desenho”</p>

Da comparação das respostas apresentadas pelos participantes entre o primeiro momento (antes da intervenção) e o segundo momento (após a intervenção) verificamos que não há diferenças a registar o que resulta na definição das mesmas categorias em ambos os momentos ou seja, todos os participantes mantiveram a mesma opinião o que demonstra consenso e convicção por parte destes. A valorização da Expressão Plástica como área de conhecimento, desenvolvimento e estimulação é evidenciada nas respostas obtidas.

Assim, na categoria “Desenvolvimento” é explícita a certeza que os professores, educadores e animadores envolvidos neste estudo têm sobre a importância da Expressão Plástica para o desenvolvimento da criança, “desenvolvem as suas capacidades artísticas, cognitivas e motoras enfatizando a importância para o desenvolvimento global “desenvolver do ser.”

Na categoria “Conhecimento” é visível a forte posição assumida pelos participantes ao entenderem a expressão plástica como área de conhecimento do ser e do saber “ajuda a criança a conhecer os outros e o meio” ou “como forma de interagir.”

A categoria “Estimulação” acentua o valor dado à Expressão Plástica como campo educativo capaz de incentivar e promover o contacto com novas aprendizagens, técnicas, materiais e ambientes e como área capaz de fomentar ligações afetivas entre pares, “estimula aprendizagens afetivas, cognitivas e motoras” e “estimula competências que e ajuda a que os alunos encontrem soluções através do desenho, pintura, construção, etc.”

**Quadro 6**

*Categorias e unidades de registo para a questão 3 parte II*

<b>CATEGORIAS Antes da intervenção</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>CATEGORIAS Após a intervenção</b>	<b>Unidades de registo</b>
<b>Diagnóstico</b>	“devo conhecer os meus alunos” “procurar saber o seu historial”	<b>Diagnóstico</b>	“tentar perceber o aluno e as suas necessidades” “conhecer os meus alunos e, sempre que possível o seu seio familiar”
<b>Adaptação</b>	“adaptar as aulas ao aluno” “adaptar os trabalhos realizados”	<b>Motivação</b>	“realizar atividades diferentes e motivadoras” “procurar motivar sempre os alunos, incentivando-os à concretização das diferentes atividades”
<b>Motivação</b>	“tornar as aulas mais motivadoras” “motivar a sua participação”	<b>Trabalho colaborativo</b>	“jogos e atividades de grupo, promover sempre que possível a aprendizagem cooperativa” “realização de atividades de grupo” “promover o trabalho colaborativo”
<b>Escuta</b>	“escutar os alunos” “ouvir atentamente a criança”	<b>Adaptação pedagógica</b>	“preparar as aulas, aptando-as aos meus alunos” “facilitar o uso de técnicas e materiais alternativos e adequados às necessidades de cada um” “planear atividades adequadas aos meus alunos, de modo que todos se sintam incluídos e consigam realizá-las” “ouvir os meus alunos e o que têm para me dizer” “uma aprendizagem de acordo com o Desenho Universal para a Aprendizagem, considerando sempre os meus alunos”
<b>Atividades</b>	“uso de jogos, bem como realização de atividades plásticas” “novas técnicas, deixar que façam as atividades de que mais gostam.		

A questão três, da parte três solicitava aos participantes um comentário final sobre como pensam ser possível incluir os sus alunos através das duas aulas de Expressão Plástica.

Acerca da participação dos professores, educadores e animadores neste estudo referem-se as unidades de registo mais significativas face ao objeto de estudo e que fizeram emergir as seguintes categorias na primeira fase: “Diagnóstico”, “Adaptação”, “Motivação”, “Escuta” e “Atividades”. Por sua vez, quando comparadas as respostas obtidas entre a primeira fase (antes da intervenção) e a segunda fase (depois da intervenção) vimos emergir novas categorias, de acordo com as unidades de registo, tais como: “Adaptação pedagógica” e “Trabalho colaborativo” decorrente das sessões realizadas com os participantes, o que demonstra que as sessões surtiram um efeito positivo junto dos sujeitos. Para tal, contribuíram a participação ativa, a compreensão e a consciencialização da importância que os participantes têm sobre este projeto.

Assim, na primeira fase do projeto surge a categoria “Diagnóstico” que não poderia estar ausente do estudo. Para que exista uma verdadeira inclusão é imprescindível conhecer a criança e o seu meio envolvente, sendo o diagnóstico ferramenta essencial para um trabalho consciente e verdadeiro junto dos alunos. Como referem “devo conhecer os meus alunos” e “tentar perceber o aluno e as suas necessidades”. Esta categoria surge em ambas as fases da intervenção, no nosso ponto de vista revela a importância dada pelos sujeitos ao conhecimento que devem ter sobre as suas crianças e o seu meio envolvente.

A categoria “Adaptação” revela-se em ambos os momentos da intervenção no entanto, com significados diferentes. Na primeira fase é vista de forma mais simplista como “adaptar os trabalhos realizados ao aluno” onde os participantes revelam o conhecimento que têm sobre a adaptação dos trabalhos aos seus alunos, mas sem conseguirem expressar que tipo de adaptações seria possível efetuar por sua vez, na segunda fase vimo-la como “Adaptação pedagógica”. Na inclusão é realmente importante adaptar, podemos afirmar que esta é uma das palavras de ordem quando nos referimos à inclusão. Ou seja, ter a consciência que as escolas são compostas por uma enorme heterogeneidade de alunos que trabalham e aprendem a ritmos diferentes e com recurso a meios também eles diversificados. Importa oferecer aos alunos aulas “abertas” e um plano curricular que lhes ofereça o que necessitam de acordo com as suas necessidades. Também será importante promover aprendizagens comuns, uma educação para a diversidade e o intercâmbio de experiências que lhes permitirá conhecer outras maneiras e

formas de ser e que desenvolverá nos alunos atitudes de respeito e de tolerância conjuntamente com um sentido amplo sobre a relação dos seus próprios valores e costumes.

Na categoria “Motivação” é evidente a importância dada pelos indivíduos à motivação, acreditando que uma forma de promover a inclusão é “tornar as aulas mais motivadoras” ou “motivar a sua participação.” Realçam a importância da motivação e a forma como os alunos estão ou não motivados para participar e aprenderem, privilegiam aspetos como a criatividade, o gosto em aprender e a afirmação pessoal que contribuem significativamente para a aprendizagem do aluno e para o sucesso escolar.

A categoria “Escuta” indica o valor dados pelos participantes à atenção que deve ser dada aos alunos “ouvir atentamente as crianças.” Na perspectiva dos participantes para incluir é necessário escutar, perceber os alunos e fazer com que eles se compreendam uns aos outros. Na prática, é através da aprendizagem de escuta ativa que a criança aprende em comunidade e cooperação o que a tornará capaz de construir o seu próprio conhecimento e a capacitará para adquirir novas aprendizagens. Para estes professores, educadores e animadores é crucial que se compreenda o que as crianças têm para dizer através de uma escuta cuidada e ativa.

A categoria “Atividades” constituiu-se como indispensável na visão dos participantes, uma vez que para eles incluir implica realizar atividades diversas, “novas técnicas, deixar que façam as atividades de que mais gostam” e “uso de jogos, bem como a realização de atividades plásticas.” Planificar e ajustar as atividades aos alunos que tem em sala de aula é extremamente importante, só desta forma será possível chegar a todos além disso, inerente a cada atividade estão os benefícios que estas habitualmente proporcionam às crianças tal como o desenvolvimento socio afetivo, físico, cognitivo e linguístico.

Na categoria “Aprendizagem colaborativa”, a filosofia inclusiva encoraja docentes e discentes a gerarem ambientes de entreajuda onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias favorecedoras de inclusão, tal como o ensino e a aprendizagem cooperativa, tão essenciais ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos e à formulação de respostas adequadas às suas capacidades e necessidades. Foi com esta visão que tentamos transmitir a importância da aprendizagem cooperativa aos participantes e verificamos essa mudança ao longo do tempo de intervenção nas respostas obtidas. Neste sentido, esta abordagem deve ser utilizada de forma a promover estratégias que vão ao encontro das capacidades e necessidades dos alunos e à monitorização do seu desempenho tendo em conta o seu desempenho global, como podemos verificar pelas respostas: “promover o trabalho

colaborativo” ou “jogos e atividades de grupo (...) promover sempre que possível a aprendizagem cooperativa”.

A “Adaptação pedagógica” segundo os inquiridos emerge como metodologia obrigatória, ou seja, para que se possa promover a inclusão de todos os alunos é necessário criar condições que facilitem a sua aprendizagem e o seu envolvimento na aula, assim é necessário que se eliminem barreiras, que se facilite a aprendizagem, que se utilizem instrumentos e recursos adequados às suas capacidades e necessidades, também é indispensável que se viabilize a participação nas atividades comuns: “facilitar o uso de técnicas e materiais alternativos e adequados às necessidades de cada um” e “uma aprendizagem de acordo com o Desenho Universal para a Aprendizagem (...) considerando sempre os meus alunos”.

A questão quatro, da parte três é analisada na discussão do trabalho por não existir um número significativo de respostas e por esse motivo ser mais difícil aí estabelecer unidades de registo capazes de formar categorias.

## 7. Discussão dos resultados

No presente projeto de intervenção, após a análise de resultados, pretendeu-se desenvolver um Workshop (dividido em dois dias de ação) orientado para a capacitação de competências sociais e de metodologias capazes de promover a inclusão nas aulas de Expressão Plástica. Para verificar o impacto desta intervenção recorreu-se ao emprego de questionários que permitiram uma comparação entre a primeira fase (antes da intervenção) e a segunda fase (após a intervenção), a aplicação de um formulário de observação (Anexo 3), onde apontamos as nossas observações ao longo das sessões e uma ficha de avaliação final das sessões de workshop (Anexo 4) que tinha como objetivo fazer com que os participantes avaliassem as sessões realizadas. A aplicação destes instrumentos, antes e depois do workshop, ofereceu indicadores relevantes quanto ao reflexo deste tipo de intervenção junto dos participantes.

Ainda que haja a pretensão de avaliar o Workshop, concretamente o resultado que este provocou nos participantes é importante considerar as limitações de tempo e as dificuldades que habitualmente um trabalho desta natureza está sujeito. Deste modo, procuramos sempre ler e analisar os resultados de forma coerente e legítima com o objetivo de compreender e avaliar o impacto que a intervenção teve nos participantes envolvidos.

Acerca do Workshop gostaríamos de salientar como pontos fortes a adesão de todos os convidados bem como, os indicadores notáveis referentes “ao que mais gostaram” e “em que a sessão contribuiu, o que aprenderam”. Os participantes demonstraram-se bastante felizes e motivados com as sessões dinamizadas e mostraram o seu desejo por mais iniciativas desta natureza “gostaria que sessões como estas voltassem a acontecer com mais frequência”.

Considerando os instrumentos de avaliação, concretamente os questionários sobre a Inclusão e a EP verificou-se uma mudança de posição em relação a várias questões o que se traduz num ligeiro aumento e conseqüentemente, numa mudança de posição dos professores, educadores e animadores relativamente à inclusão e à EP. Importa salientar que na primeira fase é notória a falta de informação relativamente aos Decretos-lei nº 54/2018 e 55/2018 bem como, o que é o Desenho Universal para a Aprendizagem e outros. Por sua vez, na segunda fase vimos emergir respostas diferentes indicadoras do sucesso da intervenção.

Gostaríamos de ressaltar, também, a falta de formação que ainda é comum aos indivíduos que trabalham no campo educacional isto porque na nossa perspetiva a formação dos professores/educadores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas inclusivas positivas nas escolas. O facto de nem sempre ser possibilitada este tipo de formação acaba por ser uma enorme barreira há verdadeira implementação da inclusão nas escolas. Sabemos que é difícil avançar para uma perspetiva de escola inclusiva sem que todos os professores e a comunidade escolar desenvolvam competências para ensinar e responder às necessidades de todos os alunos. A escola inclusiva só pode ser tão boa quanto os seus profissionais, quando trabalhar conjuntamente em prol do aluno, não queremos com isto desvalorizar o papel do professor até porque este têm provavelmente a tarefa profissional mais exigente, a de educar no entanto, queremos realçar que cabe às instituições proporcionar mais formação aos seus profissionais só desta forma chegaremos à tão desejada inclusão nas escolas.

Também gostaríamos de analisar as questões que anteriormente mencionamos que iriam ser tratadas na discussão.

Posto isto, relativamente à questão cinco, da parte um que pede uma justificação: “Para si, a inclusão deve englobar apenas alunos com limitações ou deficiência. Porquê?” podemos compreender pela análise realizada que tanto na primeira fase como na segunda fase não houve alterações significativas. Os participantes consideram que a inclusão deve englobar todos os alunos com as suas capacidades e limitações. Para os participantes, a inclusão é a forma de chegar a todos sem discriminar, estes acreditam ser importante encontrar estratégias capazes de responder a todas as necessidades.

Relativamente à questão dois, da parte dois: “Para si, faz sentido a Atividade de Enriquecimento Curricular de Expressão Plástica no 1º ciclo? Porquê?” as respostas não se diferenciaram da primeira fase (antes da intervenção) para a segunda fase (após a intervenção). Os participantes confirmam o valor da EP para as crianças entre os cinco e os onze anos de idade afirmando: “Permite à criança expandir, expressar e evoluir as suas capacidades artísticas e criativas”, dizem ainda que “Estimula a destreza, promove a criatividade e ajuda ao desenvolvimento global da criança.” Estas afirmações indicam a opinião firme que estes professores, educadores e animadores têm sobre este tema.

Na exploração da Expressão Plástica Sousa (2003) diz “o interesse pedagógico centra-se na criatividade, sendo a ação de criar apenas uma forma de desenvolver esta capacidade.” (p.169). É necessário que as crianças comecem desde cedo a desenvolver atividades capazes de fortalecer não só a criatividade, mas também a sua capacidade de pensar e a sua sensibilidade em relação ao meio que a rodeia.

Outra questão em análise é a número cinco, da parte dois: “Acha que as aulas de Expressão Plástica podem ser promotoras de inclusão de todos os alunos? Porquê?” Em ambas as fases as respostas foram idênticas não existindo alterações significativas a mencionar. Os envolvidos responderam afirmativamente e justificaram as suas respostas dizendo “Porque permite diferentes abordagens e metodologias que podem facilmente chegar a qualquer criança” verificando-se a importância dada à liberdade criativa que estas aulas possibilitam: “Porque existe uma maior liberdade, o que permite que a criança explore aquilo de que mais gosta” e destacaram a importância da partilha de experiências que as aulas de EP proporcionam: “Podem partilhar entre si aprendizagens e novas competências.”

Nós reafirmamos que o ensino da Expressão Plástica possibilita ao aluno a liberdade de expressão e comunicação tornando agradável o processo de aprendizagem, para tal é importante que os professores saibam respeitar o ritmo de cada um e valorizem as suas competências. A EP consegue promover aprendizagens inclusivas e dar oportunidade a todos de se sentirem únicos e incluídos isto porque é uma área de natureza interdisciplinar e inclusiva uma vez que nela não há limites nem regras a serem seguidas com rigor científico ela vai além dos padrões convencionais da aprendizagem e consegue chegar a todos.

Por último, a questão quatro da parte três, “Já teve ou têm alguma criança que beneficia de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão nas suas aulas de Expressão Plástica? Se sim, que estratégias e/ou metodologias utilizou para a incluir na aula?” Em comparação, as respostas

obtidas na primeira fase (apenas uma resposta), e na segunda fase (três respostas) verificou-se um aumento no número de respostas.

Acreditamos que esta evolução tenha acontecido depois de esclarecidos alguns conceitos no Workshop. Se na primeira fase apenas um indivíduo tinha respondido afirmativamente, dizendo “Sim. Percebi que o aluno gostava de pintar com tinta e com as mãos e adaptei as minhas aulas, realizei atividades em que usava mais vezes tintas e deixei que ele se expressasse de diferentes formas. Recorri a papel de cenário de grande dimensão, coloquei no chão e deixei que pintassem livremente usando as mãos e os pés, além disso procurei trabalhar o mais possível as emoções e recorri ao trabalho de grupo.” Na segunda fase, houve três respostas afirmativas e quando pedimos para revelarem de que forma agiram, as três respostas foram similares. Os participantes afirmam já ter tido pelo menos uma vez um aluno com alguma limitação mais acentuada e para ajudar a ultrapassar as barreiras criadas recorreram ao trabalho de grupo, procuraram promover aprendizagens significativas dizem também, terem procurado responder às necessidades e potenciar as capacidades planificando atividades inclusivas onde todos puderam participar.

De acordo com o Decreto-lei 54/ 2018, a abordagem multinível tem em consideração todos os alunos, esta configura um modelo de ação de todos para todos. É um modelo de atuação na escola com ações e impactos esperados nos diferentes elementos, nos diferentes espaços e nos diferentes níveis de organização e funcionamento.

Através do formulário de observação foi-nos possível tirar ilações relativamente ao efeito que as sessões tiveram nos participantes. Este formulário serviu como guia de avaliação das sessões e diário de campo ou seja, contribuiu de forma significativa para refletir sobre o que sucedeu em ambas as sessões do Workshop, os sentimentos, frustrações, dificuldades sentidas e pontos positivos.

Outro dos instrumentos de recolha de dados relevante foi a ficha de avaliação das sessões de Workshop que deu a oportunidade aos participantes de avaliarem as sessões desenvolvidas em termos de programa das sessões, do seu funcionamento e em relação a algum aspeto que considerassem mais importante.

Finalizando, podemos afirmar que em praticamente todas as questões analisadas quer de resposta fechada, quer de resposta aberta verificámos mudanças de posição entre a primeira fase e a segunda fase da intervenção, à exceção daquelas em que se verifica uma posição determinada e irredutível de opinião dos participantes. Ficamos satisfeitos com as mudanças ocorridas ao longo de todo o projeto no entanto, estamos convictos de que não é possível alterar

conceções em intervenções pontuais como esta uma vez que tal transformação implica uma mudança nas práticas pedagógicas dos indivíduos o que não se consegue num curto espaço de tempo como o que tivemos no entanto, consideramos que pequenos “passos” foram dados na direção da inclusão aliada à Expressão Plástica. Acreditamos ser importante que se continue a investir na formação, na sensibilização, na clarificação e na promoção de atitudes e competência inclusivas junto das comunidades educativas. Acreditamos que este projeto se assumiu como contributo importante.

## **CONCLUSÕES**

O trabalho desenvolvido teve como propósito capacitar professores, educadores e animadores que exercem funções nas escolas, concretamente que lecionam a AEC de Expressão Plástica, para o uso de estratégias promotoras de inclusão. Assim, com base na ideia fundadora deste estudo podemos concluir a existência de uma relação positiva entre a intervenção e a evolução das respostas obtidas da primeira para a segunda fase da intervenção.

A problemática inicial desencadeou um processo que implicou a definição de estratégias, procedimentos e planificações - importa, no fim deste ciclo refletir sobre o impacto que esta intervenção teve junto dos envolvidos.

Verificamos, através dos resultados obtidos que a maioria dos participantes em algum momento da intervenção mudou de posição o que para nós é bastante positivo. Foi com enorme contentamento que ao lermos as avaliações das sessões de Workshop percebemos a importância que a intervenção teve e entendemos que os participantes gostariam que sessões como esta voltassem a acontecer de forma mais regular.

Face à inclusão e à EP que são o tema central deste trabalho, dizer que o caminho ainda é árduo e longo. Podemos afirmar que a inclusão de alunos com limitações significativas ou ligeiras constitui uma medida promotora do seu desenvolvimento numa área que sendo menos rígida dá oportunidade de cada um experienciar o que mais gosta, conhecendo materiais, ambientes e promovendo o trabalho em grupo fatores determinantes para o desenvolvimento global da criança.

Relativamente ao grupo envolvido na intervenção podemos afirmar que muitos já conheciam algumas das estratégias, outros foram descobrindo. As atividades apresentadas e realizadas foram importantes para o grupo trabalhar com as crianças após a intervenção e desta forma conseguimos obter um maior e melhor feedback. Não podemos deixar de reforçar que estratégias colaborativas e atividades de caráter de grupo devem sempre que possível ser utilizadas com os alunos, a escuta ativa também deve ser sempre tida em conta de forma a promover a inclusão.

Em suma, gostaria de dizer que este trabalho foi muito importante para mim, com a realização deste projeto cresceu em mim um desejo ainda maior para o trabalho da inclusão junto das comunidades educativas. Dizer ainda que enquanto animadora socioeducativa procuro sempre incentivar a participação das crianças no processo do seu próprio desenvolvimento através da arte e da própria EP procuro que cada um se sinta único e que em conjunto trabalhem para um

amanhã melhor. No decorrer deste projeto e com as sessões dinamizadas não foi diferente, procurei transmitir aos participantes a importância de olhar cuidadosamente para as nossas crianças, de escutar atentamente o que elas nos tem para dizer e de lhe possibilitar atividades promotoras de inclusão e facilitadoras de cooperação.

Como sabemos a educação inclusiva perspetiva uma educação para todos, isto é, uma educação em que todas as crianças tenham igualmente a possibilidade de acesso e sucesso na escola também sabemos que nem sempre é fácil tornar isso realidade, chegando a ser um tanto utópico no entanto, se caminharmos juntos o caminho torna-se mais fácil.

#### Limitações ao Estudo

Como limitações a este estudo podemos apontar os questionários, isto porque apesar de ter sido o instrumento de recolha de dados definido para esta pesquisa, a ele estão inerentes algumas limitações como a fidelidade de algumas respostas. No entanto, é um risco que se corre neste tipo de investigação e fizemo-lo com a convicção de que a complementaridade dos outros instrumentos e o debate poderá diminuir este risco.

A interpretação e a compreensão do contexto e dos resultados é outra limitação reconhecida, já que os dados recolhidos podem ser passíveis de diferentes interpretações.

Por último, acredito que o tempo da intervenção poderia ter sido mais longo de forma a permitir que se comparassem os resultados com maior desfasamento temporal.

Dizer que, apesar das limitações apresentadas este estudo pautou-se por um rigor na análise dos resultados e procurou ser sempre o mais fiável possível, relativamente às opiniões, expectativas e necessidades apresentadas pela amostra. Em termos metodológicos, esta investigação insere-se numa abordagem de natureza qualitativa (exploratória descritiva) tendo sido adotada por se considerar que o estudo procura, de forma aberta, compreender, analisar e investigar a importância da EP para a promoção da inclusão

## **BIBLIOGRAFIA**

Almeida, A. (2014). *Compêndio em Linha de Problemas de Filosofia Analítica*. (ed 2014). Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Almeida, S. (2016). *Conhecimento e Educação* (1ed). Cesumar.

Alves, M., & Azevedo, N. (2010). *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimentos e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. (1ed). Varzea da Rainha Impressores.

Ahuja, A., Ainscow, M., Blet, A., Cruz, M., Eklindh, K., Ferreira, W., Halperin, R., Heijnen, H., Huong, N., Keinan, H., Lee, K., Meisjord, R., Perner, D., Riddell, A., Shaeffer, S., Skinner, N., Taut, S., Balescut, J., Wabuge, R., Williams, M... Price, P. (2005). *Orientações para a inclusão garantindo o acesso à educação para todos*. Unesco.

Araújo, P. C. V., Linhares, T. C. (2016). A inclusão escolar: breve histórico e alguns apontamentos para a prática do professor. *Revista Paidéia*, 17(1), páginas 11-15.

Armstrong, F., & Rodrigues, D. (2014). *A inclusão nas Escolas*. (1ed). Fundação Manuel dos Santos.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. (1ed). Edições 70.

Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JÁ*, (64), páginas 1-3.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora. Porto

Brazão, P. (2011). O diário etnográfico eletrónico, um instrumento de investigação: três testemunhos. *Etnografia da Educação*, 1(1), páginas 1-11.  
[https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/851/1/Brazao%202011\\_Diario\\_Etnogr\\_3%20testem.pdf](https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/851/1/Brazao%202011_Diario_Etnogr_3%20testem.pdf)

Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Artmed Editora S.A.

Coimbra, J., & Valqueresma, A. (2013). Criatividade e educação- A educação artística como o caminho do futuro?. *Educação, Sociedade & Cultura*, 40(2), páginas 131-146.  
<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/72767/2/87423.pdf>

Coli, J. (2017). *O QUE É A ARTE*. (1ed). Editora e livraria brasileira.  
[https://books.google.pt/books/about/O\\_que\\_%C3%A9\\_arte.html?id=zGgvDwAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.pt/books/about/O_que_%C3%A9_arte.html?id=zGgvDwAAQBAJ&redir_esc=y)

Correia, L. M. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada?* In David Rodrigues (7), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*, 123-142. Porto Editora.

Correia, L. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso* (2ed). Porto Editora.

Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), páginas 30-36.  
[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009\\_13\\_2\\_30-36.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009_13_2_30-36.pdf)

Cunha, A. (2007). *Formação de Professores a investigação por questionário e entrevista: exemplo prático*. (1ªed). Editorial Magnólia/ Pensar.

Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspetiva de docentes e crianças. *Revista Interações*, (41), páginas 133-159.

Dicionário Etimológico. (2022, fev 06). <https://www.dicionarioetimologico.com.br/>

Eça, T. (2010). A educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), páginas 127-146.  
[https://www.researchgate.net/profile/Teresa-Eca-2/publication/41923970\\_A\\_educacao\\_artistica\\_e\\_as\\_prioridades\\_educativas\\_do\\_inicio\\_do\\_seculo\\_XXI/links/0deec529fdb760d7a000000/A-educacao-artistica-e-as-prioridades-educativas-do-inicio-do-seculo-XXI.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Teresa-Eca-2/publication/41923970_A_educacao_artistica_e_as_prioridades_educativas_do_inicio_do_seculo_XXI/links/0deec529fdb760d7a000000/A-educacao-artistica-e-as-prioridades-educativas-do-inicio-do-seculo-XXI.pdf)

Federação Nacional de Cooperativas de Solidariedade Social. (2017). Movimento CERCI.  
<https://www.fenacerci.pt/fenacerci/movimento-cerci/>

Filho, A. (2013). Importância das imagens na metodologia de pesquisa em psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, 25(2), páginas 263-271.  
<https://www.scielo.br/j/psoc/a/rTBYnGwZvRYPzDXQ76bgQkw/?lang=pt&format=pdf>

Fonseca, K. (2012). INVESTIGAÇÃO – AÇÃO: UMA METODOLOGIA PARA PRÁTICA E REFLEXÃO DOCENTE. *Revista Onis Ciência*, 1(2), páginas 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>

Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Livros Horizonte.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, 16 (1), 5-20.  
<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%3a3o.pdf>

Fróis, J. (2011). *Educação estética e artística- abordagens transdisciplinares*. (2ed). Fundação Calouste Gulbenkian.

Gil, A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*.(6ed). Editora Atlas S.A.  
<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>

Goleman, D. (2011). *Inteligência emocional*. 14ª (Ed.). Temas e Debates: Círculo de leitores.

Jiménez, R. (1993). *Uma Escola para Todos: A integração Escolar*. Em R. Bautista (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Dinalivro. Lisboa

Harvey, F., Matthew, J., & Strong, W. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem: para que todos possam aprender*. (1). Porto Editora.

Madureira., I, Leite.,T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. (1ªed). Universidade Aberta.  
[https://www.researchgate.net/profile/Isabel-Madureira/publication/330442343\\_NECESSIDADES\\_EDUCATIVAS\\_ESPECIAIS\\_Universidade\\_Aberta/links/5c40656b458515a4c72c3710/NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS-Universidade-Aberta.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Isabel-Madureira/publication/330442343_NECESSIDADES_EDUCATIVAS_ESPECIAIS_Universidade_Aberta/links/5c40656b458515a4c72c3710/NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS-Universidade-Aberta.pdf)

Mantoan, M. (2003). *Inclusão Escolar o que é? Por quê? Como fazer?* (1 ed). Moderna.  
<http://www.epsinfo.com.br/INCLUSAO-ESCOLAR.pdf>

Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas ensino básico- 1º ciclo*. (4ed). Departamento da Educação Básica.

Mónico, L., Alfores, V., Castro, P & Parreira, P. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Investigação qualitativa em ciências sociais*, 3 (1), páginas 724-733.

Morais, F. (2015). *Criatividade: conceito e desafios*. Educação e Matemática, 18 (135), 3-7.

Moreno, D., Moreira, A., Tymoshchuk, O., & Marques, C. (2020). Análise de conteúdo utilizando o WEBQDA: opção metodológica para caracterizar uma criança com paralisia cerebral. *Investigação Qualitativa em Educação*. (2), 687-702.

Moser, V. (2015). *A criatividade: a necessidade da promoção da atividade criadora no pré-escolar*. [Dissertação de mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências.

Moura, V. (2009). *Arte em teoria*. (1ed). Eduções Húmus.

Oliveira, M. (2007). A expressão plástica para a compreensão da cultura visual. *Saber (e) Educar*, (12), páginas 61-78.

[http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/717/3/SeE12A\\_ExpressaoMonica.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/717/3/SeE12A_ExpressaoMonica.pdf)

Organização Mundial da Saúde. (2004). CIF. Lisboa.

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), páginas 1-18.

Pimenta, S., & Franco, M. (2008). *Pesquisas em educação- possibilidades investigativas/formativas de pesquisa ação*. (2 ed). Edições Loyola.

Raposo, M. (2004). A construção da pessoa: educação artística e competências transversais [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa].  
<https://run.unl.pt/bitstream/10362/77/1/Raposo.pdf>

Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença*. (6 ed). Porto Editora.

Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal factos e opções. *Revista Educación Especial e Inclusiva*, 3 (1), 97-109.

Rodrigues, M. (2016). *As “cem” aprendizagens da criança: a estória de uma experiência em EPE e 1ª CEB*. [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação de Coimbra.

Rosa, M., & Schnetzler, R. (2003). A investigação- ação na formação continuada de professores de ciências. *Ciência e Educação*, 9 (1), páginas 27-39.  
<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Dks7MmfcDS3BXBCPGM9swgx/?format=pdf&lang=pt>

Sousa, A (2003). *Educação pela arte e Artes na educação- Drama e dança*. (2ed). Instituto Piaget.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação- Música e Artes Plásticas*. (3ª ed). Instituto Piaget.

Sousa, A. (2017). *Educação pela arte e artes na educação*. (2ªed). Edições Piaget.

Tavares, C., & Sanches, I. (2013). Gerir a diversidade: contributos da aprendizagem cooperativa para a construção da aprendizagem cooperativa de salas de aula inclusivas. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), páginas 307-347.

Teis, D., & Teis, M. (2006). *A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa*. Denize Terezinha Teis e Mirtes, 1(1), 1-8. <http://bocc.ufp.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf>

Travi, M., Monegotto, L., & Santos, G. (2009). A escola contemporânea diante do fracasso escolar. *Revista Psicopedagógica*, 26(81), páginas 425-434.

UNESCO. 2020. *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos*. Paris, UNESCO.

Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia*. (eBook). Phorte Editora.

Veludo, E. (2013). *Educação pela arte: um contributo para uma educação multicultural*. [Dissertação de mestrado, Universidade Nova Lisboa]. Repositório da Universidade Nova Lisboa. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/10205/1/Eliana%20Veludo.pdf>

### **Legislação Consultada**

Atividades de Enriquecimento Curricular, de 28 de junho de 2017 — Carta enviada ao Diretor do AE. <http://www.dge.mec.pt/enquadramento-7>

Decreto Lei nº 54/2018 do Ministério da Educação e Ciência. (2018). Diário da República: I Série nº 129/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto Lei nº55/2018 do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I Série nº 129/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Decreto Lei nº 3/2008 do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I Série nº 4/2008. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>

Despacho Conjunto nº105/97 do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: II Série nº 149/1997. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-conjunto/105-1997-3269719>

Decreto-Lei nº 319/91 do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I Série-A, nº193/1991. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/319-1991-403296>

Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/1986 do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I Série nº237/1986. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

Decreto-Lei nº5/73 do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I Série nº173/1973. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1973-421823>

Decreto-Lei nº6/71 do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I Série nº 262/1971. <https://dre.tretas.org/dre/36767/lei-6-71-de-8-de-novembro>

Ofício-Circular (2016) — Recomendações no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/oficio\\_circular\\_aec\\_recomendacoes.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/oficio_circular_aec_recomendacoes.pdf)

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação*. UNESCO

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien

**ANEXOS**

Anexo 1

---

*Questionário: Inclusão e Arte*

**Questionário a administrar aos professores/educadores de Atividades de Enriquecimento Curricular de Expressão Plástica (AEC)**

O questionário que se segue insere-se num estudo a realizar no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Coimbra.

A sua disponibilidade e participação são muito importantes para a realização deste estudo. O questionário é anónimo e as respostas serão objeto de um tratamento confidencial.

O questionário apresenta-se organizado em três partes. Inicialmente serão colocadas algumas questões relacionadas com os conceitos de Educação Inclusiva, Alunos que beneficiam de *Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão* (antigos alunos “categorizados” de alunos com *Necessidades Educativas Especiais* (NEE)). A segunda parte remete-o/a para questões relacionadas com a Arte e Expressão Plástica e por último, surgem quatro questões abertas onde se procura compreender especificamente a opinião dos professores/educadores de AEC de Expressão Plástica.

**Para a realização deste questionário deve:**

- Ler com atenção cada uma das perguntas;
- Responder com o máximo de sinceridade;
- Responder a todas as questões.

**Caracterização da amostra inquirida:**

Idade: \_\_\_\_\_

Género: Feminino  Masculino  Outro

**I PARTE- Inclusão**

1. Tem formação na área da inclusão?  
Sim  Não
2. Já ouviu falar de *Educação Inclusiva*?  
Sim  Não
3. Tem, presentemente alunos que beneficiam de *Medidas de Suporte à Aprendizagem* nas suas aulas (de Expressão Plástica)?  
Sim  Não

4. Na sua opinião, um aluno que beneficie de medidas específicas de intervenção necessita de um atendimento especial??

Sim  Não

5. Para si, a inclusão deve englobar apenas os alunos com deficiência ou limitações?

Sim  Não

Porquê? \_\_\_\_\_

6. Acha que a inclusão implica uma mudança da estratégia educativa?

Sim  Não

7. Conhece o **Decreto-lei nº 54/2018** e o **Decreto-lei nº 55/2018** de 6 de julho? (relativos à *Educação Inclusiva e autonomia e flexibilidade na gestão curricular*)

Sim  Não

8. Se respondeu afirmativamente, concorda com as medidas enunciadas no Decreto nº 54/2018?

Sim  Não  Em parte

## II PARTE- A Expressão Plástica

1. Considera a Expressão Plástica importante para o desenvolvimento da criança?

Sim  Não

2. Para si, faz sentido a *Atividade de Enriquecimento Curricular* de Expressão Plástica no 1º ciclo?

Sim  Não

Porquê? \_\_\_\_\_

3. Que tipo de metodologias utiliza, normalmente, nas suas aulas de Expressão Plástica? (Se for o caso, pode assinalar mais do que uma opção.)

Aprendizagem cooperativa  Trabalho individual  Trabalho a pares/e ou grupos.   
Outra

4. Concorda ou discorda da seguinte afirmação “As expressões artísticas contribuem para um desenvolvimento equilibrado da personalidade e criatividade das crianças.

Concordo       Discordo

5. Acha que as aulas Expressão Plástica podem ser promotoras da inclusão de todos os alunos?

Sim                       Não

Porquê \_\_\_\_\_

6. Santos (2008), afirma que é através da componente lúdica da arte que a criança se vai conhecendo a si mesma, aos outros e ao meio que a rodeia - através do movimento, dos traços, dos sons, das cores, entre outras. Concorda com o autor?

Sim                       Não

7. Sabe o que são inteligências múltiplas?

Sim       Não

8. Acha que a Expressão Plástica contribui para promover o desenvolvimento integral da criança, induzindo capacidades afetivas, cognitivas e cinestésicas, e levando a uma articulação de inteligências múltiplas? (Se respondeu Não à questão anterior, não responda a esta pergunta)

Sim       Não

9. De entre as inúmeras práticas pedagógicas inclusivas, o Desenho Universal para a Aprendizagem é das mais úteis, pois tem em conta o aluno como um ser único e procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem. Conhece esta abordagem curricular?

Sim                       Não

### III PARTE- Questões abertas sobre Inclusão e Arte

1. O que é para si a inclusão?

---

---

---

---

2. Qual pensa ser a importância da Expressão Plástica para as crianças?

---

---

---

---

---

3. Como acha que pode promover a inclusão de alunos nas aulas de Expressão Plástica?

---

---

---

---

4. Já teve ou têm alguma criança que beneficia de *Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão* nas suas aulas de Expressão Plástica? Se sim, que estratégia e/ou metodologias utilizou para a incluir nesta área disciplinar?

---

---

---

---

**Obrigada pela participação!**

Mariana Santos.

---

Anexo 2

*Planificação da Sessão do Workshop*

### Plano da Sessão de Workshop

<b>Curso/Ação:</b> Workshop sobre Inclusão e Expressão Plástica	
<b>Sessão/ Tema:</b> Como promover a Inclusão nas minhas aulas de Expressão Plástica?	
<b>Data:</b> 14/06/2022 e 15/06/2022	<b>Local:</b> Sala de Reuniões
<b>Tempo:</b> 3h por sessão, um total de 6h nas duas sessões	
<b>Destinatários:</b> Grupo de professores de AEC, pertencentes à Rede de ATL	

Objetivos
<p style="text-align: center;"><b><u>Geral:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Os formandos no final das sessões devem ser capazes de explicar algumas formas/metodologias para promover a inclusão nas AEC de Expressão Plástica;</li><li>▪ Os formandos devem saber como utilizar algumas das abordagens expostas no seu contexto de trabalho.</li></ul>
<p style="text-align: center;"><b><u>Específicos:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Criar um ambiente confortável e acolhedor;</li><li>▪ Promover a divisão de trabalho e de responsabilidade;</li><li>▪ Proporcionar uma maior comunicação entre os formandos;</li><li>▪ Desenvolver a rapidez do pensamento;</li><li>▪ Possibilitar a comunicação de todos os formandos;</li><li>▪ Conseguirem selecionar os aspetos mais importantes de um determinado assunto.</li></ul>

Meios
<ul style="list-style-type: none"><li>– Computador;</li><li>– Projetor;</li><li>– PowerPoint;</li><li>– Mesas;</li><li>– Cadeiras;</li><li>– Bloco de folhas A3;</li><li>– Marcadores;</li><li>– Lápis de cor;</li><li>– Novelo de lã.</li></ul>

I N T R O D U Ç Ã O	Estratégia				
	Objetivo	Métodos	Meios	Tempo	Avaliação
		- Tema da sessão;	-Apresentar o tema da sessão;	-5 minutos	- Controlar os conhecimentos e interações dos participantes.
		-Objetivos	- Transmitir os objetivos do Workshop	- 5 minutos	

D E S E N V O L V I M E N T O	Estratégia					
	Objetivos	Conteúdos	Métodos	Meios	Tempo	Avaliação
	-Elucidar os formandos sobre o tema da inclusão escolar;	- Escola inclusiva e gestão curricular;	-Relatório UNESCO 2020; -Brainstorming;	Computador; Projetor; PowerPoint;	20min	Avaliar oralmente se entenderam as explicações consoante as respostas obtidas e o grau de participação e envolvimento.
	-Dar a conhecer e/ou relembrar os Decretos-lei (DL) n.º 54 e 55 de 2018	- Princípios orientadores do DL no sistema educativo português;	-Objetivos e âmbitos dos decretos;	Quadro branco; Marcador de quadro.	30 min	
	-Esclarecer os formandos sobre o que são Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão;	- Estratégias de gestão curricular ao serviço da escola inclusiva;	- Abordagem multinível; Demonstração de exemplos concretos em sala de aula;		30min	
	-Dar a conhecer o que são inteligências múltiplas e o Desenho Universal para a Aprendizagem.	-Desenho Universal para a Aprendizagem: o que muda?	-Teoria de Gardner; O que é o DUA, em que consiste e qual a sua importância;		20min	
	- Explicar e exemplificar a importância da Expressão Plástica e a importância do professor de EP;	- A arte e a criatividade; -O professor como elemento essencial ao desenvolvimento da criança	-A EP no 1º ciclo bem como a importância do trabalho do professor/ educador, etc. -Troca de ideias		25min	
	-Coffe break;	-Lanche;			15 min	
	-Visualização de um pequeno filme "Aprendizagem interativa e dinâmica formação para o futuro" -Reflexão	-Santos, F. (2020). <i>Aprendizagem interativa e dinâmica formação para o futuro</i> Youtube*	-Visualização do filme;  -Debate e troca de ideias.		52 min  25min	

\*Vídeo Youtube: [https://www.youtube.com/watch?v=ZIPsPRaZP6M&ab\\_channel=TEDxTalks](https://www.youtube.com/watch?v=ZIPsPRaZP6M&ab_channel=TEDxTalks)

Estratégia						
	Objetivos	Conteúdos	Métodos	Meios	Tempo	Avaliação
C O N C L U S Ã O	<p>-Reflexão e debate sobre a inclusão</p> <p>-Facultar algumas estratégias promotoras de inclusão;</p> <p>Proporcionar aos formandos a oportunidade de fazer uso de duas dinâmicas específicas;</p> <p>-Avaliação final;</p> <p>-Encerramento e lanche.</p>	<p>. -Visualização de um vídeo “The power of inclusive education”</p> <p>-Demonstração e explicação de algumas atividades a desenvolver na AEC de EP</p> <p>-Realização de duas propostas de atividades;</p> <p>-Avaliação dos dois dias de workshop</p> <p>Encerramento.</p>	<p>TED x Talks. (2015). <i>The power of inclusive education.</i></p> <p>-Dar a conhecer algumas estratégias que podem contribuir para a inclusão nas aulas de EP;</p> <p>-Quebra gelo: a teia;</p> <p>-Criação de uma história: Arte e inclusão.</p>	<p>Computador;</p> <p>Projektor;</p> <p>PowerPoint;</p> <p>Novelo de lã;</p> <p>Bloco A3;</p> <p>Marcadores;</p> <p>Lápis de cor;</p> <p>Quadro branco;</p> <p>Marcador de quadro.</p>	<p>45 min</p> <p>45min</p> <p>45min</p> <p>30 min</p> <p>15min</p>	<p>Respostas e participação;</p> <p>-Observação participante;</p> <p>Cada formando diz uma palavra descritiva de como foram os dias de workshop.</p>

Anexo 3

---

*Formulário de observação / diário de campo*

**Mestrado em Educação Especial- Especialização em Problemas do Domínio Cognitivo e Motor**

**Sessão de Observação**

Data: \_\_/\_\_/\_\_

Local da observação: \_\_\_\_\_

Participantes:

\_\_\_\_\_

**Resumo da Sessão de Workshop- Dia 1**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Resumo da Sessão de Workshop- Dia 2**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Anexo 4

---

*Ficha de Avaliação do Workshop*

## Avaliação Final das Sessões de Workshop

### 1. Identificação da Ação

Designação: \_\_\_\_\_

Começo: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_      Final: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_      Duração: \_\_\_\_\_

### 2. Apresentação da Ação

Para análise das sessões realizadas propõem-se:

- Aplicação de uma escala de 1 a 5
- Marcação com um **X** no quadrado elegido

#### 2.1 Programa das sessões

		1	2	3	4	5		
•	Objetivos das sessões	Nada claros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito claros
•	Conteúdos das sessões	Inadequado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Adequado
•	Grau de satisfação	Nada satisfeito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Muito Satisfeito

#### 2.2 Funcionamento das sessões

		1	2	3	4	5		
•	Motivação e participação	Nenhuma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Toda
•	Conteúdos e Atividades	Insuficiente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Completo
•	Relacionamento entre participantes	Nenhum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Total
•	Instalações	Más	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ótimas
•	Meios Audiovisuais	Inadequados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Excelentes
•	Utilização dos Suportes	Ineficazes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Eficazes

### 3. Observações e/ou sugestões:

---

---

---

---

Nome (facultativo): \_\_\_\_\_

Anexo 5

---

*PowerPoint apresentado no Workshop*



### Inteligências múltiplas

Teoria desenvolvida por uma equipa de investigadores da Universidade de Harvard, liderada pelo psicólogo Gardner que procurou analisar mais detalhadamente o conceito de inteligência.

Gardner afirmou que o conceito de inteligência, como tradicionalmente definido em psicométria (testes de QI), não era suficiente para descrever a grande variedade de habilidades cognitivas humanas. Assim, esta teoria defende inteligências múltiplas.

Por exemplo, uma criança que aprende a multiplicar números facilmente não é necessariamente mais inteligente do que outras que têm habilidades nouro tipo de áreas.

Diagrama circular das Múltiplas Inteligências de Gardner, com o centro rotulado 'Múltiplas Inteligências'. O círculo é dividido em sete segmentos coloridos, cada um com um ícone e um rótulo: Musical (notas), Corporal (pessoa a correr), Linguagem (livro), Lógico-Matemática (calculadora), Naturalista (folha), Intra-pessoal (pessoa a pensar) e Inter-pessoal (duas pessoas). O círculo é rodeado por 'Múltiplas Inteligências' e 'Múltiplas Inteligências'.

Cartum de um homem sentado numa cadeira a falar com um elefante, um macaco e um cão. O homem diz: "BOM, VAMOS FAZER UMA SELEÇÃO JUSTA COM UMA ÚNICA TAREFA: SUBAM NAQUELA ÁRVORE." O elefante, o macaco e o cão olham para ele com expressões de dúvida.

### Desenho Universal para o Aprendizagem

- O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é particularmente útil na operacionalização das medidas em sala de aula.
- O DUA consiste em ajustar a forma como o professor ensina à forma como o aluno aprende.
- O DUA responde à necessidade de organização de medidas universais orientadas para todos os alunos.
- É uma abordagem com enfoque nas intervenções de caráter universal, dirigidas a todos e da responsabilidade de todos.
- É uma abordagem que tem por objetivo remover barreiras à aprendizagem.

O DUA propõe uma educação acessível para TODOS os alunos.

Redes de Reconhecimento	Redes de Estratégia	Redes Afetivas
<b>Aprender o QUÊ</b>	<b>Aprender COMO</b>	<b>Aprender POR QUÊ</b>
<p>Como reconhecemos factos e categorizamos o que vemos, ouvimos e sentimos. A identificação de letras, palavras, ou o estilo de um autor são tarefas de reconhecimento.</p> <p>➔ Aprentar a informação e os conteúdos em diferentes formatos.</p> <p>Mais formas de promover</p>	<p>Planear e desenvolver tarefas. Como organizamos e expressamos as nossas ideias. Escrever um texto ou resolver um problema de matemática são tarefas de estratégia.</p> <p>➔ Diversificar os modos como os alunos podem expressar o que sabem.</p> <p>Mais formas de promover</p>	<p>Como os alunos se engajam e se mantêm motivados. Como reagem aos desafios, se estimulam e interessam. Estas são dimensões afetivas.</p> <p>➔ Estimular o interesse e a motivação por aprender.</p> <p>Mais formas de promover</p>

### Decreto-lei 55/2018- Autonomia e flexibilidade Curricular

«Autonomia e flexibilidade curricular» a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Salvo e (1) do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de junho

### Por outras palavras

É dada às escolas uma parte da autonomia para que possa "ocorrer" a flexibilidade.

A ideia base deste decreto é a de que, a escola é heterogénea, diversificada e deve ser capaz de se adaptar às circunstâncias e individualidades dos seus alunos.

No entanto, existem limitações:

- Apenas é dado às escolas 25% de autonomia.
- Avaliação Externa- exames iguais para todos (incoerência no decreto)

### Expressão Plástica

### Arte

Arte pode ser vista como linguagem e como comunicação, é a linguagem das emoções, procura comunicar algo que não é traduzível em palavras nem em pensamentos, é puramente emocional e intraduzível em palavras. (Sousa, 2017)

### Criatividade

"A criatividade parece, pois, ser uma capacidade ou uma aptidão humana para produzir ações intelectuais inteiramente novas e desconhecidas de quem as produz. Poderão tratar-se de produtos da imaginação ou de sínteses mentais, mas produzindo sempre conhecimentos novos, constituindo por isso uma capacidade mais importante que a de aprendizagem de conhecimentos. (Sousa, 2017, p. 189)

### Expressão Plástica no 1º ciclo

Segundo o Ministério da Educação, «Organização Curricular e Programas-1º Ciclo do Ensino Básico (2004), nos seus princípios organizadores pode ler-se: "A manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu mundo interior e de representar a realidade. (...) a expressão gráfica e plástica não só contribui para despertar a imaginação e a criatividade dos alunos, como lhes possibilita o desenvolvimento da destreza manual e a descoberta e organização progressiva de volumes e superfícies. (...) a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando." (p.89)

### A importância da Expressão Plástica

A Expressão Plástica vai para além das técnicas e da "formação artística", ao "educar" o desenvolvimento da personalidade e a formação do ser, não se pretendendo substituir a transmissão do saber, mas sim valorizar a importância da arte para as crianças. Nela existe um vasto campo de atuação pedagógica e uma enorme possibilidade de conteúdos a serem estudados.

Sousa (2003) refere: "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 estão ao serviço da criança e não esta ao serviço das artes plásticas" (p.160).

Mais importante do que «aprender», «conhecer» e «saber», é o «venciar», «descobrir, criar e sentir». (Sousa, 2017, p.63)

Final, qual é o nosso papel enquanto educadores/professores de Expressão Plástica?

### Estratégias de inclusão

### APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Contrariamente à aprendizagem tradicional, em que o professor é a chave central do conhecimento transmitido e os alunos são apenas receptores de informação. A aprendizagem cooperativa traz uma nova abordagem para os alunos, deixando de ter um papel passivo, para serem as figuras centrais do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (Cunha & Uva, 2016).

- A aprendizagem cooperativa tem sido descrita pela comunidade científica como a forma mais eficaz de colocar em ação uma efetiva diferenciação na sala de aula, que tem em consideração todos os alunos.
- Esta metodologia tem em consideração a aceitação entre pares, além disso considera as competências sociais e de grupo e o comportamento cooperativo.
- É definida não apenas como uma única técnica, mas uma "mistura" de "técnicas de trabalho em pequenos grupos com objetivos de cooperação".

### Dinâmicas de grupo

- Ao propormos dinâmicas de grupo colocamos diferentes crianças a trabalhar conjuntamente com um objetivo comum, o que diminuirá as distâncias sociais entre elas, já que aos poucos se vão sentindo mais próximos e mais parecidas umas com as outras e, como consequência dessa semelhança, começam a designar-se pelo pronome "nós".
- Cada atividade reúne as crianças que nela participam, criando entre si um contacto mútuo inter-relacional.

37

### Abordagem Reggio Emilia

Esta é uma abordagem desenvolvida por Loris Malaguzzi, com a ajuda de pais e professores, tem como objetivo dar principal destaque à criança na construção do seu conhecimento.

Nesta metodologia, as crianças são motivadas a explorar o meio que as rodeia e a representá-lo de diferentes formas.

É lhes cedido diferentes materiais para que possam explorar (procura ir além do desenho).

Trabalho por projeto, ou seja, diferentes etapas, em que uma dá origem a outra, mas sem se sobrepor à mesma.

38

- Trata-se de uma forma de aprender diferente que surge no período pós segunda guerra mundial.
- Este dita que a construção do conhecimento seja feito pela ação do sujeito, proporcionando uma aprendizagem baseada nas experiências de cada aluno.
- Em Reggio Emilia o ateliê é um espaço onde a criança faz com as próprias mãos, um lugar de sensibilização estética, exploração individual, um lugar concebido para criar projetos.

39

## Obrigada

"O objetivo da educação inclusiva não é tornar todas as crianças iguais, é um respeitar e valorizar as diferenças. A escola inclusiva não é apenas a escola onde estão todos os alunos, é a escola onde todos os alunos aprendem." (Anonymos, 2022)

©2022. This presentation template was created by Slidego, including icons by Flaticon, illustrations & images by Freepik

40

### Atividades que podem promover a INCLUSÃO

1. Quebra-gelo
2. No teu lugar
3. A história ARASAAC
4. Olhar para a inclusão
5. Vamos construir e adaptar

41



42

### Atividade: No teu lugar (AC)

**Objetivo:** Conhecer o outro; compreender o que nos iguala e o que nos diferencia.

**Material:** Folhas A4 brancas; Lápis de cor.

43

### História ARASAAC - manual (DG)

**Objetivo:** Dar oportunidade às crianças de se expressarem de forma diferente (da linguagem falada). Visa aumentar e/ou compensar as dificuldades de comunicação.

44

### Olhares pela inclusão (AC e ARE)

**Objetivos:** Promover a cooperação/colaboração grupal; gerir os sentimentos e estratégias dentro do grupo.

**Como realizar?**

- Dar um tema: deficiência
- Possibilitar meios de pesquisa, computador, livros, comunidade, etc
- Usar materiais plásticos: plastilina, lápis, cartolinas, etc
- Se possível usar o ambiente como ferramenta (recolha de materiais do ambiente)

45

### Vamos construir e adaptar (ARE + DG)

**Objetivos:** Desenvolver a motricidade; aprender enquanto brinca; compreender e aceitar a diferença.

1. Adaptar lápis e pincéis;
2. Adaptar a tesoura.

46

### Uma outra atividade

47

### Workshops: Como promover a inclusão nas aulas de Expressão Plástica?

Obrigada!

Montado em Educação Especial  
Discrito: Mariana Santos

48



Anexo 6

---

*Registos fotográficos*



