

Diversidade e Inclusão na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Escola para todos

Relatório de Estágio

Marta Pimentel Alves

Mestrado em

**Educação Pré-Escolar e Ensino do
1.º Ciclo do Ensino Básico**



Diversidade e Inclusão na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Escola para todos

Relatório de Estágio

Marta Pimentel Alves

Orientadora

Professora Doutora Raquel José de Jesus Vigário Dinis

Relatório de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação
Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico



Agradecimentos

O sonho de ser professora não foi algo que cresceu comigo pois, na verdade, nunca fui uma pessoa ambiciosa e tinha alguma dificuldade em imaginar-me a ser útil na sociedade.

Sempre pensei que iria terminar o ensino regular e que iria trabalhar em alguma empresa ou loja que estivesse, no momento, a necessitar de empregados.

Há medida que fui crescendo e cuidando da minha saúde mental e espiritual, cheguei à conclusão de que queria fazer algo que, além de me deixar bem e feliz, ajudasse as pessoas de alguma forma, porque sentia que o meu propósito era esse. Então, ao pensar “o que é que me deixa feliz?”, passava na minha cabeça a imagem dos meus sobrinhos e o quanto eles me faziam bem. Então, a partir daí, decidi que ia trabalhar em algo que estivesse ligado a crianças.

Apesar de à primeira vista ter decidido o que queria fazer no meu futuro, sentia uma sensação estranha porque, por mais contraditório que seja, nunca gostei de estar na escola pelo facto de que, por muitos anos, fui alvo de *bullying* por ser uma criança mais introvertida... diferente! Então, foi aí que eu pensei: “Nunca vou deixar que façam a um aluno meu, o mesmo que fizeram comigo” e foi aqui que o sonho começou.

Este sonho seria impossível de se concretizar se não tivesse as pessoas que tenho a meu lado a apoiarem-me e a acreditarem em mim.

Em primeiro lugar devo agradecer aos meus pais, por me terem apoiado durante todos estes anos nos bons e nos maus momentos, em especial à minha rainha, por ter ouvido e sentido comigo os meus medos e inseguranças ao longo do curso.

Em segundo lugar devo agradecer aos meus irmãos por todos os momentos em que ficaram felizes e orgulhosos por todas as conquistas da irmã mais nova.

Aos meus sobrinhos que, mesmo de forma inconsciente, foram a minha fonte de alegria para superar as barreiras que foram aparecendo no meu caminho.

Ao meu namorado, que foi “a pessoa” que jamais me deixaria ir abaixo e que me incentivava a cada dia a não desistir. A pessoa que mais acreditava em mim, mesmo quando nem eu acreditava.

Aos meus amigos, que sempre se mostraram disponíveis e felizes por cada conquista minha.

À minha orientadora, pelos conselhos partilhados e pelas frases motivacionais que me deixava quando eu mais necessitava.

E por fim, mas não menos importante, às crianças que passaram no meu caminho e que fizeram parte do meu percurso. Sem elas nada disto seria possível.

A todos,
O meu muito obrigada!

Índice geral

Agradecimentos	iii
Índice de Figuras	viii
Índice de Quadros	x
Lista de siglas usadas.....	xi
Resumo	xii
Abstract.....	xiv
Introdução.....	16
Capítulo I – A Inclusão como resposta à Diversidade e à Diferença	18
1.1. Questões sobre diversidade e diferença	18
1.2. Respostas Educativas à diversidade e à diferença: percurso rumo à Inclusão.	20
1.3. A Escola Inclusiva: Educação para Todos.....	26
1.4. A inclusão como princípio na Educação e na Docência.....	29
Capítulo II – Contextos e Dinâmicas em Estágio Pedagógico	38
2.1. Os Estágios Pedagógicos I e II: caracterização global da escola e do meio.....	38
2.1.1. Caracterização do Meio	38
2.1.2. Caracterização da Escola.....	38
2.2. O Estágio Pedagógico na Educação Pré-Escolar	39
2.2.1. Caracterização dos contextos específicos de ação na Educação Pré-Escolar	40
2.2.1.1. Caracterização da sala de atividades	40
2.2.1.2. Caracterização do grupo.....	42
2.2.2. Práticas pedagógicas desenvolvidas no Estágio Pedagógico em Educação Pré-Escolar.....	43
2.2.2.1. Atividades desenvolvidas na exploração das temáticas da diversidade e inclusão na Educação Pré-Escolar	47
2.2.2.1.1. Temática “o corpo humano”: dinâmicas desenvolvidas e oportunidades de abordagem à diversidade e inclusão.....	47
2.2.2.1.2. Temática “o Natal”: dinâmicas desenvolvidas e oportunidades de abordagem à diversidade e inclusão	51

2.2.2.1.3. Temática “as emoções”: dinâmicas desenvolvidas e oportunidades de abordagem à diversidade e inclusão	52
2.2.2.1.4. Temática “a família”: dinâmicas desenvolvidas e oportunidades de abordagem à diversidade e inclusão	53
2.2.2.1.5. Temática “a diversidade cultural”: dinâmicas desenvolvidas e oportunidades de abordagem à diversidade e inclusão	58
2.3 O Estágio Pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico	67
2.3.1. Caraterização dos contextos específicos de ação no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	67
2.3.1.1. Caraterização da sala de aula	67
2.3.1.2. Caraterização da turma	68
2.3.2. Práticas pedagógicas desenvolvidas no Estágio Pedagógico no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	70
2.3.2.1 Atividades e temáticas desenvolvidas versando a abordagem à diversidade e à inclusão no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico	73
2.3.2.1.1 Atividades e dinâmicas globais de trabalho favorecendo a inclusão e a valorização da diversidade dos alunos	73
2.3.2.1.2 Temática “caraterísticas pessoais”: dinâmicas desenvolvidas e oportunidades de abordagem à diversidade e inclusão	81
2.3.2.1.3 Temática “Diversidade cultural”: dinâmicas desenvolvidas e oportunidades de abordagem à diversidade e inclusão	83
2.3.2.1.4. Temática “valores”: dinâmicas desenvolvidas e oportunidades de abordagem à diversidade e inclusão	85
2.3.2.1.5 Temática “as diferenças”: dinâmicas desenvolvidas e oportunidades de abordagem à diversidade e inclusão	86
2.3.2.1.6 Temática “o elogio”: dinâmicas desenvolvidas e oportunidades de abordagem à diversidade e inclusão	92
Capítulo III – Estudo sobre representações de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca das próprias práticas na abordagem a temáticas sobre diversidade e inclusão	95

3.1. Contextualização do estudo	95
3.2. Procedimentos metodológicos e instrumentos.....	95
3.3. Caracterização dos participantes	97
3.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	98
3.4.1. Abordagem a temáticas sobre a diversidade e inclusão com as crianças/alunos	98
3.4.1.1. Perspetivas dos docentes que declaram não abordar diretamente/intencionalmente temáticas sobre a diversidade e inclusão com as crianças/alunos.....	99
3.4.1.2. Perspetivas dos docentes que declaram abordar diretamente/intencionalmente temáticas sobre a diversidade e inclusão com as crianças/alunos.....	101
3.4.1.2.1 Razões/motivos subjacentes à decisão de abordar diretamente/intencionalmente temáticas sobre a diversidade e inclusão com as crianças/alunos.....	102
3.4.1.2.2 Atividades/materiais/experiências/estratégias privilegiados na exploração de temáticas sobre a diversidade e a inclusão com as crianças/alunos	103
3.4.1.2.3 Áreas/domínios em que os docentes sentem maior facilidade na abordagem direta/intencional de temáticas sobre a diversidade e inclusão...	107
3.4.1.2.4 Assuntos privilegiados na exploração de temáticas sobre a diversidade e inclusão com as crianças/ alunos	110
3.4.2 Conclusões e limitações do estudo.....	114
Considerações Finais	117
Referências Bibliográficas.....	121
Anexos.....	125

Índice de Figuras

Figura 1 – Medidas de suporte à aprendizagem (Pereira, et. al. 2018).	33
Figura 2 – Planta da sala de atividades em 3D.	40
Figura 3 – Registo fotográfico da exploração do corpo humano.	48
Figura 4 – Registo fotográfico da atividade “O meu espelho”.	49
Figura 5 – Registo fotográfico da confeção de bolachas.	51
Figura 6 – Slides da apresentação em PowerPoint sobre a celebração do Natal.	52
Figura 7 – Registo fotográfico da exploração do recurso intitulado “A caixa das emoções”.	53
Figura 8 – Registos fotográficos das representações das famílias.	54
Figura 9 – Registos fotográficos da leitura do conto “Tanto, tanto...”.	55
Figura 10 – Registos fotográficos das representações das famílias das crianças.	56
Figura 11 – Registo fotográfico da construção do recurso “O prédio do amor”.	57
Figura 12 – Registo fotográfico da observação de São Miguel no globo terrestre.	59
Figura 13 – Registo fotográfico da dança “folclore”.	59
Figura 14 – Registo fotográfico da exploração do ananás.	60
Figura 15 – Registo fotográfico dos momentos de exploração da América do Sul.	61
Figura 16 – Registo fotográfico de um momento destinado à Educação Física, com a temática dos “povos indígenas.	62
Figura 17 – Registo fotográfico do momento de degustação de pipocas.	62
Figura 18 – Registo fotográfico da visualização do PowerPoint sobre a cultura chinesa.	63
Figura 19 – Registo fotográfico da criação do chapéu chinês.	64
Figura 20 – Registo fotográfico da atividade intitulada “Sushi”.	64
Figura 21 – Registo fotográfico da exploração dos animais da Savana.	65
Figura 22 – Registo fotográfico do momento de degustação do “Qumbé”.	66
Figura 23 – Planta da sala de aula em 3D.	68
Figura 24 – A) Registo fotográfico da exploração da canção “gosto de flores” com recurso a instrumentos musicais; B) Registo fotográfico da criação do cartaz sobre os rios; C) Registo fotográfico da visita de estudo ao farol de Santa Clara; D) Registo fotográfico da elaboração do livro “gigante” sobre a obra “O beijo da palavrinha”.	76

Figura 25 – A) Registo fotográfico dos trabalhos de pesquisa sobre os setores de atividade; B) Registo fotográfico da atividade intitulada “Quem dá mais?”; C) Registo fotográfico da dinamização do jogo “Guessup”.....	79
Figura 26 – A) Registo fotográfico da dinamização do jogo “Glória do Conhecimento”; B) Registo fotográfico da atividade “Just dance”.....	81
Figura 27 – Registo fotográfico de um texto sobre as características de um aluno.	82
Figura 28 – Slides da apresentação em PowerPoint sobre a celebração da Páscoa em diferentes regiões.....	84
Figura 29 – Registo fotográfico do painel realizado sobre Moçambique.....	85
Figura 30 – Registo fotográfico da elaboração do cartaz alusivo ao Dia 25 de abril.....	86
Figura 31 – Registo fotográfico da obra “A última paragem” e respetivas questões exploratórias.....	87
Figura 32 – Registo fotográfico da elaboração da carta.....	88
Figura 33 – Registo fotográfico da atividade intitulada “Quem é quem?”.....	89
Figura 34 – Registo fotográfico da exploração do Diagrama de caule e folhas.	90
Figura 35 – Registo fotográfico da exploração do gráfico de barras.	91
Figura 36 – Registo fotográfico da exploração do gráfico circular.....	92
Figura 37 – Registo fotográfico da atividade “A roda dos elogios”.....	93

Índice de Quadros

Quadro 1 – Síntese das intervenções realizadas no Estágio Pedagógico I.	44
Quadro 2 – Síntese das intervenções realizadas no Estágio Pedagógico II.	71
Quadro 3 – Caracterização dos participantes do estudo.	97
Quadro 4 – Abordagem direta/intencional de temáticas sobre a diversidade e a inclusão com as crianças/ alunos.	99
Quadro 5 – Dificuldades encontradas/sentidas na abordagem direta/intencional de temáticas sobre a diversidade e a inclusão com as crianças/ alunos.	100
Quadro 6 – Razões/motivos subjacentes à decisão de abordar diretamente/intencionalmente temáticas sobre a diversidade e inclusão com as crianças/alunos....	102
Quadro 7 – Atividades/materiais/experiências/estratégias privilegiados na exploração de temáticas sobre a diversidade e a inclusão com as crianças/alunos.	104
Quadro 8 – Áreas/domínios privilegiados pelos Educadores de Infância na abordagem direta/intencional de temáticas sobre a diversidade e inclusão.	107
Quadro 9 – Áreas/domínios privilegiados pelos Professores do 1.º CEB na abordagem direta intencional de temáticas sobre a diversidade e inclusão.	108
Quadro 10 – Assuntos privilegiados na exploração de temáticas sobre a diversidade e inclusão com as crianças/ alunos.	111

Lista de siglas usadas

CDPD- Direitos das Pessoas com Deficiência

CEB- Ciclo do Ensino Básico

DUA- Desenho Universal para a Aprendizagem

EPE- Educação Pré-Escolar

ME/DGE- Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação

NEE- Necessidades Educativas Especiais

NSE- Necessidades de Saúde Especiais

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Resumo

O presente Relatório de Estágio versa o trabalho desenvolvido no âmbito dos Estágios Pedagógicos I e II, realizados na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade dos Açores.

Assim, procedemos a uma apresentação e análise sobre os percursos formativos desenvolvidos, aprofundando e fundamentando aspetos estruturantes acerca da natureza da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, reconhecendo a inclusão como “Educação para Todos”, um princípio fundamental na educação e na docência, bem como na sociedade, que se pretende equitativa e democrática.

A temática em aprofundamento versa, então, questões relativas à diversidade e inclusão, consideradas no contexto da “Educação para Todos”. Neste particular, importa destacar que a concretização efetiva da educação inclusiva, assenta no envolvimento e na corresponsabilização de todos os agentes, em prol da valorização da diversidade e da diferença, garantindo o acesso, participação e realização plena de cada criança/aluno, numa perspetiva de equidade.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nos contextos de estágio constituíram marcos importantes na nossa formação como futuros docentes. Na globalidade do trabalho realizado destacamos a importância estruturante das ações de planificação e intervenção, atendendo à diversidade de características e interesses individuais de cada um, com o propósito da inclusão de todos. Destacamos como fundamentais a análise e reflexão acerca do grupo e dos contextos educativos, visando explorar todas as possibilidades de criação de ambientes que valorizem a diversidade e a diferença, bem como de abordagem intencional e contextualizada a temáticas sobre diversidade e inclusão.

Nesta sequência, desenvolvemos ainda um estudo exploratório (mediante inquérito por questionário) com a intenção de se conhecer as perspetivas dos educadores/professores sobre as próprias práticas na abordagem direta a temáticas sobre a diversidade e inclusão. Os resultados deste estudo mostraram-nos a quase totalidade dos participantes declara privilegiar a abordagem direta/intencional a temáticas sobre a diversidade e inclusão, através dos mais diversos recursos/atividades/. Estes docentes declaram privilegiar na sua lecionação temáticas relativas ao respeito pela diversidade e

pelas diferenças. Os dados recolhidos afiguram-se positivos, requerendo, contudo, mais aprofundamento.

Considerando a inclusão como princípio fundamental na educação e na docência, registamos como fundamental o envolvimento e corresponsabilização de todos os agentes, políticos, sociais e educativos (políticas educativas, administração local, administração e gestão escolar, docentes e técnicos especializados, assistentes operacionais, pais ou encarregados de educação, crianças/alunos, ...) no desenvolvimento da educação inclusiva, essencial numa sociedade democrática.

Palavras-chave: Diversidade; Inclusão; Educação para Todos; Atividades e recursos Inclusivos; Educação Pré-Escolar; Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico; Estágio Pedagógico.

Abstract

The present Internship Report addresses the work developed within the scope of Pedagogical Internships I and II, carried out in Pre-School Education and in the 1st Cycle of Basic Education, respectively, as part of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education at the University of the Azores.

Thus, we proceed with a presentation and analysis of the educational paths developed, delving into and substantiating foundational aspects regarding the nature of Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education, recognizing inclusion as "Education for All," a fundamental principle in education and teaching, as well as in society, which aims to be equitable and democratic.

The in-depth theme focuses on issues related to diversity and inclusion, considered within the context of "Education for All." In this regard, it is important to highlight that the effective implementation of inclusive education relies on the involvement and shared responsibility of all stakeholders, aiming to value diversity and differences, ensuring access, participation, and the full realization of each child/student in an equitable perspective.

The pedagogical practices developed in the internship contexts constituted significant milestones in our training as future teachers. Throughout our work, we emphasize the foundational importance of planning and intervention actions, taking into account the diversity of individual characteristics and interests, with the purpose of inclusion for all. We consider the analysis and reflection on the group and educational contexts as essential, aiming to explore all possibilities for creating environments that value diversity and differences, as well as intentional and contextualized approaches to diversity and inclusion topics.

In addition, we conducted an exploratory study (through questionnaire surveys) to understand the perspectives of educators/teachers regarding their own practices in directly addressing diversity and inclusion topics. The results of this study showed that the vast majority of participants declare to prioritize direct/intentional approaches to diversity and inclusion topics through various resources/activities. These teachers state that they prioritize themes related to respect for diversity and differences in their teaching. While the collected data appears positive, further investigation is required.

Considering inclusion as a fundamental principle in education and teaching, we emphasize the crucial involvement and shared responsibility of all agents, including

political, social, and educational stakeholders (educational policies, local administration, school administration and management, teachers and specialized professionals, support staff, parents or guardians, children/students, etc.) in the development of inclusive education, which is essential in a democratic society.

Keywords: Diversity; Inclusion; Education for All; Inclusive Activities and Resources; Pre-School Education; Teaching in the 1st Cycle of Basic Education; Pedagogical Internship.

Introdução

O presente Relatório de Estágio apresenta-se no contexto do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade dos Açores. Segundo o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 24 de maio, a elaboração e aprovação em ato público de defesa, constitui um requisito necessário à obtenção do grau de mestre, conferente da habilitação para a docência.

Os estágios pedagógicos são tempos e espaços privilegiados de aprendizagem, favorecendo o contacto regular e sistemático com contextos letivos autênticos. Nestes cenários, importa aprofundar conhecimentos e desenvolver competências, mobilizando saberes desenvolvidos ao longo da Licenciatura em Educação Básica, bem como do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste Contexto, seleccionámos como temática para aprofundamento a diversidade (sociocultural, étnica, religiosa, de género, de estilos de aprendizagem, etc.) e inclusão, problematizando as questões relativas à “Educação para Todos” no contexto da escola inclusiva. Situamo-nos numa perspetiva compreensiva e reflexiva sobre a afirmação da inclusão como princípio fundamental na educação e na docência. Importa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade e que a ação quotidiana de todos os agentes educativos atenda às características e necessidades de todos e de cada um. Consideramos a inclusão na sua aceção mais ampla e rica e acreditamos na ação intencional e comprometida de todos os agentes educativos visando a sua promoção em todos os contextos.

Assim, assumimos como objetivos deste Relatório de Estágio:

- Apresentar de forma fundamentada e crítica o trabalho desenvolvido nos contextos de estágio pedagógico I e II;
- Aprofundar conhecimentos sobre o conceito de inclusão, como resposta à diversidade e à diferença;
- Desenvolver práticas pedagógicas inclusivas, promotoras do respeito e aceitação da diversidade e da diferença social, cultural, étnica, religiosa, intelectual/cognitiva, etc.
- Sensibilizar as crianças/alunos para a importância da participação de todos e aceitação das diferenças interindividuais;

- Conhecer as perspectivas de educadores e professores acerca das próprias práticas na abordagem a temáticas relativas à diversidade e à inclusão, com as crianças/alunos.
- Refletir sobre os contributos das práticas pedagógicas desenvolvidas para a promoção da inclusão.

No que diz respeito à estrutura deste documento, optámos por organizá-lo em três capítulos. O primeiro capítulo, este intitula-se “A Inclusão como resposta à Diversidade e à Diferença” e aborda e problematiza os termos “diversidade” e “inclusão” no contexto da abordagem à escola inclusiva, com referência a legislação enquadradora (nacional e regional), documentos internacionais de referência e a perspectivas de autores da especialidade. Neste ponto, exploramos ainda alguns aspetos relativos à evolução das respostas educativas à diversidade e à diferença, e esclarecemos a conceção de “Educação para Todos”. Aqui, aprofundam-se ainda as questões relativas à inclusão como princípio na educação e na docência.

O segundo capítulo denominado “Contextos e Dinâmicas em Estágio Pedagógico”, versa a apresentação, análise e reflexão acerca das práticas pedagógicas realizadas nos Estágios Pedagógicos na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º CEB, com aprofundamento da ação desenvolvida visando potenciar a abordagem e exploração de questões, situações e temáticas relativas à diversidade, diferença e inclusão.

O terceiro capítulo, nomeado “Estudo sobre representações de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca das próprias práticas na abordagem a temáticas sobre diversidade e inclusão” complementa o trabalho desenvolvido, contemplando a apresentação, análise e discussão (a partir de um inquérito por questionário) sobre as perspectivas de educadores e professores, acerca das próprias práticas na abordagem a temáticas relativas à diversidade e à inclusão, com as crianças/alunos.

Para culminar, apresentamos ainda algumas considerações finais acerca da globalidade do trabalho desenvolvido.

Capítulo I – A Inclusão como resposta à Diversidade e à Diferença

Neste capítulo procedemos à contextualização e aprofundamento, à luz da bibliografia da especialidade consultada, da temática em aprofundamento no nosso Relatório de Estágio. Assim, exploramos os termos “diversidade” e “inclusão”, no contexto mais abrangente da abordagem à Escola Inclusiva.

Nesta sequência, aprofundamos o conceito de inclusão, como princípio fundamental na educação e na docência, bem como na sociedade que se pretende equitativa e democrática.

1.1. Questões sobre diversidade e diferença

O reconhecimento da “diversidade” e da “diferença” (social, étnica, económica, política, cultural, educacional, ...) como valores é fundamental numa sociedade que se pretende livre e democrática. A globalização da sociedade e da economia, marcada pelo constante avanço tecnológico, pela mediatização do nosso quotidiano, pela circulação de pessoas e bens, informação e conhecimento à escala global, tem contribuído decisivamente para a diluição de fronteiras geográficas e culturais, acelerando o intercâmbio social e cultural (Silva & Brandim, 2008). Contudo, esta complexidade do tecido sociocultural, dos interesses económicos e das ideologias políticas não é alheia a fortes dilemas éticos e morais, colocando sérios desafios ao desenvolvimento sustentável das sociedades, chamando à discussão e à ação/cooperação internacional – na Agenda 2030 das Nações Unidas – 17 objetivos fundamentais: 1. Erradicar a pobreza; 2. Erradicar a fome; 3. Saúde de qualidade; 4. Educação de qualidade; 5. Igualdade de género; 6. Água potável e saneamento; 7. Energias renováveis e acessíveis; 8. Trabalho digno e crescimento económico; 9. Indústria, inovação e infraestruturas; 10. Reduzir as desigualdades; 11. Cidades e comunidades sustentáveis; 12. Produção e consumo sustentáveis; 13. Ação climática; 14. Proteger a vida marinha; 15. Proteger a vida terrestre; 16. Paz, justiça e instituições eficazes; 17. Parcerias para a implementação dos objetivos (ONU, 2022; ONU, 2016).

Neste contexto, considerando o tema em aprofundamento neste Relatório, destacamos, no âmbito do 10.º Objetivo “Reduzir as desigualdades”, o foco da Agenda 2030 em “empoderar e promover a inclusão social, económica e política de todos, independentemente da idade, género, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição económica ou outra” (ONU, 2016, p. 29), procurando assim “garantir a igualdade de

oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive através da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas a este respeito” (ONU, 2016, p. 29). Afirmado-se, assim, a valorização da diversidade e a importância do combate à discriminação e à exclusão social.

Aqui, direcionamos ainda a nossa atenção para o 4.º objetivo desta mesma agenda, que versa a “Educação de qualidade”, defendendo questões de igualdade de gênero na alfabetização, acesso e sucesso educativo de crianças, jovens e adultos. Assim, ambiciona-se “Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade” (ONU, 2016, p. 23), destacando a importância do investimento em instalações/infraestruturas inclusivas, bem como no aumento do contingente de professores qualificados.

Neste enquadramento, quando falamos em atender à diversidade num contexto escolar, falamos em “dar oportunidades a todos os alunos de acesso e permanência na escola, com as mesmas igualdades de condições, respeitando as diferenças” (Santos, 2008, p. 14). A diversidade, envolve as diferenças culturais, étnicas, religiosas, de gênero, cognitivas e de formas de expressão, etc. Tal como refere Mesquita (*sd*),

A promoção do respeito pelas diferenças individuais são contempladas, se garantirmos a todos uma igualdade de oportunidades no seu pleno desenvolvimento e eliminar medidas discriminatórias, no sentido de respeitar a singularidade e especificidade de cada aluno para melhor desenvolver as suas capacidades e aptidões. (p. 12)

Uma escola que pretenda proporcionar as melhores oportunidades aos seus alunos, promovendo o sucesso educativo e escolar, necessita estar atenta à diversidade, pois “Somos diferentes e mais ricos graças à diferença. A ideia de homogeneidade na educação esbarra numa realidade rica e diversificada e privilegia que apenas um subconjunto de alunos (homogêneos porque privilegiados) encontre um percurso de sucesso” (Pereira et al, 2018, p. 4). Assim, a escola deve garantir oportunidades ricas e diferenciadas de aprendizagem, valorizando cada um na sua especificidade.

Em pleno século XXI, é possível verificar que a diversidade e a heterogeneidade – tanto a nível social, económico, religioso, cultural, étnico e de gênero, como no que respeita a ritmos e estilos de aprendizagem e desenvolvimento, personalidade, experiências, interesses e motivações – caracterizam as nossas escolas.

Contudo, não basta apenas constatar e/ou reconhecer a diversidade e a diferença das crianças/alunos que frequentam as escolas. É, sim, fundamental transformar a ação pedagógica, incluindo e valorizando a diversidade e a diferença, estimulando as potencialidades de cada um, numa perspectiva equitativa do sucesso.

1.2. Respostas Educativas à diversidade e à diferença: percurso rumo à Inclusão

A diversidade e a diferença sempre existiram nas mais variadas dimensões (estatuto social, poder económico, cultura e etnia, etc.) contudo, nem sempre foram reconhecidas como potenciais mais valias e nem sempre a igualdade e a equidade de direitos e oportunidades foram tão amplamente defendidas na sociedade.

De facto, a resposta da sociedade, nos seus diversos quadrantes, à diversidade e à diferença nem sempre foi favorável ao seu pleno reconhecimento e inclusão. Na nossa pesquisa verificámos que, de meados do séc. XIX até ao séc. XX, a Segregação foi uma lógica dominante numa sociedade marcada por grandes diferenças de status económico e social. Este tempo foi fortemente dominado pela afirmação da segregação, e pela discriminação legal por questões étnicas/raciais (negros, povos indígenas em territórios colonizados), de género (acesso a escolarização ou direito ao voto pelas mulheres) ou relativas a pessoas com qualquer tipo de deficiência. Neste enquadramento, no que respeita à educação de pessoas com deficiência, assistiu-se ao confinamento de cegos, surdos e “débeis mentais” em instituições diversas, escolas ou hospitais residenciais, com e/ou sem preocupações socioeducativas (Pereira, 1984).

Contudo, nas décadas de 60 e 70 do século XX, assistimos a uma mudança nos paradigmas de resposta educativa à diversidade e à diferença. Esta mudança foi impulsionada por movimentos mais amplos de crítica e de contestação às práticas segregativas até então dominantes nos cenários social, político, económico e educacional.

Neste enquadramento, importa destacar a importância do impacto social e político de algumas iniciativas, nomeadamente a Declaração dos Direitos das Crianças (1921; 1959), a Declaração dos Direitos do Homem (1948) e o *Civil Rights Movement* nos Estados Unidos da América.

Na Declaração dos Direitos das Crianças (1959), preconiza-se o “direito à educação (...) uma educação que promova a sua [da criança] cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade”

(Princípio 7.º). Do mesmo modo, defende-se a proteção da criança contra quaisquer práticas que possam “fomentar a discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza” defendendo-se que seja “educada num espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal, e com plena consciência de que deve dedicar as suas energias e aptidões ao serviço dos seus semelhantes” (Princípio 10.º).

A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), por seu turno, afirma perentoriamente que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos” (Artigo 1.º),

sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autónomo ou sujeito a alguma limitação de soberania. (Artigo 2.º)

Neste enquadramento, afirma-se ainda que “toda a pessoa tem direito à educação” (Artigo 26.º, n.º 1) que deverá “visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos” (Artigo 26.º, n.º 2).

Ainda, no contexto do *Civil Rights Movement* assistiu-se, nas décadas de 50 e 60 do Século XX, nos Estados Unidos da América, a uma forte contestação à segregação das minorias. Embora impulsionado, essencialmente, por motivos raciais, este movimento teve um grande impacto a nível internacional, despertando as consciências para os direitos da minorias, em geral.

Nesta sequência, assistimos a uma mudança de paradigma, pela aprovação pelo Congresso dos Estados Unidos da América em 1975, do “*The Education for All Handicapped Children Act*”, *Public Law 94-142*. Esta iniciativa legal determina a integração, na escola regular, de crianças com diferentes problemáticas na educação regular. Aqui, defende-se a colocação das crianças com necessidades educativas especiais, sempre que possível, junto às crianças que não as apresentam, num “meio menos restritivo possível”, procurando potenciar ao máximo os aspetos favoráveis do meio para o seu desenvolvimento académico e social (Correia & Cabral, 1997). Por “meio menos restritivo possível” entende-se que a colocação em formas de atendimentos separadas, com total ou parcial afastamento do ambiente educativo regular, apenas poderá

ocorrer quando a natureza ou gravidade da deficiência seja tal que a colocação da criança/jovem em classes regulares, com recurso a meios e serviços suplementares, não possa ser realizada de maneira satisfatória. Neste enquadramento, passa a afirmar-se o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) em alternativa ao conceito de “deficiência”, mais focado no *handicap* do que no tipo de ajuda/apoio/metodologia educativa a desenvolver para os alunos com dificuldades escolares.

No contexto da educação integrada a escola é concebida como um espaço aberto, diversificado e individualizado na procura de resposta adequadas à individualidade e à diferença (Leitão, 1984; Correia e Cabral, 1997; Sanches e Teodoro, 2006). O processo de integração visa abrir espaço ao outro, para que todos possam ter as mesmas oportunidades.

Nesta perspetiva, assistiu-se à criação nas escolas regulares de vários tipos de programas educativos específicos, formas de atendimento parcial em sala de apoio/recursos, e classes especiais, procurando assim atender à individualidade dos alunos. Contudo, autores como Ainscow, Porter e Wang (1997) analisam estes contextos e criticam estas lógicas, destacando, nos seus estudos, o facto de estes programas serem frequentemente associados a baixas expectativas em relação às crianças que os frequentam, traduzindo-se numa educação de menor qualidade e em contextos de perpetuação subtil da desigualdade e da discriminação. Estes autores defendem que as escolas regulares deveriam preparar-se devidamente para responderem às diferenças dos alunos de forma mais justa e equitativa, e que todos os docentes deveriam ser/estar preparados para atenderem às necessidades advindas da diversidade. Assim, assiste-se ao reforço progressivo das perspetivas favoráveis à inclusão de todas as crianças/jovens com NEE (mesmo as com condições severas ou profundas) em escola em classes regulares.

O paradigma inclusivo, emergente, é decisivamente reforçado em 1986, quando a Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, Madeleine Will, apelou a uma mudança radical no que concerne à educação das crianças com NEE e em “risco educacional”, defendendo a necessidade de se adequar a organização da escola e os processos de aprendizagem por forma a responder a todos os alunos no quadro do sistema educativo regular (Correia, 2013). Assim, surgiu o movimento denominado *Regular Education Initiative* (REI), que defendia a adaptação da classe regular de modo que fosse possível, para qualquer aluno, uma aprendizagem significativa nesse ambiente. Para tal, os intervenientes tinham a missão de “encontrar formas de atender o maior número de alunos na classe regular de modo a promover o

sucesso pessoal e acadêmico de todos os alunos de uma escola inclusiva” (Sanchez & Teodoro, 2006).

Apesar de algumas controvérsias geradas, este movimento (REI) impulsionou o princípio da inclusão, que se foi consolidando até se ver amplamente reforçado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca em 1994, onde se proclama o direito fundamental de cada criança a uma educação de qualidade, considerando a sua diversidade de características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem, reforçando-se a ideia de que as escolas regulares com orientação inclusiva são os melhores contextos para combater a exclusão e a discriminação, promovendo a equidade de oportunidades numa sociedade democrática.

Assim, neste enquadramento, assistimos a uma efetiva mudança e consolidação de perspetivas, reconhecendo-se, tal como referem Armstrong e Rodrigues (2014, p.15) que é necessário

reconhecer o direito à diferença, é necessário incluir em vez de integrar. A inclusão reconhece e é recetiva à diversidade e ao direito do aluno de “ser ele próprio”, numa comunidade aberta, partilhada e democrática. Inclusão é, portanto, diferente de integração que se foca em como alunos individuais, ou um grupo de alunos, se pode adaptar a uma escola ou turma.

A inclusão é, assim, um modelo em que a escola/comunidade educativa (ensino regular e educação especial) devem estar interligadas, trabalhando em conjunto para garantir a melhoria da qualidade educativa, com o principal objetivo, de conseguir respostas apropriadas ao amplo espectro de necessidades de aprendizagem, tanto em contextos formais como não formais de educação (UNESCO, 2005).

Contudo, importa destacar o facto de a amplitude e abrangência do conceito de inclusão ir muito além das questões relacionadas com as pessoas com deficiência.

Tal como afirma a Convenção das Nações Unidas acerca dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) de 2006, (ONU, 2016, Comentário Geral n.º 4, artigo 24) a inclusão não diz respeito apenas a pessoas com deficiências e/ou incapacidades, mas sim a todas as pessoas, considerando-se que cada uma tem as suas características e particularidades, que se compreendem à luz da sua cultura, língua, orientação sexual, religião, família, entre outras inúmeras questões.

Deste modo, uma escola inclusiva é, portanto, uma escola onde todos são respeitados e encorajados a aprender até ao limite das suas capacidades (Correia, 2013, p.7).

Assim, destacamos que, no Relatório de Monitoramento Global da Educação da UNESCO (2020), se destaca o papel fundamental da educação escolar, considerando que esta

realiza uma contribuição essencial na construção de sociedades inclusivas e democráticas, nas quais diferentes opiniões podem ser manifestadas livremente e nas quais uma ampla variedade de vozes pode ser ouvida, na busca da coesão social e na celebração da diversidade”. (UNESCO, 2020, p.7)

Este mesmo documento afirma que, para haver uma inclusão escolar, há que “garantir que todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados, e que possam desfrutar de um verdadeiro sentimento de pertença” (p. 7) e que quando se fala em inclusão para todos, significa “todos, sem exceção”. Este documento define a educação inclusiva como um processo que contribui para atingir o objetivo da “inclusão social”, ou seja, pretende-se garantir um ambiente adequado para que cada aluno se sinta incluído, independentemente das suas diferenças, havendo um sentimento de aceitação e respeito mútuo, onde cada um abraça as diferenças do outro. Desta forma, a educação poderá alcançar a inclusão plena e global, nomeadamente, na sociedade em que as pessoas estão inseridas. (Unesco, 2020, p.10)

Neste sentido, regista-se a necessidade de as escolas/comunidades educativas se deverem estruturar por forma a responderem adequadamente às necessidades de todos os alunos e, tal como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al, 2016), é fundamental que

o estabelecimento educativo adote uma perspetiva inclusiva, garantindo que: todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos. (p. 10)

Também o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017) destaca o carácter inclusivo e multifacetado da escola, apresentando “a inclusão como exigência” (p.6) na formação do aluno como cidadão “que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” e “que rejeite todas as formas

de discriminação e de exclusão social” (Martins 2017, p. 13). Neste contexto, postula-se que os jovens sejam encorajados nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores significativos na cultura de escola, nomeadamente os de “Cidadania e participação”, devendo “Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos (...)” (Martins 2017, p. 17).

Ainda o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, que estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva no contexto do sistema educativo português, evidencia

o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.” (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, preâmbulo)

Neste enquadramento, importa também referenciar o Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro, que aprova o Modelo de Educação Inclusiva do sistema educativo regional, que apropria o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, à Região Autónoma dos Açores. Neste documento legal preconiza-se a educação inclusiva enquanto “processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do investimento na intervenção multidisciplinar e do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar” tendo como missão “a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, garantindo equidade educativa, em linha com os objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas” (Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro, preâmbulo).

Assim, o paradigma inclusivo vigente desafia o sistema educativo e cada escola a atenderem adequadamente às necessidades e especificidades de todas as crianças/alunos no quadro do ensino/classe regular, colocando no centro a importância da reestruturação da organização e funcionamento da escola, bem como da gestão curricular e metodologias de ensino, pois

Perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança, ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança. (Costa, 1996, p. 153)

Deste modo, a inclusão escolar implica que, todo e qualquer aluno tenha o direito de acesso à educação bem como à sua efetiva participação na aprendizagem, em qualquer contexto educativo. Assim, o foco coloca-se na necessidade de reorganizar as escolas de

modo a garantir respostas a todas as crianças. A Inclusão defende que “caberá à escola encontrar respostas educativas para as necessidades específicas de cada aluno, quaisquer que sejam elas” (Santos, 2002, p. 107).

Tal como reitera a UNESCO (2020), a educação inclusiva implica que todas as crianças, jovens e adultos aprendam e realizem o seu potencial considerando que o gênero, idade, local onde vivem, pobreza, deficiência, etnia, indigeneidade, língua, religião, status de migração ou deslocamento, orientação sexual ou expressão de identidade de gênero, encarceramento, crenças e atitudes não devem servir de base para discriminar alguém no contexto da participação e da experiência escolares. (UNESCO, 2020, p.22)

Ainda neste sentido, vale ressaltar o Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro, que, tal como o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, adota o conceito de Necessidades de Saúde Especiais (NSE) em alternativa à designação de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Assim, definem-se NSE como “as necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem”. (Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro, capítulo I, artigo 3.º, alínea o).

1.3. A Escola Inclusiva: Educação para Todos

Na Declaração de Salamanca (1994) – adotada no âmbito da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e qualidade, ocorrida em Salamanca em junho de 1994 – os representantes de noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais subscrevem um compromisso “em prol da Educação para Todos”, reconhecendo ser necessário e urgente “garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (Declaração de Salamanca, 1994, p. viii). Este documento afirma o princípio da inclusão, reconhecendo a “necessidade de actuar com o objectivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (Declaração de Salamanca, 1994, p. iii).

Assim, postula-se que as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a

educação para todos” (Declaração de Salamanca, 1994, p. ix). No entanto, para que a inclusão educativa seja efetiva, é necessário que as escolas estejam preparadas para atender às necessidades educativas de todas as crianças. Isso inclui a adoção de medidas que visem o acesso ao currículo, a oferta de recursos pedagógicos e tecnológicos adequados, a formação de professores para lidar com a diversidade, entre outras medidas. A inclusão educativa deve ser encarada como um processo contínuo de adaptação e melhoria das práticas educativas, visando sempre promover a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso para todos os alunos.

De acordo com Arnáiz (1996), as escolas inclusivas também podem ser chamadas de “escolas compreensivas” ou até mesmo de “escolas eficazes”, no sentido em que desempenham um papel fundamental nesse processo, criando um ambiente que valorize a diversidade e promova a inclusão social. A escola deve oferecer recursos e suporte aos professores, para que estes possam atender às necessidades dos alunos de maneira mais eficaz, tendo em consideração a diversidade das crianças/alunos. Deste modo, podemos verificar que uma escola inclusiva deve ser um lugar onde o sentido de comunidade seja efetivamente vivenciado, favorecendo o sentimento de pertença e a plena participação de todos.

Neste sentido e tal como refere o *Índex para a inclusão* (2002), as escolas podem influenciar de forma radical as experiências educativas dos alunos e dos profissionais, desenvolvendo culturas em que cada um é respeitado e em que as políticas e as práticas apoiam todos os alunos a envolver-se no processo de aprendizagem, a colaborar com os colegas e a atingir os melhores resultados. (p. 18)

O princípio da inclusão postula que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas características e diferenças. O conceito de educação inclusiva coloca a tónica na “qualidade da educação e nas mudanças a introduzir nos contextos educativos para responder às necessidades de TODOS os alunos” (DGIDC, 2011, p.7).

Neste enquadramento, tal como refere a UNESCO (2020, p. 7), importa considerar a “inclusão e educação” para todos, efetivamente “no sentido de que «todos» significa «todos, sem exceção»”, num cenário em que “a inclusão é um imperativo moral”, “um pré-requisito para sociedades sustentáveis” e “um pré-requisito para a educação em e para democracias fundamentadas na integridade, na justiça e na igualdade” (UNESCO, p. 12).

Em alinhamento com estas perspetivas, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al, 2016) destacam, como princípio da pedagogia para a

infância, a “Exigência de resposta a todas as crianças”, reconhecendo a importância de um ambiente educativo que valorize as características individuais, respeite e dê resposta às diferenças, incluindo todas as crianças no grupo. Neste contexto, a diversidade é “encarada como um meio privilegiado para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada criança”, favorecendo a inclusão de todas (p.10).

Também o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017), estabelece a inclusão como um dos seus princípios orientadores, defendendo assim que

A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos. (Martins 2017, p. 13)

Assim, para a concretização da “Educação para Todos”, compete à escola inclusiva – no quadro legal (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, artigo 5.º e Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro, artigo 7.º) – ter em conta, nos seus documentos orientadores, as linhas de atuação a adotar visando:

- (i) a criação de uma cultura onde todos tenham oportunidades de aprendizagem e plena realização, “valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória”;
- (ii) a vinculação de toda a escola ao “processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização”;
- (iii) a concretização de um conjunto contínuo de medidas, designadas por universais, seletivas e adicionais, visando responder à diversidade de características e necessidades de todos e de cada um dos alunos;
- (iv) a definição (através das equipas multidisciplinares) de indicadores para avaliação da eficácia das medidas assim desenvolvidas.

Em suma, a escola inclusiva é aquela que promove a educação para todos, sem exceção, é uma comunidade educativa corresponsável pelos processos educativos, que privilegia um ambiente de plena pertença e participação, aberto à diversidade e comprometido com a democracia.

1.4. A inclusão como princípio na Educação e na Docência

A educação inclusiva, enquanto processo que visa responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos, fomentando a sua plena participação na aprendizagem e na vida da comunidade escolar, está comprometida com um conjunto estruturante de princípios orientadores inscritos tanto no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva no sistema educativo português, como no Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro, que aprova o Modelo de Educação Inclusiva no sistema educativo regional.

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, reitera-se a necessidade de a escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.

Neste mesmo contexto, destaca-se a importância do exercício efetivo da autonomia e competências pelas escolas e pelos seus profissionais, a fim de que todos os alunos tenham uma resposta educativa adequada, “mesmo nos casos em que se identificam maiores dificuldades de participação no currículo”, cabendo à escola identificar as barreiras à aprendizagem e conceber estratégias diversificadas para as ultrapassar, garantindo o acesso de todos os alunos ao currículo e às aprendizagens, “levando todos e cada um ao limite das suas potencialidades” (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho preâmbulo).

Tanto no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, como no Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro, se destaca a ideia de que não é necessário categorizar para intervir. Defende-se uma visão holística e a adoção de metodologias que permitam adequar os processos de ensino às características e necessidades individuais de cada aluno.

Assim, neste mesmo enquadramento legal apresenta-se um vasto conjunto de princípios orientadores da educação inclusiva, que importa considerar.

O Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, no seu artigo 3.º destaca como princípios orientadores: a “educabilidade universal” reconhecendo que todos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo; a “equidade”, enquanto garantia de que todos os alunos têm os apoios necessários à concretização do seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento; a “inclusão”, através do direito ao acesso, participação e ao sucesso; a “personalização”, através do planeamento educativo centrado no aluno,

de modo que as medidas sejam decididas minuciosamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades e interesses privilegiando uma abordagem multinível; a “flexibilidade” na gestão do currículo, de modo que a ação educativa (espaços, tempos, métodos, instrumentos e atividades) responda às singularidades de cada um; a “autodeterminação”, através do respeito pela autonomia pessoal, considerando as necessidades, interesses, preferências, identidade cultural e linguística do aluno, favorecendo o exercício do direito de todos à participação na tomada de decisões; o “envolvimento parental”, nomeadamente o direito e dever dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando; e a “Interferência mínima”, considerando que a intervenção técnica e educativa seja desenvolvida exclusivamente por entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças/alunos, respeitando a sua privacidade e vida familiar.

O Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro, reitera estes princípios, considerando adicionalmente três outros, nomeadamente: a “corresponsabilização da comunidade educativa”, pelo envolvimento efetivo (participado e responsabilizador) de todos os intervenientes no processo educativo; a “confidencialidade”, considerando que toda a informação resultante da intervenção técnica e educativa observe os limites constitucionais e legais (proteção de dados pessoais, sigilo profissional, etc.); e a “não discriminação” assegurando que nenhuma criança/aluno seja alvo de discriminação (direta, indireta, por ação ou omissão) por qualquer motivo, nomeadamente ascendência, género, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição pessoal ou social ou orientação sexual.

Neste enquadramento, importa considerar que além do preponderante papel da escola e da sociedade no que respeita à inclusão, se destaca, também o papel fundamental do educador/professor na conceção e concretização do projeto de escola inclusiva e aberta à diversidade. Os docentes, ainda que apoiados pela comunidade educativa (corresponsável), são fundamentais na criação e aprofundamento de ambientes educativos que valorizem a diversidade e as diferenças dos alunos, numa perspetiva de equidade e inclusão.

Nesta linha de pensamento, a UNESCO (2020) destaca que “os professores devem estar preparados para ensinar todos os estudantes”, considerando ainda que isto implica “condições de trabalho e apoio adequados para adaptar o ensino às necessidades dos

estudantes”, passando por fatores múltiplos e muito diversos, como: currículos flexíveis, avaliações e materiais didáticos mais inclusivos; culturas escolares com uma visão compartilhada da inclusão, criando ambientes escolares seguros (também a nível social, emocional) e com infraestruturas (incluindo tecnologia) acessíveis; bem como o aumento no pessoal de apoio/acompanhamento estudantes com necessidades especiais.

Assim, a diversidade e as potencialidades de cada um precisam ser consideradas na ação educativa cotidiana da escola e dos professores, tal como refere Minetto (2008):

O professor precisa organizar-se com antecedência, planejar com detalhes as atividades e registrar o que deu certo e depois rever de que modo as coisas poderiam ter sido melhores. É preciso olhar para o resultado alcançado e perceber o quanto “todos” os alunos estão se beneficiando das ações educativas. (p. 101)

e reforçam Vitta et al (2010),

para que o processo de inclusão ocorra, há necessidade da existência de uma coerência entre a maneira de ser e de ensinar do professor, além da sensibilidade à diversidade da classe e da crença de que há um potencial a explorar. (p. 425)

De acordo com o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto), compete ao professor, no contexto da “dimensão profissional, social e ética” da docência, fomentar o desenvolvimento e a autonomia dos alunos, visando a sua plena inclusão na sociedade. Assim, o professor deverá promover a qualidade dos contextos de inserção no processo educativo, garantindo o bem-estar dos alunos, bem como “o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural”. Do mesmo modo, é competência do professor identificar e respeitar as “diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo, ponto II, n.º 2, alíneas c, d, e). No que respeita à “dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, refere-se que o professor deverá privilegiar estratégias pedagógicas diferenciadas, procurando o sucesso e a realização de cada aluno “no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo, ponto III, n.º 2, alínea g). Ainda, no âmbito da “dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade”, esclarece-se que professor deverá perspetivar a escola e a comunidade escolar e educativa, “como espaços de educação inclusiva e de intervenção social”, de formação e exercício da cidadania democrática (Decreto-Lei n.º 240/2001 de

30 de agosto, anexo, ponto IV, n.º 2, alínea a). Assim, importa ainda que toda a ação docente se apoie na reflexão e na investigação, valorizando o trabalho em equipa e a formação, no quadro da “dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, anexo, ponto V, n.º 2).

Deste modo, importa que os professores considerem a complexidade e a diversidade dos contextos de ensino e de aprendizagem, considerando adequadamente as características, necessidades, interesses, preferências e identidade cultural de cada aluno, desenvolvendo estratégias pedagógicas que permitam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos. Isso implica repensar a gestão do currículo e da avaliação segundo os princípios da inclusão (já abordados), concebendo o espaço, o tempo, as estratégias e atividades, os materiais curriculares e as tecnologias como instrumentos ao serviço da inclusão e da equidade. Neste sentido, assume-se que “considerar a formação dos professores é um caminho importante para a construção de uma escola aberta à diversidade educacional e inclusiva” (Mendes, 2004, p. 227).

Ainda nesta linha de pensamento e tal como refere Coelho (2012), a formação (inicial e contínua) é essencial na docência, dada a abrangência, riqueza e complexidade dos processos educativos. Responder eficazmente à heterogeneidade dos alunos que frequentam as escolas, é uma tarefa que requer motivação, intencionalidade e, seguramente, formação adequada.

Contudo, tal como tem sido salientado, a inclusão é um processo abrangente que requer o compromisso e responsabilização de toda a comunidade escolar, incluindo gestores escolares e pais, bem como da sociedade em geral.

Neste pressuposto, tanto o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, como o Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro, destacam como estruturantes na ação de todos os agentes em prol da educação inclusiva: o desenho universal para a aprendizagem e a abordagem multinível no acesso ao currículo.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), pode ser definido como “a forma de planeamento curricular que incide sobre a criação de diferentes formas de motivação, representação e expressão do conhecimento, de modo a envolver todos os alunos em contextos flexíveis de aprendizagem, que acomodem as diferenças e especificidades educativas individuais, garantindo-lhes a possibilidade de serem bem-sucedidos” (Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro, artigo n.º 3, alínea h). Esta abordagem visa favorecer a aprendizagem de todos os alunos, de modo que sejam bem-sucedidos e alcancem uma aprendizagem efetiva e satisfatória. Morin

(2019) citado por Mainardes e Casagrande (2022) apresentam-nos a ideia de que o DUA beneficia todos os alunos, tendo em conta que: a) “oferece a todos os estudantes oportunidades iguais de sucesso”; b) “utiliza uma variedade de métodos de ensino para remover quaisquer barreiras à aprendizagem, visto que busca construir uma flexibilidade que pode ser ajustada aos pontos fortes e às necessidades de cada pessoa”; c) “oferece flexibilidade nas maneiras como os alunos acessam o material e mostram o que sabem; d) procura maneiras diferentes de manter os alunos motivados”. (p. 106)

O DUA em conjunto com a abordagem multinível no acesso ao currículo constituem-se como as opções metodológicas subjacentes aos Decreto-Lei n.º 54/2018 e ao Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A. De acordo com o Manual de Apoio à Prática para uma Educação Inclusiva (Pereira et. al., 2018), a abordagem multinível é entendida como um “modelo compreensivo de ação, de âmbito educativo ao nível da escola, orienta-se para o sucesso de todos e de cada um dos alunos através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem” (p. 18).

As medidas de suporte à aprendizagem a à inclusão têm como finalidade a adequação dos processos educativos às características, necessidades e potencialidades de cada aluno, num contexto de “equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão, ao longo da escolaridade obrigatória” (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, artigo 6.º, n.º 1; Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro, artigo 8.º, n.º 1).

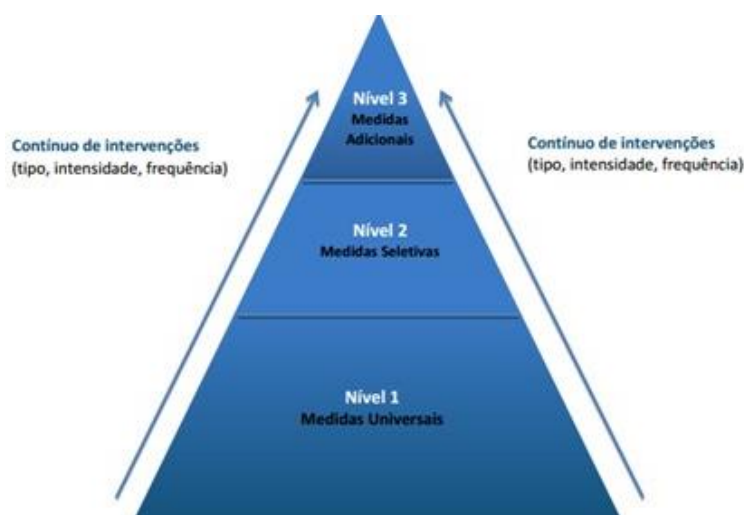


Figura 1 – Medidas de suporte à aprendizagem (Pereira, et. al. 2018).

Neste seguimento, de acordo com o (Pereira, *et. al.* 2018), as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão pautam-se pelos seguintes princípios:

- As medidas podem ser mobilizadas em qualquer momento do percurso escolar do aluno, em função das necessidades educativas que lhe venham, entretanto, a ser diagnosticadas, não existindo constrangimentos quanto à adoção simultânea de medidas de diferentes níveis;
- A definição de quais as medidas a mobilizar, assim como a eventual reformulação das mesmas, é fundamentada em evidências decorrentes de uma monitorização sistemática do desempenho dos alunos, incluindo a inerente à própria eficácia das medidas entretanto implementadas;
- A definição e a própria operacionalização das medidas não pode deixar de ter em conta os recursos e os serviços de apoio que, à época, a escola tiver disponíveis.

Para além disso, estas medidas em prol da inclusão distribuem-se por três níveis de crescente especificidade/grau de aprofundamento, considerando medidas “universais”, “seletivas” e “adicionais”.

As “medidas universais” referem-se “a práticas ou serviços disponibilizados com o objetivo de promover a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos. Com efeito, não dependem da identificação de necessidades específicas de intervenção, sendo medidas generalizadas a todos os alunos” (Pereira, *et. al.* 2018, p. 20). Neste contexto, consideram-se “medidas universais”: a diferenciação pedagógica; as acomodações curriculares; o enriquecimento curricular; a promoção do comportamento pró-social; intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos; entre outras (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, artigo 8.º, n.º 2; Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro, artigo 10.º, n.º 2), bem como a intervenção com foco académico ou comportamental em contexto de sala de aula, mas também em pequenos grupos; o apoio tutorial e o apoio psicopedagógico (Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro, artigo 10.º, n.º 2).

As “medidas seletivas”, por seu turno, incluem “práticas ou serviços dirigidos a alunos em situação de risco acrescido de insucesso escolar ou que evidenciam necessidades de suporte complementar, em função da resposta às intervenções das medidas universais” (Pereira et al, 2018, p.20). Assim, consideram-se “medidas seletivas”: os percursos curriculares diferenciados; as adaptações curriculares não significativas; o apoio psicopedagógico; a antecipação e o reforço das aprendizagens; o

apoio tutorial, entre outras (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, artigo 9.º, n.º 2; Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro, artigo 11.º, n.º 2), bem como o redimensionamento da turma (Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro, artigo 11.º, n.º 2).

As “medidas adicionais” são as que implicam “intervenções mais frequentes e intensivas, desenhadas à medida das necessidades e potencialidades de cada aluno, implementadas individualmente ou em grupos pequenos, e geralmente mais prolongadas” (Pereira, *et. al.* 2018, p. 20). Neste cenário, esclarece-se que as medidas adicionais se destinam a colmatar “dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação ou aprendizagem, exigindo frequentemente a intervenção de profissionais especializados” (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, artigo 10.º, n.º 1; Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro, artigo 9.º, n.º 1), considerando-se que a sua mobilização só decorrerá uma vez demonstrada a insuficiência das medidas universais e seletivas previstas. Neste ponto, discriminam-se as seguintes “medidas adicionais”: a frequência do ano de escolaridade por disciplinas; as adaptações curriculares significativas; o plano individual de transição; o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado; o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, artigo 10.º, n.º 4; Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro, artigo 11.º, n.º 2), bem como a frequência de áreas curriculares específicas (Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro, artigo 11.º, n.º 2)

Assim, segundo Pereira, et al. (2018), estas medidas constituem, assim, “um contínuo integrado de intervenções ao serviço de todos os alunos” e “exigem que a sua determinação se faça por referência ao currículo” (p.21).

Neste enquadramento, consideramos ainda pertinente realçar a importância estruturante também assumida pela diferenciação pedagógica, que agora se afirma, também nos diplomas legais, como “medida universal”, como resposta educativa disponível para todos os alunos, visando promover a participação e a melhoria das aprendizagens.

Segundo Tomlinson (2004) a diferenciação pedagógica implica a capacidade do docente de responder à diversidade de alunos presentes na sala de aula. Prud'homme (2005) refere ainda que a diferenciação pedagógica pode ser vista como uma abordagem ou filosofia de ensino que busca adaptar o currículo, os métodos de ensino e a avaliação

às necessidades e características dos alunos, visando abranger o maior número possível de alunos e possibilitando a todos, na sua diversidade, a oportunidade de aprender.

Considerando esta definição, a diferenciação pedagógica é então uma ferramenta que visa atender às diferentes formas de aprendizagem e às necessidades específicas de cada aluno, seja ele com deficiência, com muitas competências, de outra cultura, entre outras características.

Segundo Roldão (2003), incluir a diferenciação pedagógica na organização de grupos de alunos pode ser uma estratégia muito eficaz para promover a inclusão na sala de aula. Ao agrupar alunos com níveis de aprendizagem heterogêneos numa mesma tarefa ou atividade, possibilita que cada aluno tenha oportunidade de aprender com os colegas e contribuir com as suas competências únicas. Assim, considera-se que ao utilizar a diferenciação pedagógica na organização de grupos, é possível criar um ambiente colaborativo e inclusivo, no qual os alunos se podem ajudar mutuamente e desenvolver competências sociais importantes. É importante lembrar que a organização dos grupos deve ser pensada de acordo com as necessidades de cada aluno, de modo a promover a aprendizagem de todos e a inclusão de cada um na sala de aula.

O ensino diferenciado centra-se, então, na aprendizagem relevante para todos os alunos, com diversas formas de abordar um mesmo conteúdo a diferentes ritmos. Para além disso, trata-se de criar tarefas adequadas, ou seja, com níveis de dificuldade e de desafio para todos e garantir oportunidades diversificadas para os alunos mostrarem o que aprenderam.

Assim, de acordo com Tomlinson e Allan (2002), podemos afirmar que a prática da diferenciação pedagógica integra cinco princípios fundamentais:

- a) uma sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem caracteriza-se pela flexibilização do processo de intervenção pedagógica que aí ocorre (tempo, materiais, metodologias de ensino, etc.);
- b) a diferenciação do processo de intervenção pedagógica decorre da avaliação eficaz e contínua das necessidades dos/as alunos/as;
- c) uma organização flexível dos tipos de agrupamentos dos alunos necessários para realizar as suas atividades académicas permite que estes acedam a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho;
- d) todos os alunos trabalham consistentemente com propostas de trabalho e atividades adequadas e desafiantes;

d) os/as alunos e os/as professores/as são colaboradores no âmbito do processo de aprendizagem. (p. 102)

Alunos motivados e envolvidos tendem a ter um melhor desempenho escolar e a estar mais satisfeitos com a escola e com o processo de aprendizagem. Portanto, a diferenciação de processos pedagógicos é essencial para atender às necessidades de aprendizagem de todos e de cada um dos alunos, promovendo uma educação mais inclusiva e efetiva.

Em suma, para a concretização efetiva da Educação inclusiva, é essencial que todos os agentes educativos estejam envolvidos e comprometidos, valorizando e respeitando a diversidade e as diferenças, investindo na eliminação de todo o tipo de barreiras à aprendizagem e à participação e promovendo a equidade educativa.

É fundamental que haja investimentos em políticas públicas que apoiem a inclusão educativa, fornecendo recursos e suporte adequados para a implementação de práticas inclusivas nas escolas.

Do mesmo modo, importa “preparar, empoderar e motivar a força de trabalho da educação: os professores devem estar preparados para ensinar todos os estudantes” (UNESCO, 2020, p. 23), apostando em formação (inicial e contínua) e criando os meios necessários ao desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Há também a considerar a importância crucial da conceção e desenvolvimento de experiências de aprendizagem acessíveis, atividades e materiais educativos acessíveis a todos os alunos, nomeadamente aos alunos com Necessidades Educativas Especiais – Necessidades de Saúde Especiais cujas condições impliquem “medidas seletivas” ou “adicionais” para se alcançar o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste contexto, destacamos o importante contributo do Portal de Ajudas Técnicas para a Educação do Ministério da Educação (2002), para a promoção de lógicas de ação e de práticas pedagógicas inclusivas.

Estes cenários, implicam também a promoção da participação dos pais ou encarregados de educação, buscando a sua ativa cooperação em tudo o que se relacione com a educação do seu educando.

Assim, importa firmar este compromisso global e coletivo para a consolidação da educação inclusiva que aqui descrevemos e caracterizámos, garantindo, assim, oportunidades equitativas de aprendizagem para todos os alunos.

Capítulo II – Contextos e Dinâmicas em Estágio Pedagógico

Este capítulo versa a apresentação e análise da globalidade do trabalho desenvolvido no âmbito dos Estágios Pedagógicos I e II, realizados na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), respetivamente.

Assim, para contextualização da nossa ação, fazemos uma breve caracterização do meio envolvente, da escola, da sala de atividades/aulas e dos grupos de crianças/alunos. Nesta sequência, fazemos também uma apresentação global das práticas por nós desenvolvidas, considerando uma análise mais específica e aprofundada a algumas das atividades dinamizadas, potenciando a exploração de temáticas relativas à diversidade, diferença e inclusão.

2.1. Os Estágios Pedagógicos I e II: caraterização global da escola e do meio

Os Estágios Pedagógicos I e II foram realizados no mesmo Núcleo Escolar, pertencente à mesma Escola Básica Integrada. Apresentamos, em seguida, as caracterizações do Meio e da Escola, os contextos gerais comuns à nossa ação.

2.1.1. Caracterização do Meio

Os Estágios Pedagógicos I e II foram desenvolvidos na escola A, localizada numa freguesia urbana da ilha de São Miguel.

A localização desta escola era privilegiada considerando a proximidade de um vasto conjunto de superfícies comerciais diversificadas (de grande e de pequena dimensão), de instituições e serviços de saúde, segurança, comunicações/telecomunicações, hotelaria, ensino/educação, cultura (Biblioteca, Museu) e lazer (jardins).

Esta localização, revelou-se propícia à identificação e criação de relações entre os temas/conteúdos abordados em sala de atividades/aulas e o meio local. Este cenário, permitiu potenciar momentos de observação e descoberta pela realização de passeios e visitas de estudo, bem como de exploração oral em diálogos em grupo/turma.

2.1.2. Caraterização da Escola

A Escola A era frequentada por cerca de 200 alunos, contemplando as valências de Jardim de Infância e de 1.º CEB.

O edifício escolar organizava-se em três blocos compostos por dois pisos, sendo o acesso ao 1.º andar feito exclusivamente por escadas. O piso inferior da escola contemplava, além de salas de atividades/aulas e salas de Apoio em Educação Especial/UNECA, uma cozinha, um refeitório, uma sala de professores, um salão polivalente, arrecadações, instalações sanitárias adequadas para crianças e adultos, bem como uma casa de banho adaptada a pessoas com deficiência. O piso superior de cada bloco era composto por salas de atividades/aulas, gabinetes para apoios educativos e instalações sanitárias adequadas às crianças.

Neste enquadramento, importa salientar que a generalidade dos espaços exteriores e do piso inferior do edifício escolar possuíam rampas de acesso, permitindo o acesso a pessoas com dificuldades motoras.

Relativamente ao exterior, verificámos que o espaço era muito amplo, com zonas ao ar livre (cimentadas e relvadas) e espaço coberto (alpendre). Existia um campo de futebol e um parque com um escorrega e baloiços. No entanto, não existiam equipamentos de recreio/lazer adaptados a crianças com problemas motores ou portadoras de cadeiras de rodas. O recreio exterior era organizado em espaços e horários diferentes para as crianças da Educação Pré-Escolar e para os alunos do 1.º ciclo do Ensino Básico.

O pessoal docente da escola era composto por Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB, com responsabilidades de titular de grupo/turma ou afetos a apoio/substituição ou Apoio Especializado em Educação Especial/UNECA. Lecionavam também na escola docentes especializados em Educação Física.

O pessoal não docente incluía assistentes operacionais e colaboradores ao abrigo do programa CTTS - Colocação Temporária de Trabalhadores Subsidiados, com funções de portaria, limpeza e organização geral dos espaços, reprografia, apoio aos lanches, almoços e vigilância nos intervalos.

2.2. O Estágio Pedagógico na Educação Pré-Escolar

Neste ponto do nosso relatório procedemos, primeiramente, à caracterização dos contextos referentes à sala de atividades, rotinas e grupo de crianças. Em seguida, fazemos a apresentação global das práticas desenvolvidas na Educação Pré-Escolar e, nesta sequência, daremos ainda destaque à apresentação, análise e reflexão sobre as nossas práticas pedagógicas com ênfase na temática em aprofundamento, relativa à diversidade e inclusão.

2.2.1. Caracterização dos contextos específicos de ação na Educação Pré-Escolar

2.2.1.1. Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades onde decorreu o Estágio Pedagógico I, era um espaço amplo e muito iluminado, graças às grandes janelas que estavam localizadas em duas das paredes da sala, facto que adquire especial relevância para a visualização por parte de todas as crianças, em particular das que apresentam dificuldades e patologias do foro visual. A sala era dividida em sete espaços/áreas: a casinha, a garagem, o quadro, o tapete, as mesas de trabalho, uma área de brinquedos e uma biblioteca. Junto a cada área estava afixada uma folha plastificada com uma imagem alusiva à mesma e com quadro quadrado com velcro onde as crianças colocavam as suas fotografias, indicando quem frequentava esse espaço, considerando o limite de quatro crianças.

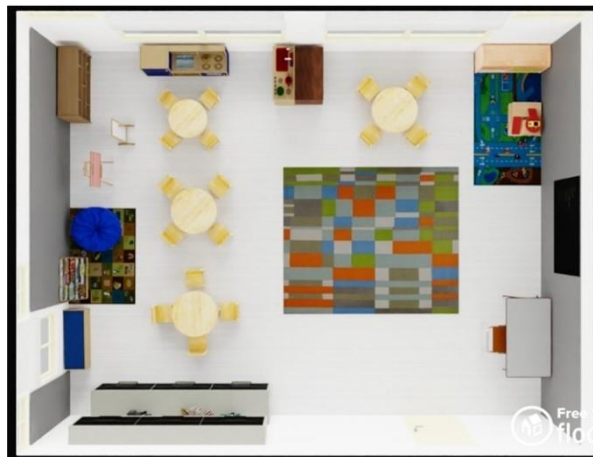


Figura 2 – Planta da sala de atividades em 3D.

A **área do tapete** e a **área do quadro** estão muito interligadas. O tapete era o local onde as crianças se sentavam logo pela manhã, no acolhimento, para cantarem a “Canção do Bom dia” e para partilharem com a turma, às segundas-feiras, o seu fim-de-semana. Destacamos a importância destes momentos para o bom relacionamento interpessoal entre as crianças, a Educadora e as Estagiárias, bem como para a exploração das suas experiência/vivências, aprofundando o seu vocabulário e competências de expressão e comunicação. Este espaço era ainda composto por um quadro de presenças, que era preenchido pelo chefe de turma, um quadro do estado do tempo, um calendário, o alfabeto e alguns cartazes alusivos a temas explorados na sala. Era também no tapete

que as crianças escutavam histórias, faziam o respetivo reconto, assistiam a apresentações audiovisuais/vídeos sobre as temáticas ou faziam registos no quadro (desenhos, registos pictóricos, etc.). O quadro era também muito utilizado pelas crianças no tempo de trabalho nas áreas, para desenhar ou escrever o seu nome.

A **área das mesas de trabalho** era composta por três mesas utilizadas para a realização de diversas atividades, tanto propostas pela educadora ou pelas estagiárias, como escolhidas pelas crianças. As mesas eram também usadas para a modelagem com plasticina, para a exploração de jogos ou para a montagem de puzzles. Todas estas atividades eram de extrema importância, enriquecendo os conhecimentos e experiências de todas as crianças – nomeadamente daquelas que apresentavam atrasos no desenvolvimento e dificuldades na aprendizagem – contribuindo para o desenvolvimento da motricidade fina, estimulando capacidades de observação e exploração de objetos, materiais, situações, etc.

A **área da garagem** era uma das mais frequentadas, sendo constituída por uma grande quantidade de legos e outras peças para construções, pistas de carros e os respetivos carrinhos.

Na **área da casinha** estava representada uma cozinha, com uma mesa e cadeiras pequenas, um móvel para arrumação dos utensílios, uma bancada com lava-louças, armários e um fogão. Junto a este espaço, encontrava-se ainda um pequeno guarda-fato e um móvel que servia para pendurar adereços próprios para as crianças fazerem o jogo de papéis.

A **área da biblioteca** era composta por uma estante com diversos livros e por um móvel para arrumação de material de trabalho (cadernos; caixa com materiais de desenho e recorte e colagem). Neste espaço, havia também um fantocheiro com diversos fantoches, que era usado tanto pela Educadora como por nós na “hora do Conto”. A área dispunha ainda de um quadro branco com um conjunto de letras do alfabeto, magnéticas, permitindo às crianças explorar e construir palavras.

Nas nossas práticas pedagógicas tivemos a oportunidade de observar o interesse das crianças pelas diversas áreas, verificando que entre as mais frequentadas estavam: a área da casinha e a área da garagem. Neste sentido, procurámos sempre, em diálogo com as crianças, estimular a rotatividade pelas áreas, de forma que todos pudessem explorar os diversos espaços da sala.

2.2.1.2. Caracterização do grupo

A informação aqui apresentada foi resultado das observações e intervenções realizadas no Estágio Pedagógico I e contou ainda com alguns esclarecimentos facultados pela educadora cooperante.

O grupo era composto por 16 crianças, sendo um grupo bastante heterogêneo, tanto na questão das idades como em comportamento. De um modo geral, as crianças eram interessadas e curiosas, principalmente quando se tratava de atividades que implicavam algum tipo de Expressão Artística (construções; jogos de papéis; modelagem). Tratava-se de um grupo em que meninos e meninas brincavam juntos nas diversas áreas da sala, inclusive na área da casinha e da garagem, formando-se espontaneamente grupos mistos. As crianças eram unidas e mantinham um bom relacionamento interpessoal umas com as outras e com os adultos da sala e da escola. Em situações pontuais de indisciplina o grupo colaborava na sua solução, auxiliando os colegas e praticando o reforço positivo no cumprimento das regras da sala. Verificámos que este reforço positivo praticado pelas crianças, umas com as outras, era muito importante e eficaz para encorajar e fortalecer comportamentos positivos no grupo.

As crianças demonstravam muito interesse por animais e brincadeiras/passeios no exterior. Assim, e aproveitando o seu entusiasmo, todos os dias de manhã alimentavam os animais “mascotes” da sala: um peixe e uma tartaruga.

No que diz respeito à linguagem oral do grupo, a maioria das crianças era participativa, expressava-se de forma clara e articulava corretamente as palavras. No entanto, algumas apresentavam dificuldades neste domínio, ou por serem mais tímidas/introvertidas, ou por apresentarem dificuldades na articulação/pronúncia de alguns fonemas. No que respeita à escrita, verificámos que algumas crianças já escreviam o seu próprio nome sem recurso a um modelo. Outras usavam ainda o cartão, desenhando as letras de forma mais ou menos próxima do modelo, de acordo com o seu nível de desenvolvimento.

Relativamente ao conhecimento dos números e às contagens, constatámos que a generalidade das crianças reconhecia os números até 5 (as mais novas) ou até 10 (as mais velhas), efetuando contagens sequenciais, embora ainda revelassem alguma hesitação no estabelecimento de algumas relações de quantidade – número. Na escrita dos números persistiam ainda algumas dificuldades, nomeadamente a escrita dos números em espelho. Conseguiam, geralmente escrever os números com recurso a um modelo afixado na sala.

Assim, apresentados os principais aspetos referentes aos contextos de lecionação na Educação Pré-Escolar, passamos, em seguida, à abordagem às práticas pedagógicas desenvolvidas.

2.2.2. Práticas pedagógicas desenvolvidas no Estágio Pedagógico em Educação Pré-Escolar

Ao longo do estágio realizado na Educação Pré-Escolar, foram planificadas experiências de aprendizagem diversificadas, articulando as áreas/domínios curriculares, tendo sempre por base as Orientações Curriculares (OCEPE), atendendo às características e evolução do grupo e integrando as sugestões da educadora cooperante. Desta forma, nesta parte do nosso Relatório de Estágio, apresentam-se as práticas desenvolvidas no contexto do Estágio Pedagógico I realizado na Educação Pré-Escolar. Começamos por apresentar a globalidade do trabalho desenvolvido, de forma necessariamente breve. Nesta sequência, dedicamos ainda a nossa particular atenção à apresentação, análise e reflexão acerca das práticas desenvolvidas a propósito da exploração de aspetos relativos à diversidade e à inclusão, com as crianças.

Durante o Estágio Pedagógico I, desenvolvemos três intervenções conjuntas e quatro intervenções individuais, nas quais procurámos atender às necessidades e características de cada criança, considerando a sua evolução e a adequação da nossa ação aos contextos. As temáticas desenvolvidas surgiram, maioritariamente, de sugestões das próprias crianças.

As intervenções realizadas foram precedidas de momentos de observação e de elaboração de sequências didáticas. Foram, também, alvo de avaliação e reflexão, com vista à melhoria futura da nossa ação. Importa, ainda, destacar o facto de algumas das nossas intervenções terem sido desenvolvidas em Ensino à Distância, devido a confinamentos decorrentes da Pandemia.

Assim, no quadro que se segue são apresentadas esquematicamente as intervenções desenvolvidas, com referência às temáticas que foram exploradas durante a nossa prática pedagógica.

Quadro 1 – Síntese das intervenções realizadas no Estágio Pedagógico I.

Intervenções	Datas	Temáticas
1. ^a intervenção (conjunta)	20 e 21 de outubro	Os cinco sentidos (lecionação à distância)
2. ^a intervenção (individual)	2 a 4 de novembro	O corpo humano (lecionação presencial)
3. ^a intervenção (individual)	22 a 30 de novembro	Os animais/ O Natal (lecionação presencial)
4. ^a intervenção (conjunta)	6 e 7 de dezembro	As emoções (lecionação presencial)
5. ^a intervenção (conjunta)	13 a 15 de dezembro	O Natal (lecionação presencial)
6. ^a intervenção (individual)	17 a 21 de janeiro	A família (lecionação presencial)
7. ^a intervenção (individual)	3 a 8 de fevereiro	A diversidade cultural (lecionação presencial)

Na **primeira intervenção**, que ocorreu nos dias 20 e 21 de outubro, foi explorada a temática “Os cinco sentidos” e foram desenvolvidas as seguintes experiências de aprendizagem: verificação e memorização da ordem de objetos; visualização da gravação “Tato” presente na apresentação em *PowerPoint* “Sentidos”; descodificação de objetos tendo em conta a sua textura, temperatura, etc.; visualização da gravação intitulada “Audição” presente na apresentação em *PowerPoint* “Sentidos”; realização do jogo intitulado “Bingo dos sons”. Importa referir, ainda, que esta intervenção foi toda desenvolvida em ensino à distância, num período de confinamento devido à situação pandémica. Assim, as atividades foram desenvolvidas pelas crianças, em casa, com a supervisão dos encarregados de educação. Nesta circunstância, as atividades e materiais por nós pensados e elaborados, foram enviados aos pais/encarregados de educação pela educadora cooperante, acompanhados por indicações detalhadas acerca dos seus objetivos e concretização.

Na **segunda intervenção**, que ocorreu entre os dias 2 e 4 de novembro, foi explorada a temática “O corpo humano”. Uma vez que as crianças mostraram sempre grande interesse em dois bonecos “nenucos”, ao incluí-los em diversas brincadeiras, a escolha deste tema tornou-se ainda mais natural e lógica neste grupo. Desta forma, foram utilizados estes bonecos como elementos facilitadores para a compreensão das crianças sobre o corpo humano. Para além disso, aproveitando o facto destes “nenucos”

apresentarem tons de pele diferentes, foi também possível abordar as diferentes etnias, bem como as semelhanças e diferenças entre cada um de nós. Deste modo, as atividades tiveram como foco a Área do Conhecimento do Mundo. A partir desta temática foi possível articular a linguagem oral e abordagem a escrita, a Educação Física, a Expressão plástica e a Matemática. Neste contexto, destacamos o desenvolvimento de atividades como: exploração do conto “O corpo humano”, no qual foi possível observar e explorar algumas alguns órgãos internos; a visualização de cartazes com duas personagens (modelos bidimensionais) que representavam dois seres humanos, um do sexo feminino e um do sexo masculino; atividades plásticas, atividades de culinária, entre outras.

A **terceira intervenção** decorreu entre os dias 22 e 30 de novembro de 2021, e teve como temática principal “O Natal”. Neste contexto, nos dias 29 e 30 de novembro, foram dedicados diversos momentos à exploração dos hábitos e tradições das famílias nesta época festiva. As crianças foram questionadas sobre a forma como celebravam o Natal em sua casa: o que tinham por hábito comer; se decoravam a sua casa, ou não; se trocavam presentes; etc. Com este momento foi possível explorar a diversidade de hábitos como as famílias celebram o Natal. Nesta intervenção foi ainda explorado de que forma esta época festiva é celebrada noutros países/regiões, nomeadamente o facto de no Natal ser verão em alguns países e noutros ser inverno. A opção pela abordagem à temática foi motivada pelos diálogos entre as crianças, que partilhavam diferentes realidades da celebração do Natal em suas casas. Neste contexto, foram estabelecidos diálogos e foram visualizadas imagens numa apresentação em *PowerPoint*. Todos estes momentos foram ricos, na medida em que as crianças puderam conhecer outras culturas e outros costumes, diferentes dos seus.

A **quarta intervenção** ocorreu nos dias 6 e 7 de dezembro de 2021 e teve como temática principal “As emoções”. Nesta intervenção, utilizámos um recurso intitulado a “Caixa das emoções”. Com este, explorámos as diversas emoções (medo; felicidade; nojo; tristeza; surpresa) que podemos sentir, consoante as situações com as quais nos confrontamos. Foi também nosso objetivo explorar com o grupo o facto de, perante uma mesma situação, as pessoas poderem sentir e expressar emoções diferentes, sendo importante respeitarmos esse facto.

A **quinta intervenção** ocorreu nos dias 13 a 15 de dezembro e incidiu essencialmente na realização de lembranças de Natal, nomeadamente: a construção de uma árvore com rolhas de cortiça; a confeção de bolachas de Natal; a decoração de um postal, entre outros.

A **sexta intervenção** ocorreu entre os dias 17 e 21 de janeiro de 2022 e teve como temática principal, a família. Ao longo destes dias de intervenção, procurámos essencialmente explorar os diversos tipos de famílias, nomeadamente as famílias monoparentais, anaparentais, entre outras, de modo que as crianças ficassem a conhecer as diferentes tipologias familiares que podem existir. A opção pela abordagem a esta temática foi motivada pelo facto de algumas crianças do grupo terem passado por mudanças nas suas estruturas e dinâmicas familiares. Deste modo, foram explorados os contos “O livro da família” e “Tanto, tanto...” e foram estabelecidos diálogos. As crianças visualizaram ainda imagens representativas de diversos tipos de famílias, que permitiram explorar as semelhanças e as diferenças entre as famílias, proporcionando momentos de construção da identidade, autoestima, respeito pelas diferenças e valorização da diversidade.

A **sétima intervenção** decorreu nos dias 3, 4, 7 e 8 de fevereiro e teve como temática principal: a diversidade cultural. Desta forma, as atividades realizadas incidiram essencialmente na exploração de diferentes tradições, costumes, línguas, etc., de vários países, promovendo o respeito e a valorização da diversidade cultural junto das crianças. Importa sublinhar que a opção pela abordagem a esta temática foi motivada pelo interesse acrescido das crianças acerca dos usos e costumes de outros países, nomeadamente na sequência da nossa exploração sobre “O Natal”. Nesta sequência, as crianças começaram a questionar sobre outros países e este seu interesse impulsionou a abordagem à temática que era, também, estruturante no contexto do tema em aprofundamento no nosso Relatório de Estágio. Destacamos, tal como referem as OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016), que “diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, linguísticas, de género, cognitivas, motoras ou sensoriais que, ao serem acolhidas e respeitadas no grupo, enriquecem as experiências e oportunidades de aprendizagem de cada uma e de todas as crianças” (p. 106) e, por isso, consideramos importante que desde cedo a criança conheça e respeite essa diversidade, alargando as suas experiências sobre o mundo que a rodeia.

As atividades acima mencionadas envolveram um trabalho integrador das diversas áreas/domínios do currículo da Educação Pré-Escolar. Contudo, tendo em consideração o limite de páginas a respeitar na realização do presente Relatório, optámos por evidenciar e explorar apenas as práticas que foram desenvolvidas tendo como foco principal a exploração da diversidade, da diferença e da inclusão.

Do total de intervenções acima referido, apenas a primeira e a quinta intervenções não exploraram diretamente questões específicas relacionadas com a diversidade e a

inclusão. Relativamente às restantes, podemos referir que a temática principal foi explorada nas diversas áreas/domínios curriculares de forma integrada e interdisciplinar. Deste modo, as atividades desenvolvidas permitiram explorar a diversidade e a inclusão, através de diálogos no tapete e exploração de contos versando a diversidade, diferença e a inclusão, aludindo, nomeadamente as características de animais, de pessoas, a diferentes hábitos, gostos e preferências.

De seguida, serão destacadas algumas das atividades desenvolvidas com o propósito de explorar com mais profundidade as questões relacionadas com a diversidade, a diferença e a promoção da inclusão.

2.2.2.1. Atividades desenvolvidas na exploração das temáticas da diversidade e inclusão na Educação Pré-Escolar

Neste momento do nosso Relatório de Estágio, apresentamos de forma específica o trabalho desenvolvido a propósito de cada temática. Desta forma, serão apresentadas as atividades e materiais que foram desenvolvidos, tendo como foco principal a exploração de questões relativas à diversidade e inclusão.

2.2.2.1.1. Temática “o corpo humano”: dinâmicas desenvolvidas e oportunidades de abordagem à diversidade e inclusão

A atividade intitulada “O meu corpo”, teve como principal objetivo, explorar as principais semelhanças e diferenças associadas ao corpo humano. Nesta atividade tivemos como foco a Área do Conhecimento do Mundo em articulação com a Área de Expressão e Comunicação, mais precisamente com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o Domínio da Matemática, o Domínio da Educação Física e o Domínio da Educação Artística.

Esta atividade foi introduzida através de uma música que falava acerca dos membros do corpo e foi explorada passo a passo e com o auxílio de gestos. Posto isto, foi contada uma história alusiva ao tema principal, intitulada “O corpo humano”, seguida de diálogo com as crianças, de modo a explorar os seus conhecimentos e curiosidades acerca da temática. Neste momento, as crianças mostraram-se interessadas e curiosas em conhecer mais sobre o corpo humano, tendo a oportunidade de explorar dois cartazes interativos, contendo dois modelos bidimensionais que representavam personagens diferentes que denominámos por Ana a João (ver figura 2). Nesta atividade, puderam manusear as diversas partes do corpo humano representadas em cartão, tendo em conta

que estavam fixas com fita velcro. As crianças puderam observar os modelos do interior dos corpos (os principais órgãos internos), e verificaram que ambos eram muito semelhantes, apesar do aspeto exterior das personagens ser diferente. Neste momento, sentimos a necessidade de reforçar junto das crianças a ideia de que, apesar de sermos diferentes no nosso visual exterior, os órgãos internos do corpo humano são os mesmos, o que nos torna semelhantes-a nível anatómico.



Figura 3 – Registo fotográfico da exploração do corpo humano.

A atividade “O meu espelho”, foi realizada num momento de Educação Física, tendo sido a Área de Expressão e Comunicação a área foco. A atividade em questão foi introduzida com a audição e exploração da seguinte lengalenga: “Do outro lado do espelho tem alguém igual a mim, imita tudo o que eu faço por isso ponho-me assim...”.

Nesta atividade, cada criança cantava, à vez, a lengalenga e, ao terminá-la, deveria assumir uma postura corporal à sua escolha e os colegas deveriam imitá-la, como “estátuas” (ver figura 3). Neste exercício, todas as crianças se mostraram entusiasmadas pelo facto de terem de imitar um colega, bem como concentradas e observadoras no movimento e posicionamento corporal a adotar, de modo a conseguirem imitá-lo. As crianças impressionaram-se com a diversidade de movimentos e posições escolhidas pelos colegas e algumas mostraram-se reticentes pois consideravam-nas “difíceis” de fazer. Contudo, com o decorrer da atividade, as crianças desenvolveram maior à vontade com a diversidade de movimentos e posturas, desafiando-se cada vez mais a representá-

las. Após esta atividade verificámos que, em brincadeiras livres no recreio, as crianças repetiam esta atividade, cantando a lengalenga e imitando as posturas dos colegas.



Figura 4 – Registo fotográfico da atividade “O meu espelho”.

Tendo em conta o facto de a música ser apreciada pelo grupo de crianças, foi explorada mais uma canção acerca do corpo humano (intitulada: “Cabeça, ombros, joelhos e pés”) através da mímica porque, tal como referem as OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016) “Não se pode ainda esquecer a comunicação não verbal que, podendo ser explorada especificamente em outros contextos (mímica, jogo dramático, projeto de teatro), constitui um suporte importante da comunicação oral”. Sendo assim, a comunicação não verbal deve ser explorada em contexto de Jardim de Infância, principalmente pelo facto de esta ser uma alternativa de comunicação, no caso de querermos comunicar com pessoas mudas, por exemplo. Nesta atividade as crianças cantaram a canção e realizaram a mímica ao mesmo tempo. Desta forma, as atividades acima mencionadas tiveram como área foco, a Área de Expressão e Comunicação, o Domínio da Educação Física e da Educação Artística.

A atividade intitulada “Espelho meu...” consistia em cada criança observar-se ao espelho e referir as suas características físicas, com o objetivo de verificar as diferenças e semelhanças entre si e os colegas. Nesta atividade foi possível articular a Área de Formação Pessoal e Social com a Área do Conhecimento do Mundo e com a Área de Expressão e Comunicação, com ênfase na Linguagem Oral.

Introduzimos a atividade exemplificando, assim, a Estagiária colocou-se em frente ao espelho e enumerou diversas características físicas que observava e o que mais apreciava em si. Seguindo-se cada criança. Ao longo da atividade e à medida que as crianças realizavam as suas descrições físicas, os colegas deveriam referir algo que mais apreciavam no colega em questão, como por exemplo a cor dos olhos. Neste momento verificou-se que, regra geral, os alunos não sentiram dificuldades em caracterizarem-se, embora, uma das crianças se tenha recusado participar, referindo que não gostava de se ver ao espelho. Após cada criança referir algo que mais apreciava no colega (elogio), foi possível verificar entusiasmo e sorrisos nos rostos. No caso da criança que recusou observar-se ao espelho, devemos salientar que, com esta reação, os colegas sentiram a necessidade de lhe atribuir algumas características físicas que apreciavam, referindo por exemplo: “Olha vê lá os teus olhos, eu gosto muito deles” (criança C) ou ainda “porque não queres participar? Ainda por cima cortaste o cabelo hoje e estás tão giro!” (criança E), entre outros. Com isto, pudemos verificar que, regra geral, trata-se de uma turma unida e estas ações por parte dos colegas fizeram com que a criança em questão se observasse ao espelho, embora não tenha participado na menção das suas características físicas.

Num momento experimental, tivemos ainda a oportunidade de realizar uma experiência que tinha como principal objetivo explorar as diferenças e semelhanças no que diz respeito ao nosso aspeto exterior e interior. Nesta atividade tivemos como área foco, a Área do Conhecimento do Mundo, articulada com a Área da Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão e Comunicação. Esta consistia em observar dois ovos, sendo que um deles tinha um aspeto mais claro e o outro mais escuro, no seu exterior. Assim, as crianças ao observarem os ovos referiram que eles eram diferentes pois tinham cores distintas. Depois de um breve momento de diálogo acerca do aspeto dos ovos, abrimos os mesmos num recipiente, de modo que as crianças observassem também o seu interior. Com isto, de imediato surgiram comentários tais como “são iguais” (aluno F e G) e até mesmo “os ovos são como nós, por dentro somos todos iguais” (aluno L). A partir destes comentários, foi dada a oportunidade de todas as crianças falarem acerca da experiência, e muitas delas relacionaram a experiência com o corpo/ser humano, tal como foi referido anteriormente.

No seguimento da experiência com os ovos, foi realizado um momento de culinária, no qual as crianças confeccionaram massa de bolachas, com recurso a um pictograma com a receita ilustrada com imagens, de modo a proporcionar às mesmas a oportunidade de realizarem a sua leitura imagética. Após a confeção da massa, cada

criança construiu a sua bolacha com a forma do corpo humano e pôde decorá-lo com *m&m*, pepitas de chocolate, etc. (ver figura 4). Neste momento verificou-se que a maior parte das crianças referiu projetar na sua bolacha a imagem de um dos seus amigos/colegas, referindo as características físicas do mesmo. Neste momento, foi possível articular a Área da Expressão e Comunicação, domínio da Matemática e a Área de Formação Pessoal e Social.



Figura 5 – Registo fotográfico da confeção de bolachas.

Assim, é de extrema importância destacar que a realização de atividades sobre o corpo humano com foco na diversidade e inclusão é fundamental para garantir que todos os indivíduos, independentemente das suas características, se sintam valorizados. É essencial abordar a diversidade em todas as suas formas, para que as crianças possam compreender as diferentes experiências e perspetivas, além de aprender a respeitar e valorizar a singularidade de cada um. Ao promover a inclusão, estas atividades tornam-se mais acessíveis e agradáveis para todos, com o objetivo de construir uma comunidade mais empática e tolerante.

2.2.2.1.2. Temática “o Natal”: dinâmicas desenvolvidas e oportunidades de abordagem à diversidade e inclusão

Na atividade intitulada “O Natal”, procurámos essencialmente mostrar às crianças diferentes realidades no que respeita à celebração do Natal nas diversas culturas. Deste modo, as crianças puderam observar de que forma o Natal é celebrado nos diferentes países, ou seja: quais são as tradições de decoração; qual a estação do ano em dezembro (verão, inverno); o que gostam de comer na quadra, etc. Para tal, foram projetadas algumas imagens em formato *PowerPoint* referentes à celebração do Natal no Brasil, na

Austrália, entre outras regiões, nas quais o Natal se celebra de diferentes formas. Com esta atividade as crianças puderam ter uma visão diferente do que estão acostumados e puderam verificar que as diferenças existem em todo o mundo.



Figura 6 – Slides da apresentação em PowerPoint sobre a celebração do Natal.

Esta atividade proporcionou diálogos muito ricos com o grupo. Assim, foi possível mostrar às crianças e explorar com elas a diversidade de tradições e costumes associadas a esta festividade em diferentes culturas. Escutámos as suas partilhas, opiniões e curiosidades sobre o que viam e ouviam. Deste modo, as crianças contactaram com a diversidade de hábitos, reconhecendo-os como diferentes dos seus, mas igualmente interessantes, divertidos e importantes. Assim, promovemos o respeito e a valorização pelos usos e costumes de outros povos e culturas.

2.2.2.1.3. Temática “as emoções”: dinâmicas desenvolvidas e oportunidades de abordagem à diversidade e inclusão

O recurso intitulado “caixa das emoções” surgiu pela necessidade de explorar com as crianças as questões emocionais, por considerarmos que algumas não sabiam lidar com as suas, em determinadas situações do seu dia a dia. Neste contexto, tivemos como foco, a Área da Formação Pessoal e Social, em articulação com a Área de Expressão e Comunicação. Neste recurso (ver figura 6), as crianças tinham acesso a seis fantoches de vara, sendo que cada um destes representava uma emoção através da expressão de um rosto, nomeadamente a felicidade, a tristeza, o medo, o nojo e a surpresa. Além disto, esta caixa dispunha também de um conjunto de cartões onde estavam escritas/descritas situações, como por exemplo: “Estás a brincar no parque, olhas e não vês a tua família”. Começámos por explicar a atividade a desenvolver: cada criança deveria retirar um cartão da caixa, ouvir a leitura da situação pela Estagiária e, em seguida, escolher o fantoche de

vara associado à emoção sentida. Assim, cada criança, teve a oportunidade de retirar um cartão, associar uma emoção (medo, nojo, surpresa, felicidade e tristeza) à situação descrita e falar sobre essa emoção.



Figura 7 – Registo fotográfico da exploração do recurso intitulado “A caixa das emoções”.

Com esta atividade, pretendia-se não só que cada criança demonstrasse de que forma reagiria a uma determinada situação, mas também ressaltar o facto de que, numa mesma situação, duas pessoas podem sentir emoções diferentes. Temos como exemplo uma situação que dizia o seguinte: “Estás a brincar na escola e de repente já são horas de ir para casa”, na qual a maior parte das crianças referiu que se sentiria feliz e algumas declararam que se sentiriam tristes, explicando as razões para essa emoção. Com estas situações, as crianças puderam verificar que de uma única situação, podem resultar diversas respostas/emoções e que todas elas devem ser escutadas e respeitadas.

2.2.2.1.4. Temática “a família”: dinâmicas desenvolvidas e oportunidades de abordagem à diversidade e inclusão

Na atividade intitulada “a família” explorámos a história “O livro da família” que falava acerca da diversidade nas famílias. Neste momento, houve uma articulação entre a Área do Conhecimento do Mundo, a Área de Formação Pessoal e Social e a Área de Expressão e Comunicação. Após a leitura da história em questão, explorámo-la através de questões como “sobre o que fala a história?”, “que tipo de famílias tem esta história?”, com o propósito de levar as crianças a refletir sobre a diversidade de famílias que existem. Para além disso, pretendeu-se ainda auscultar as crianças sobre o que significa para elas

a palavra “família” e foram registadas no quadro as suas respostas em formato de chuva de ideias. Posteriormente, as crianças tiveram a oportunidade de visualizar imagens reais dos vários tipos de famílias: constituídas pela mãe, pai e filhos; compostas apenas pela mãe e pelos filhos; constituídas pelos avós e pelos netos; formadas por dois pais e os filhos; entre outras. Este tipo de atividades contribui para a progressiva construção da identidade e autoestima das crianças, na medida em que,

o reconhecimento das características singulares de cada criança desenvolve-se simultaneamente com a perceção do que tem em comum e do que a distingue de outros, pelo que o reconhecimento de laços de pertença social e cultural faz também parte da construção da identidade e da autoestima. Esta construção é apoiada pelo/a educador/a, ao respeitar e valorizar a cultura de cada criança e da sua família. (Lopes da Silva et al, 2016, p.34)

Nesta intervenção, foi também utilizado um recurso intitulado “O Prédio do amor” (ver figura 7). Neste contexto, foram desenvolvidas atividades com foco nas Áreas do Conhecimento do Mundo e de Expressão e comunicação, no Domínio da Educação Artística, em articulação com a Área de Formação Pessoal e Social. O referido “Prédio do amor” consistia numa maquete de um prédio, construída em cartão, com quatro pisos, nos quais estavam representadas em imagens reais quatro famílias distintas. As crianças puderam observar as famílias em questão e, após esta observação, foi explorada em diálogo uma família de cada vez. Com isto, algumas crianças perguntaram o porquê de a família ter dois pais e não um pai e uma mãe, tendo sido discutido o seguinte “o que achas mais importante: ter um pai e uma mãe que não te dão amor e carinho ou ter dois pais que te amam muito?” ao qual uma criança respondeu “Os meus pais dão-me muito amor, então eu acho que é o amor...” (criança O).



Figura 8 – Registos fotográficos das representações das famílias.

Com isto, foi possível verificar através dos comentários das crianças que, para elas, o mais importante era o amor e a atenção que recebiam da família, independentemente da diversidade da sua estrutura/configuração.

Outra atividade realizada neste contexto consistiu na dramatização de quatro histórias/situações diferentes. Esta tinha como principal intenção levar as crianças a encarnarem as personagens, utilizando adereços diversos (ex.: boné; colar; etc.) dramatizando situações diferentes da sua realidade. A presente atividade teve como área foco, a Área de Expressão e Comunicação, mais precisamente o Domínio da Educação Artística. Neste contexto, as crianças foram organizadas em quatro grupos, correspondendo a cada um uma das famílias do “Prédio do amor”. A cada grupo foram atribuídos papéis das personagens dessa família. Assim, cada criança teve de interpretar papéis, incorporando as personagens de cada uma das famílias através da mímica, na área da casinha. Ao longo da atividade verificámos uma interajuda entre as crianças, no sentido em que as mais extrovertidas incentivavam as mais introvertidas, mostrando movimentos de mímica que elas poderiam fazer na sua dramatização. Além disso, algumas crianças tiveram de representar personagens do sexo oposto, não tendo havido qualquer resistência ou embaraço em fazê-lo, o que considerámos verdadeiramente positivo.

Ainda nesta intervenção, foi explorada uma história intitulada “Tanto, Tanto!”, de Trish Cooke. Nesta atividade foram exploradas, de forma articulada, todas as áreas de conteúdo. Iniciámos a atividade com o conto da história, seguido de um momento em que foram colocadas algumas questões acerca da mesma, tais como “Quantas famílias estavam presentes na história?”, “As famílias eram todas iguais? Porquê?”. Após este momento, verificámos que as crianças queriam partilhar com quem viviam. Escutámos, atentamente, as partilhas de cada criança com o grupo.



Figura 9 – Registos fotográficos da leitura do conto “Tanto, tanto...”.

Após este momento de reflexão, as crianças realizaram um desenho, uma representação das suas famílias, utilizando um lápis de carvão e lápis de cor. Posteriormente, as crianças sentaram-se no tapete da sala e apresentaram, uma de cada vez, as suas famílias aos colegas. Constatámos um grande entusiasmo nas crianças, apresentando os membros da sua família, referindo o grau de parentesco, o nome e, por vezes, algumas características físicas das figuras representadas no desenho. Esta atividade atingiu os nossos objetivos, na medida em que as crianças puderam conhecer melhor as famílias dos colegas, com estruturas e características semelhantes e diferentes das suas. Verificámos que todas as crianças ouviram com atenção as partilhas dos colegas, respeitando a ideia da diversidade de contextos familiares existentes no grupo.

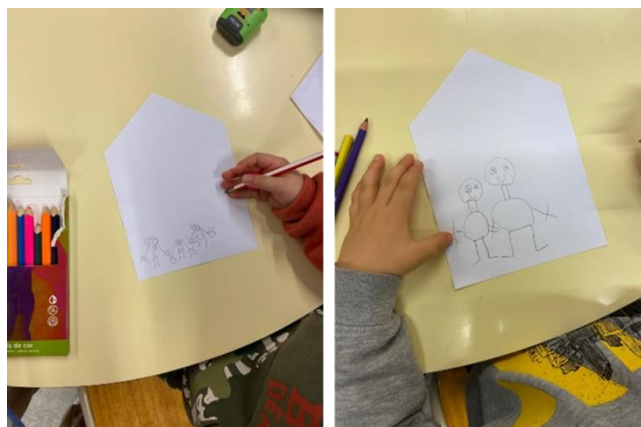


Figura 10 – Registos fotográficos das representações das famílias das crianças.

No seguimento da exploração da temática das famílias, houve um momento destinado à Área de Expressão e Comunicação, onde foi explorada a canção “A minha família” de Alda Casqueira. Esta canção mostra-nos que o conceito “família” se dirige a quem nos faz bem e feliz, independentemente da constituição da mesma. Deste modo, foi solicitado às crianças, inicialmente, que ouvissem a canção com atenção, explorando oralmente, em diálogo, a letra. Tal como já foi referido, o grupo de crianças em questão apreciava os momentos destinados à exploração de canções e este não foi exceção, pois todas as crianças estavam concentradas e a tentar acompanhar a letra da música. Desta forma, colocámos a música três vezes, de modo que as crianças acompanhassem, pelo menos, o refrão e para que fosse possível explorar devidamente a canção.

Ainda nesta sequência, foi organizado um momento destinado às Artes Visuais, tendo em conta que o “Prédio do Amor” não estava decorado. Deste modo, foi questionado a cada criança de que forma gostariam de o decorar. Assim, partindo dos seus gostos e preferências, cada criança ficou responsável por um aspeto da decoração e pôde fazê-la a seu gosto.



Figura 11 – Registo fotográfico da construção do recurso “O prédio do amor”.

Com esta atividade foi possível verificar que algumas crianças mostraram alguma resistência em aceitar determinadas escolhas dos colegas e por vezes surgiram comentários como por exemplo: “Eu acho que se pintares dessa cor vai ficar feio” ou “Eu não gostei de como o X decorou as paredes da casa de banho”. Com estes comentários, sentimos a necessidade de intervir e, para isto, sentámo-nos no tapete da sala de modo a refletirmos sobre os gostos e preferências de cada pessoa e sobre a necessidade de respeitarmos os diferentes gostos e preferências, pois somos todos pessoas diferentes. Com isto, foi possível abordar o facto de que cada pessoa tem os seus gostos e preferências, mencionando ainda que, por se tratar de um trabalho em equipa, seria necessário que todos eles respeitassem as opções dos colegas para que o prédio fosse

decorado por todos e que assim ficasse mais bonito, pois teria uma grande diversidade de decorações. Após este momento, não surgiram mais comentários negativos, surgindo, pelo contrário, comentários tais como “gosto muito da pintura que fizeste no quarto, está muito diferente”.

Neste enquadramento, entendemos que foi muito importante a abordagem à temática “A Família”, com foco na diversidade e na inclusão, para que as crianças compreendessem que existem diferentes tipos de famílias e que todas elas são igualmente importantes e válidas. É importante estimular as crianças a respeitar a diversidade, valorizando as experiências e as vivências diferentes de cada um. Ao abordar a diversidade familiar, as crianças podem aprender a relacionar-se de forma mais empática e tolerante com os colegas e respetivas famílias. Além disso, ao promovermos a abordagem à diversidade e o respeito pelas diferenças, estamos a promover a inclusão, contribuindo para que todas as crianças se sintam ouvidas, compreendidas e acolhidas, independentemente dos seus contextos sociofamiliares.

2.2.2.1.5. Temática “a diversidade cultural”: dinâmicas desenvolvidas e oportunidades de abordagem à diversidade e inclusão

As atividades que se seguem estão interligadas entre si, na medida em que foram desenvolvidas tendo os mesmos objetivos: explorar as diferentes culturas, tradições e costumes nas diversas regiões. A temática surgiu do interesse demonstrado pelas crianças acerca da diversidade de tradições e culturas, frequentemente presente nos seus diálogos, após a nossa abordagem à temática “O Natal”. Desta forma, as atividades articulam as diversas áreas de conteúdo de forma integrada e interdisciplinar.

Sendo assim, procurámos dar início a esta “aventura” tendo como ponto de partida a nossa ilha, São Miguel. Nesta atividade as crianças depararam-se com a sala decorada com elementos característicos da ilha de São Miguel, nomeando-os de imediato (hortências, vacas, etc.). De seguida, identificámos através do globo terrestre (ver figura 11) a localização do Arquipélago dos Açores e da ilha de São Miguel.



Figura 12 – Registo fotográfico da observação de São Miguel no globo terrestre.

No decorrer do dia, as crianças tiveram a oportunidade de participar num momento de dança, no qual conheceram o “folclore”, mais precisamente o “Pézinho da Vila”, uma das danças típicas de São Miguel. Assim, foi projetada uma coreografia para o quadro da sala, de modo que as crianças a visualizassem e reproduzissem de seguida, conforme a mesma. Considerou-se que, ao dinamizarmos uma atividade desta natureza, teríamos inúmeros benefícios pois, tal como referem as OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016)

a experiência de movimentos dançados e a sua elaboração individual e/ou em grupo promovem, não só o desenvolvimento da criatividade, como também a aprendizagem cooperada, a partilha, o respeito pelas ideias, o espaço e o tempo do outro, e ainda, a consciência de pertença ao grupo. (p. 57)



Figura 13 – Registo fotográfico da dança “folclore”.

Durante a atividade verificámos que, regra geral, as crianças aderiram e participaram com entusiasmo na dança, mencionando que não conheciam e que era “muito diferente”. Além disto, importa ainda referir que a dança é realizada aos pares, constituídos por uma pessoa do sexo masculino e outra do sexo feminino. Contudo, pelo facto de a turma ter mais crianças do sexo masculino, tivemos de adaptar a dança e alguns pares ficaram com dois meninos. Com estas mudanças, algumas crianças reagiram e questionaram o porquê do seu grupo ser constituído por dois meninos e, neste sentido, foi explicado o porquê e foi reforçada a ideia de que não havia qualquer problema pois o importante era a participação de todos.

Ainda na exploração da ilha de São Miguel, as crianças tiveram a oportunidade de tocar, cheirar e degustar uma das frutas típicas da mesma: o ananás. Consideramos que este foi um momento bastante enriquecedor, não só a nível do Conhecimento do Mundo, mas também a nível do desenvolvimento motor e sensorial, tendo em conta que cada criança pôde participar no corte do ananás, bem como sentir a sua textura, cheirar e saborear o mesmo. Esta experiência permitiu-nos, também, abordar as questões da diversidade e diferença, pois, tal como esperávamos, algumas crianças gostaram muito mais da fruta do que outras. Assim, nos diálogos estabelecidos, foi possível enfatizar e reforçar que somos todos, realmente, diferentes nos nossos gostos e preferências, sendo importante respeitar cada um.



Figura 14 – Registo fotográfico da exploração do ananás.

Na sequência da exploração da temática em questão, no dia seguinte, as crianças observaram no globo terrestre a localização da América do Sul. De seguida, visualizaram através de uma apresentação em *PowerPoint* algumas imagens reais do local, bem como a realidade dos povos que lá residem, nomeadamente de povos indígenas. Assim, em diálogo, analisámos as diferenças comparando-as à nossa realidade, nomeadamente no que diz respeito ao vestuário, alimentação, habitações, entre outros aspetos, explorando assim as questões da diversidade e estimulando a compreensão, aceitação e respeito pelas diferenças. Seguidamente, cada criança construiu uma coroa de índio e decorou-a, com o intuito de serem índios por um dia. A utilização de adereços possibilita momentos de jogo dramático ou brincadeiras do “faz de conta” e, desta forma, a criação desta coroa proporcionou estes momentos que, regra geral, são muito utilizados e apreciados pelas crianças. Ao longo do dia verificámos que as brincadeiras das crianças iam ao encontro da temática em exploração, ao imaginarem que eram realmente índios.



Figura 15 – Registo fotográfico dos momentos de exploração da América do Sul.

Num momento destinado à Educação Física, as crianças realizaram um percurso em grupo, sendo que cada grupo correspondia a uma tribo e cada tribo deveria deslocar-se dentro de um barco de cartão. O objetivo principal do jogo era promover um momento de cooperação, na medida em que os elementos de cada grupo deveriam deslocar-se tendo em atenção o deslocamento dos colegas, mantendo um ritmo para evitarem cair ou danificar o seu barco. Nesta atividade verificámos que, numa primeira fase, algumas crianças moviam-se mais depressa e esqueciam-se de verificar o deslocamento dos colegas, o que resultou nalguma revolta e insegurança nas restantes crianças. Contudo, referimos novamente que todos tinham de se deslocar em conjunto e à mesma velocidade, respeitando os outros, não esquecendo da restante equipa. Desta forma e após este reforço,

as crianças tiveram maior atenção aos colegas e conseguiram realizar o percurso com sucesso.

Assim, no contexto da abordagem ao respeito pelo outro, pela sua diversidade e diferença, e à promoção da inclusão, julgamos ser também fundamental trabalhar com as crianças a cooperação e a solidariedade, fortalecendo os laços entre o grupo e procurando criar uma maior compreensão sobre a vida em sociedade.



Figura 16 – Registo fotográfico de um momento destinado à Educação Física, com a temática dos “povos indígenas.

Para concluir a exploração sobre a região em questão, as crianças tiveram um momento de degustação, no qual puderam comer pipocas. Com este momento (ver figura 16), pudemos referir que as pipocas são provenientes do milho e que este tem origem na América do Sul, dando a conhecer a estas crianças a origem deste alimento.



Figura 17 – Registo fotográfico do momento de degustação de pipocas.

Considerámos esta atividade importante e necessária para que tenham a consciência de que os alimentos aos quais têm acesso no seu dia a dia, têm diversas origens e que, por vezes, passam por diversos processos até chegarem às suas casas.

No dia seguinte à exploração da América do Sul, as crianças verificaram no globo terrestre a localização da China. Posto isto, foram visualizadas através de uma apresentação em *PowerPoint* imagens da cultura chinesa, dos seus habitantes, da sua gastronomia, entre outros.



Figura 18 – Registo fotográfico da visualização do PowerPoint sobre a cultura chinesa.

Assim, e após visualizarem o vestuário típico da região, cada criança pôde criar o seu chapéu de chinês e decorá-lo com a técnica dos berlindes. Esta atividade foi pensada pelo facto de as crianças serem muito curiosas e aderirem a todas as atividades, principalmente no que diz respeito a atividades das Artes Visuais, mas também porque se considera que “as crianças têm prazer em explorar e utilizar diferentes materiais que lhes são disponibilizados para desenhar ou pintar, cabendo ao/a educador/a alargar as suas experiências, de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação.” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 49).



Figura 19 – Registo fotográfico da criação do chapéu chinês.

No decurso da apresentação em *PowerPoint* as crianças observaram que os chineses usam “*hashi*” (paus chineses) para comer, comentando o facto com divertimento, curiosidade e interesse, por ser tão diferente. Assim, outra atividade dinamizada foi intitulada “Sushi”. Nesta, as crianças manusearam “*hashi*” (paus chineses) para agrupar “pompons”, de acordo com a sua cor (verde, amarelo, vermelho). Esta atividade foi realizada também pelo facto de algumas crianças apresentarem dificuldades em utilizar a pinça fina. Desta forma, desenvolvemos uma atividade que trabalhasse esta questão de uma forma divertida e dinâmica, plenamente enquadrada na temática da diversidade cultural. As crianças aderiram e gostaram de participar, comentando como era diferente.



Figura 20 – Registo fotográfico da atividade intitulada “Sushi”.

Ainda neste sentido, as crianças realizaram mais uma “viagem”, desta vez a África. Neste dia, procurámos desenvolver atividades ligadas à temática dos animais, explorada anteriormente com o grupo. Esta dinâmica surgiu devido ao entusiasmo e gosto que as crianças demonstravam pelos animais, em geral, e por nos permitir, também, trabalhar a diversidade e diferença a partir das suas características. Deste modo, procurámos articular as duas temáticas, explorando a diversidade de animais que é possível encontrar em África. Explorámos, com imagens de uma apresentação em *PowerPoint* e em diálogos, as diferentes características, hábitos e alimentação dos animais da Savana, enfatizando sempre que, apesar de serem todos muito diferentes, são todos muito importantes no meio onde habitam.



Figura 21 – Registo fotográfico da exploração dos animais da Savana.

Ainda neste dia, as crianças puderam conhecer um doce típico de África, denominado “*Qumbê*”. Além de provarem o doce, as crianças ficaram a conhecer os ingredientes que foram utilizados para a sua confeção, bem como outros pratos típicos da região. Mais uma vez, o grupo contactou com realidades diferentes da sua, observou, experimentou e comentou com curiosidade e interesse. Consideramos que este tipo de experiências, mais cinestésicas/sensoriais, favorece a “abertura” à diferença e a aceitação da diversidade de hábitos, gostos e culturas.



Figura 22 – Registo fotográfico do momento de degustação do “Qumbé”.

Em suma, consideramos que as práticas desenvolvidas durante o período de Estágio Pedagógico I possibilitaram a criação e o desenvolvimento de atividades diversificadas para a abordagem e exploração de diversas questões relativas à diversidade e inclusão. O trabalho desenvolvido favoreceu a participação ativa de todos os alunos, valorizando as suas diferenças e necessidades individuais e criando um ambiente inclusivo e acolhedor.

A criação de um ambiente que valoriza e respeita a diversidade, dá oportunidade para que todas as crianças se envolvam, participem e aprendam de maneira significativa e “ao demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/famílias), os/as educadores/as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles.” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 33). As atividades inclusivas promovem o sentido de pertença, a empatia e a compreensão mútua entre as crianças, ajudando a construir relações positivas e a combater o preconceito e a discriminação. Além disto, as atividades inclusivas permitem que cada criança desenvolva as suas capacidades e o seu potencial máximo. O impacto dessas atividades vai além da sala de aula, influenciando a forma como as crianças se conhecem a si mesmas, aos outros e ao mundo ao seu redor, promovendo valores de respeito, igualdade e aceitação.

Estas experiências reforçaram a importância da educação inclusiva e destacaram o papel fundamental que os docentes desempenham na promoção de uma educação de qualidade para todos os alunos e, tal como menciona a UNESCO (2020), “o ensino inclusivo exige que os professores estejam abertos à diversidade e tenham a consciência

de que todos os estudantes aprendem relacionando a sala de aula a suas experiências de vida” (p. 18).

Os percursos vivenciados no Estágio Pedagógico I proporcionaram uma base fundamental e estruturante para o nosso futuro profissional, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, reforçando o nosso compromisso em criar oportunidades de aprendizagem significativas e acessíveis para cada aluno.

Apresentadas, analisadas e refletidas as nossas práticas na Educação Pré-Escolar, passamos em seguida à abordagem ao trabalho por nós desenvolvido no 1.º CEB.

2.3 O Estágio Pedagógico no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto do nosso relatório procedemos, primeiramente, à caracterização dos contextos referentes à sala de atividades, rotinas e da turma. Em seguida, fazemos a apresentação global das práticas desenvolvidas no Ensino do 1.º CEB e, nesta sequência, daremos ainda destaque à apresentação, análise e reflexão sobre as nossas práticas pedagógicas com ênfase na temática em aprofundamento, relativa à diversidade, diferença e inclusão.

2.3.1. Caracterização dos contextos específicos de ação no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.3.1.1. Caracterização da sala de aula

A sala de aula era um espaço relativamente amplo e bem iluminado dada a existência de grandes janelas que permitiam a entrada de luz solar (ver figura 23). A sala disponha de uma vasta bancada e armários de arrumação de materiais. As paredes da sala possibilitavam a fixação dos trabalhos realizados pelos alunos em pequeno ou grande grupo e, para além disso, estavam expostos cartazes com os conteúdos explorados.

Relativamente às mesas de trabalho dos alunos, o facto de serem duplas, permitia que dois alunos se sentassem na mesma mesa com a devida segurança, pois em todas as mesas que eram partilhadas, havendo uma placa acrílica a separar a mesa, definindo o espaço de cada um. Esta solução, criada pela escola, permitiu que se mantivesse a componente relacional e social entre os alunos, enquanto se mantinha a devida segurança no que diz respeito aos cuidados a ter na situação pandémica.

Na sala, existiam ainda cacifos para cada aluno guardar o seu material (manuais escolares e cadernos diários). Ao fundo, havia uma área reservada para o aluno com paralisia cerebral poder descansar e relaxar e nesta, constava um colchão de espuma, um *puf* e uma cadeira apropriada a este aluno.



Figura 23 – Planta da sala de aula em 3D.

2.3.1.2. Caraterização da turma

A informação aqui apresentada foi resultado das observações e intervenções realizadas no Estágio Pedagógico II e contou ainda com alguns esclarecimentos facultados pela professora cooperante e pelo professor de Educação Especial.

Tratava-se de uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico constituída por quinze alunos (sete do sexo feminino e oito do sexo masculino), com idades compreendidas entre os nove e os onze anos. Neste grupo, três alunos residiam no concelho da Lagoa, sendo que os restantes doze, pertenciam ao concelho de Ponta Delgada.

Na turma estavam incluídos cinco alunos que beneficiavam do Regime Educativo Especial. Dois destes faziam parte do programa de Unidades Especializadas de Currículo Adaptado (UNECA), frequentando a turma apenas em alguns momentos do dia, nomeadamente: quartas, quintas e sextas à tarde. O grupo incluía um/uma aluno/a com paralisia cerebral requeria maior atenção (era permanentemente acompanhado/a por uma Bolseira), e um trabalho individualizado com atividades específicas, mais direcionadas para a área de Expressões e Comunicação e para a estimulação dos sentidos. Este/a aluno/a beneficiava de apoio especializado e terapias específicas, ausentando-se muitas vezes da sala, nomeadamente nos períodos da manhã.

As atividades desenvolvidas tiveram sempre em conta a diversidade de características e necessidades do grupo e a importância fundamental da participação de todos, havendo maiores adaptações em situações, atividades e materiais específicos para os alunos incluídos no Regime Educativo Especial. Neste sentido, foi fundamental observar e conhecer todo o grupo e ter atenção à sua especificidade e heterogeneidade, diferentes ritmos de trabalho e necessidades de apoio. Assim, partimos das necessidades e potencialidades de cada aluno para a criação de atividades e dinâmicas adequadas a cada um deles.

No que diz respeito às aprendizagens, de um modo geral, verificámos que os alunos apresentavam mais dificuldades na Área de Português, nomeadamente na escrita, onde cometiam recorrentes erros ortográficos. Relativamente à Área de Matemática, regra geral, os alunos eram capazes de acompanhar os conteúdos a serem explorados, não demonstrando dificuldades significativas. Contudo, no decorrer das intervenções, detetámos muitas falhas no que diz respeito ao conhecimento das tabuadas, o que se traduziu em maiores dificuldades na exploração de temáticas como a área, o perímetro e o volume.

Na área de Estudo do Meio, a maioria dos alunos demonstrava muito interesse e entusiasmo. Para além disso, grande parte destes era capaz de apresentar oralmente conteúdos, como por exemplo o ciclo da água, explicando todo o seu processo na natureza. Nesta área, os trabalhos de grupo funcionavam muito bem, tanto em pequeno como em grande grupo.

Na área da Educação Artística – Expressão Dramática, verificámos que os alunos tinham por hábito realizar dramatizações, demonstrando grande entusiasmo e à vontade. Nas Artes Visuais, os alunos demonstravam um grande interesse e motivação. Nos momentos destinados à Música, verificámos que todos os alunos apreciavam a exploração de músicas e ritmos diversificados. Para além disso, foi possível constatar que o recurso a instrumentos musicais estimulava os alunos e promovia um maior desenvolvimento a nível musical, tendo em conta que os instrumentos são objetos manipuláveis e permitem uma melhor exploração do som e do ritmo pelos próprios alunos.

No que concerne à Educação Física, verificamos que a maioria dos alunos participava com interesse e entusiasmo. É importante realçar que, nestes momentos, três dos alunos não participavam, por estarem abrangidos pelo Regime Educativo Especial e, nestes momentos, encontravam-se a realizar outras atividades, nomeadamente desporto adaptado.

2.3.2. Práticas pedagógicas desenvolvidas no Estágio Pedagógico no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo do estágio realizado no 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram planificadas experiências de aprendizagem diversificadas, articulando todas as áreas curriculares, tendo sempre por base documentos orientadores para o 1.º CEB, nomeadamente o Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais das diversas áreas disciplinares, tendo sempre em consideração as características da turma e integrando as sugestões da professora cooperante.

Desta forma, nesta parte do nosso Relatório de Estágio, apresentam-se as práticas desenvolvidas no contexto do Estágio Pedagógico II realizado no Ensino do 1.º CEB. Começamos por apresentar a globalidade do trabalho desenvolvido, de forma necessariamente breve. Nesta sequência, dedicamos ainda particular atenção à apresentação, análise e reflexão acerca das práticas desenvolvidas a propósito da exploração de aspetos relativos à diversidade, diferença e inclusão.

Durante o Estágio Pedagógico II, desenvolvemos quatro intervenções individuais e uma conjunta, nas quais procuramos atender às necessidades e características de cada aluno e tendo em vista o desenvolvimento dos mesmos. Destacamos o facto de as temáticas abordadas terem surgido de interesses, curiosidade e sugestões dos próprios alunos.

As intervenções realizadas implicaram momentos de observação, de elaboração de sequências didáticas e de avaliação e reflexão acerca do trabalho desenvolvido. Também neste contexto de lecionação, importa referir que algumas das nossas intervenções foram desenvolvidas em Ensino à Distância, devido a confinamentos decorrentes da Pandemia.

No quadro 2 apresentamos a lista das intervenções desenvolvidas, referindo as temáticas exploradas neste contexto de lecionação.

Quadro 2 – Síntese das intervenções realizadas no Estágio Pedagógico II.

Intervenções	Datas	Temáticas
1. ^a intervenção (individual)	21 a 23 de março	“Primavera/ A água/ Características pessoais
2. ^a intervenção (individual)	19 a 27 de abril	Páscoa/valores / 25 de abril/ diversidade cultural
3. ^a intervenção (individual)	16 a 25 de maio	As diferenças/ Setores de atividade/ O elogio
4. ^a intervenção (individual)	13 a 15 de junho	Diversidade/ Poluição
5. ^a intervenção (conjunta)	20 de junho	Jogos educativos

Na **primeira intervenção**, que ocorreu nos dias 21 a 23 de março, foram exploradas as temáticas: a Primavera, a água no seu estado líquido e por fim as características pessoais. Ao longo destes dias de intervenção, procuramos desenvolver atividades que articulassem todas as áreas disciplinares de uma forma integrada e interdisciplinar.

Neste contexto, destacamos o desenvolvimento de atividades como: exploração do conto “A menina gotinha de água”; momentos experimentais no âmbito da exploração das águas subterrâneas; construção de um cartaz alusivo à importância dos rios; visita de estudo ao farol de Santa Clara; audição de canções com recurso ao manuseamento de instrumentos musicais e dinamização de jogos educativos.

A **segunda intervenção** ocorreu nos dias 19 a 27 de abril de 2022 e teve como temáticas principais: a Páscoa, os valores de solidariedade e partilha e a diversidade cultural. Ao longo destes dias de intervenção, procuramos desenvolver atividades diversificadas nas quais fosse possível explorarmos a diversidade de tradições, costumes e hábitos das diversas regiões do mundo, bem como incentivar o respeito pelo outro e pelas diferentes culturas. Neste contexto, foram desenvolvidas atividades tais como: exploração do conto “A raposa, o lobo e o ouriço” e “O beijo da palavrinha”; criação de um livro “gigante”; dramatização do conto “O beijo da palavrinha”; construção de um cartaz alusivo ao 25 de abril.

A **terceira intervenção** ocorreu de 16 a 25 de maio de 2022 e teve como temáticas principais: as diferenças, o elogio e ainda a abordagem aos setores de atividade. Nestes

dias de intervenção procurámos desenvolver atividades diversificadas e que tivessem o foco na valorização do ser humano, considerando a diversidade, a diferença e a importância de respeitarmos os direitos humanos. Desta forma, foram criados momentos lúdicos e dinâmicos, entre estes temos por exemplo a dinamização de jogos, a execução de trabalhos de pesquisa e até mesmo momentos de dança em grupo. Foram explorados contos e estabelecidos diálogos/debates sobre as diferenças a nível físico, económico, racial, entre outros; foi explorada a carta; foram visualizados imagens e vídeos acerca da realidade de quem tem como profissão, a pesca; realização de uma atividade de pesquisa e realização do jogo “Quem dá mais?” e “Quem é quem?” que permitiram explorar os diversos setores de atividade.

A **quarta intervenção** ocorreu nos dias 13 a 15 de junho de 2022 e teve como temáticas principais: a diversidade e a poluição. Nestes dias de intervenção, procuramos desenvolver atividades que englobassem as duas temáticas de forma integrada e interdisciplinar e, para tal, foram explorados conceitos e problemáticas da área do Estudo do Meio em ligação com as questões da diversidade e da sua riqueza. Deste modo, foram observadas imagens de diferentes regiões do mundo, entre as quais tínhamos regiões mais e menos industrializadas e que conseqüentemente resultavam em mais e menos poluição. Foi explorado o conto “Meninos de todas as cores” e estabelecidos diálogos sobre as diferenças a nível físico, social, económico, etc. No contexto da exploração do conto, foi desenvolvida uma atividade de Artes Visuais. Foram também visualizadas imagens que permitiram explorar as diferenças entre as regiões mais e menos desenvolvidas, no sentido da exploração da “poluição”.

A **quinta intervenção** decorreu no dia 20 de junho de 2022 e teve como temática principal os “Jogos educativos”. As atividades desenvolvidas tiveram como ponto de partida o facto de ser necessário consolidar conhecimentos e, para além disso, como se tratava do último dia de aulas, procuramos criar momentos mais dinâmicos e divertidos. É importante ressaltar ainda que, em todos os momentos, procuramos atender às questões relacionadas à diversidade e inclusão e, para tal, as atividades exploraram estas questões e atenderam às características e necessidades de cada aluno. Foram estabelecidos diálogos e criados momentos de jogo, e atividades ligadas à Educação Artística (tais como: *Guessup*; *Just Dance*; Jogo da Glória do Conhecimento, etc.), no sentido de consolidar conhecimentos anteriormente explorados.

Assim, feita uma breve apresentação da globalidade do trabalho desenvolvido no 1.º CEB, segue-se uma apresentação mais aprofundada de algumas das atividades

desenvolvidas com o propósito de abordar as questões relacionadas com a diversidade, a diferença e a promoção da inclusão.

2.3.2.1 Atividades e temáticas desenvolvidas versando a abordagem à diversidade e à inclusão no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Este ponto do Relatório de Estágio, dedica-se á apresentação mais desenvolvida de alguns momentos do trabalho realizado com o foco principal na exploração de questões relativas à diversidade, diferença e inclusão.

2.3.2.1.1 Atividades e dinâmicas globais de trabalho favorecendo a inclusão e a valorização da diversidade dos alunos

No contexto das diversas temáticas desenvolvidas tivemos sempre em atenção a importância de promovermos a participação de todos os alunos, incluindo os que estavam sinalizados com NEE, nomeadamente os que apenas frequentavam a turma em alguns tempos letivos específicos: quartas, quintas e sextas à tarde. Assim, procurámos sempre organizar nesses momentos atividades que permitissem a sua inclusão socioeducativa e ampla participação. O/A aluno/a com paralisia cerebral realizou as atividades com a ajuda da Bolseira que o/a acompanha, como sempre acontecia. Assim, assinalamos neste ponto a realização de um vasto conjunto de pequenas atividades/tarefas em que estes alunos participaram, sem ser necessária a realização de adaptações significativas para tal.

Assim, no âmbito da nossa **primeira intervenção** desenvolvemos as temáticas “a primavera” e “a água”, organizando atividades visando a participação de todos os alunos do grupo, nomeadamente do que frequentavam a UNECA e apenas vinham à sala em horários específicos. Assim, destacamos no contexto da abordagem à primavera, uma atividade dinamizada, com foco na Educação Artística - Domínio da Música. A atividade iniciou-se com uma chuva de ideias sobre esta estação do ano, usando as respostas dos alunos para introduzir a canção “gosto de flores”. Em seguida apresentámos a canção com o visionamento de um vídeo e promovemos a sua exploração e interpretação pelo grupo com o recurso variados instrumentos musicais (ver figura 24, A). Cada aluno escolheu um instrumento musical e acompanhou o ritmo da canção. O aluno/a com paralisia cerebral realizou esta atividade com a ajuda da Bolseira que o/a acompanha, como sempre acontece.

No contexto da temática “a água” realizámos a apresentação e exploração da história intitulada “A menina gotinha de água”, privilegiando a participação de todos os

alunos. Foi visionado um vídeo sobre a história e feita a respetiva exploração oral em questionamento e diálogo com o grupo. Nesta sequência cada aluno recebeu uma tira em cartolina com uma pergunta ou uma resposta associada à história, solicitando-se que fizessem o agrupamento de cada pergunta com a respetiva resposta. Deste modo, a atividade promoveu a interajuda e a cooperação nos momentos de diálogo e discussão na procura da resposta correta a cada questão.

Ainda nesta temática foi desenvolvida a construção, em grande grupo, de um cartaz acerca dos rios (ver figura 24, B). No cartaz deveriam constar as características/importância dos principais rios de Portugal, seguidas de imagens que as ilustravam. Em diálogo os alunos organizaram-se para desenvolver as várias tarefas que implicavam: construção e escrita de frases; cópia de frases; pesquisa, seleção e colagem de imagens. A atividade permitiu articular a Área de Estudo do Meio com a Educação Artística e a Cidadania e Desenvolvimento, favorecendo momentos de trabalho diversificados que promoveram a participação de todos os alunos e o desenvolvimento de competências de cooperação.

Também a propósito desta temática, foi explorado o efeito da Lua sobre as marés. Neste ponto, recorreremos também ao visionamento e exploração de vídeos. Importa referir neste vídeo a informação/explicação era apresentada por duas crianças que dialogavam de forma clara e com vocabulário acessível, o que entusiasmou o grupo e contribuiu para a sua atenção e concentração. Em seguida, em diálogo em grande grupo foi feito um resumo da informação, tendo todos os alunos participado na construção e escrita coletiva de um texto. Uma vez mais, alcançámos a cooperação e colaboração de todos, verificando que os alunos com NEE foram capazes de dialogar sobre o assunto, contribuindo com ideias para a elaboração do resumo.

Ainda, no seguimento da exploração das marés foi realizada uma visita de estudo ao farol de Santa Clara (ver figura 24, C) de forma que os alunos observassem, em tempo real, o farol, bem como as marés. A atividade teve como intuito oferecer a todos os alunos uma experiência diferente, mais concreta, uma oportunidade de para visualizarem um farol e de dialogarem sobre a matéria dada. Esta visita de estudo foi pensada tendo em conta que alguns alunos não têm a oportunidade de visitar estes locais e que, para além disso, era um local acessível ao/à aluno/a com cadeira de rodas. No final da visita, os alunos mostraram uma grande satisfação e entusiasmo, principalmente aqueles que mencionaram não ter por hábito visitar locais como este. Tal como Monteiro (1995)

refere, a promoção de visitas de estudo numa abordagem interdisciplinar é enriquecedora na medida em que uma mesma visita pode ser vista e analisada de diferentes olhares.

Na nossa **segunda intervenção**, no contexto da abordagem ao conto “O beijo da palavrinha” os alunos tiveram a oportunidade de criar um livro gigante. Para a criação deste livro, criámos grupos heterogéneos quanto aos interesses e ritmos de aprendizagem. O trabalho consistia na realização de resumos com ilustrações de passagens específicas da história, atribuídas a cada grupo (ver figura 24, D).

Esta dinâmica incluiu todos os alunos da turma, pois foi planificada e desenvolvida nos tempos letivos em que os alunos com NEE que, frequentavam a UNECA, estavam com a turma. Todos os alunos participaram na estruturação e elaboração do resumo, na organização e ilustração da página do respetivo grupo. Esta atividade teve como foco as áreas de Português e de Educação Artística e foi uma grande mais valia para o grupo, favorecendo a participação de todos e incentivando a cooperação e a interajuda. No decurso da atividade verificou-se que os grupos foram desenvolvendo autonomia no trabalho, conversando entre si e definindo responsabilidades e tarefas para todos. Apesar de termos sido nós a formar os grupos, constatámos que todos os alunos participaram e que os alunos com NEE incluídos nos diversos grupos participaram nos diálogos para a elaboração do resumo, na decisão sobre a organização da página (*layout*) e no desenho da ilustração.

Ainda na continuidade da exploração da obra “O Beijo da Palavrinha”, foi dinamizado também um momento de Expressão Dramática, enquadrado na Área de Educação Artística, no qual as crianças, organizadas em grupos, dramatizaram um excerto da obra. Para tal, foi feita a atribuição das personagens e respetivas falas pelos alunos e solicitou-se que estes representassem a personagem, dramatizando diversas situações da obra. Todos os alunos participaram. Durante a atividade, verificámos novamente a entreajuda no grupo, nomeadamente em caso de dificuldades em recordar as falas. Esta entreajuda e apoio mútuo é benéfico para o desenvolvimento escolar e social dos alunos, promovendo uma cultura de cooperação.



Figura 24 – A) Registo fotográfico da exploração da canção “gosto de flores” com recurso a instrumentos musicais; B) Registo fotográfico da criação do cartaz sobre os rios; C) Registo fotográfico da visita de estudo ao farol de Santa Clara; D) Registo fotográfico da elaboração do livro “gigante” sobre a obra “O beijo da palavrinha”.

Na **terceira intervenção** desenvolvida, foram explorados os sectores de atividade económica. Neste contexto, decidimos aprofundar com o grupo a pesca, uma profissão muito importante no nosso Arquipélago. Nesta atividade tivemos como área foco a Área de Estudo do Meio em articulação com as Áreas de Português e de Cidadania e Desenvolvimento. Deste modo, para a exploração da pesca, os alunos visualizaram duas entrevistas realizadas a dois pescadores em Ponta Delgada. Nestas entrevistas, cada pescador deu a sua perspetiva quanto à sua profissão, relatando a sua experiência e referindo alguns aspetos relativamente à escassez de peixe e aos obstáculos encontrados nesta atividade. Depois da visualização da entrevista, houve espaço para um momento de debate, em que os alunos colocaram algumas questões, nomeadamente: “Porque é que o peixe pequeno tem que ser deitado ao mar, mesmo estando morto, se eles podiam levá-lo consigo para comerem?”. Relativamente a esta questão, foi explicado aos alunos que são questões burocráticas e que por esse motivo os pescadores devem fazer o que é exigido. Com a visualização do vídeo, foi possível mostrar todas as etapas desde o momento em que o peixe é descarregado na doca até ir para a lota. Assim, os alunos puderam verificar a importância da profissão de pescador, e as diversas atividades realizadas por estes profissionais. Participaram nesta atividade todos os alunos, incluindo os que frequentavam a UNECA.

No seguimento da análise aos setores de atividade, foi organizada uma atividade de pesquisa, tendo como área foco a Área de Estudo do Meio em articulação com as áreas de Educação Artística, de Português e de Cidadania e Desenvolvimento, na qual os alunos, em grupo, deveriam pesquisar os principais aspetos de cada uma das seguintes atividades: pesca, indústria, comércio, serviços e turismo nos Açores. Com os resultados das pesquisas os alunos deveriam construir um cartaz ou um panfleto informativo (ver figura 25, A). Os grupos de trabalho incluíram todos os alunos da turma, nomeadamente os que frequentavam a UNECA, que participaram ativamente nas pesquisas, tomadas de decisão sobre a informação relevante a selecionar e na apresentação oral final do trabalho em grande grupo. Com isto, verificámos que, para além da turma ser unida, esta valorizava a participação e a inclusão de todos os alunos nas tarefas a realizar.

No que diz respeito ao “comércio”, foram explorados os tipos de comércio existentes na ilha de São Miguel. Para essa exploração, os alunos visualizaram uma apresentação em *PowerPoint* acerca do surgimento e importância do comércio, com imagens dos vários tipos de comércio que podemos encontrar na nossa ilha. Desta forma, os alunos puderam observar locais de comércio na nossa ilha que desconheciam, como por exemplo o Mercado da Graça. Durante a atividade, os alunos mostraram sempre muito interesse, dialogando e relacionando este local com outros que já tinham visitado anteriormente e colocaram questões pertinentes. O propósito deste momento foi valorizar não só os locais de comércio pequeno presentes na ilha de São Miguel, como também a importância da profissão de comerciante.

Este trabalho foi também organizado e desenvolvido por forma a incluir todos os alunos da turma, sendo desenvolvido num momento que vinham à sala os alunos que frequentavam a UNECA.

Consideramos fundamental que os alunos saibam reconhecer a importância de diversas profissões, para assim saberem valorizar a diversidade de capacidades e talentos de todas as pessoas, considerando que cada profissão tem o seu papel e contributo específico na sociedade. Além disso, o conhecimento e valorização das diferentes profissões também ajuda a combater o preconceito e a discriminação que possa haver em relação a determinados setores, que muitas vezes são estereotipados e desvalorizados. Ao promover o reconhecimento da importância e a valorização das diversas profissões, estamos a sensibilizar os nossos alunos para o respeito pelos outros e para a valorização do potencial de cada cidadão.

Na sequência da exploração sobre o comércio, foi desenvolvida também a atividade designada “Quem dá mais?”, que se focava essencialmente na Área de Estudo do Meio e na Área de Educação Artística. Nesta, cada aluno teve acesso a um produto aleatório e, após verificar a sua utilidade, apresentou-o, referindo as suas potencialidades e o seu valor monetário (ver figura 25, B).

Com esta atividade, os alunos tiveram a oportunidade de encarnar o papel de “vendedores por um dia” e referiram que “é difícil vender porque é preciso cativar as pessoas até fazer com que elas comprem”. Este trabalho foi também planificado para incluir todos os alunos da turma, sendo desenvolvido num momento que vinham à sala os alunos que frequentavam a UNECA. Todos os alunos apresentaram os seus produtos, em grande grupo, com mais ou menos ajuda de colegas ou da Estagiária. Consideramos que estes tipos de atividades são importantes, na medida em que exploramos atividades económicas que, por vezes, não são tão valorizadas atualmente, mas que possuem imenso valor tais como as restantes.

No contexto da nossa **quarta intervenção**, abordámos a temática “poluição”. Iniciámos com a abordagem à poluição atmosférica, através da visualização e exploração em diálogo de uma apresentação em *Powerpoint*, com diversas imagens dos fatores que contribuem para este tipo de poluição. Foram apresentadas imagens de diferentes países/regiões, uns mais industrializados e outros mais rurais, de modo que fosse possível verificar as diferenças entre as regiões mais desenvolvidas em que a poluição é maior, e as regiões mais rurais, nas quais existe uma menor poluição atmosférica. Esta atividade, com foco nas áreas de Estudo do Meio e de Área de Cidadania e Desenvolvimento, teve como principais objetivos, mostrar de forma mais clara de que modo o planeta Terra está a ser prejudicado pelos maus hábitos e práticas do ser humano. Este momento foi também organizado por forma a incluir todos os alunos da turma, nomeadamente os que frequentavam a UNECA. Durante a atividade, a turma mostrou-se bastante interessada e comunicativa, tendo todos feito comentários e participado ativamente nos diálogos desenvolvidos. O aluno de nacionalidade brasileira deu o seu testemunho, explicando que quando vivia nesse país habitava numa zona muito industrializada, com muito ruído e muita poluição atmosférica.

Esta abordagem permitiu, ainda, explorar e refletir acerca das disparidades existentes entre diversas regiões do mundo, que refletem as diferentes realidades socioeconómicas, políticas, ambientais e culturais.

A **quinta intervenção** foi a última do estágio pedagógico II e foi dedicada à realização de jogos pedagógicos. Todos os jogos desenvolvidos tiveram propósitos de consolidação de conhecimentos, num contexto lúdico que permitiu incluir todos os alunos da turma, nomeadamente dos alunos com NEE que apenas se justavam à turma em horários específicos.

Assim, realizámos uma atividade intitulada “*Guessup*”, incluída na Área de Estudo do Meio. Nesta, cada aluno foi, à vez, ao centro e colocou uma fita com um cartão na cabeça (ver figura 25, C). Cada um desses cartões representava uma das profissões abordada no jogo “Quem é quem?”. Deste modo, e com a reutilização dos cartões do jogo anteriormente referido, pretendia-se que os alunos representassem as profissões através de mímica, para que o aluno que estava no centro pudesse descobrir de que profissão se tratava. Esta atividade permitiu recordar conteúdos já lecionados, bem como reforçar a abordagem à diversidade e à importância das diferentes profissões.



Figura 25 – A) Registo fotográfico dos trabalhos de pesquisa sobre os setores de atividade; B) Registo fotográfico da atividade intitulada “Quem dá mais?”; C) Registo fotográfico da dinamização do jogo “Guessup”.

Nesta sequência, realizámos ainda o jogo intitulado “Glória do conhecimento”. Neste, a turma foi dividida em pequenos grupos incluindo todos os alunos com NEE. Para esta atividade elaborou-se um tabuleiro de jogo de grande formato, com diversas casas de jogo pintadas de cores distintas, às quais correspondiam cartões com questões e/ou ações relacionadas com as temáticas abordadas no contexto das diversas áreas: Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Física e Cidadania e Desenvolvimento. Neste jogo, cada equipa lançava o dado e avançava tantas casas quanto o número da face do dado que ficasse voltada para cima. É importante referir ainda que o “pino” representante de cada equipa era uma garrafa com a cara de uma personagem e que se optou por criar personagens com características distintas, nomeadamente, tons de pele e cor do cabelo diferentes, entre outras (ver figura 26, A). Este momento permitiu, assim uma consolidação dos conhecimentos explorados nas diversas áreas disciplinares de forma articulada, incluindo na atividade os alunos com NEE, que jogando na sua vez, participavam tal como os seus colegas respondendo a uma questão ou realizando uma ação sobre temáticas em que tivessem participado/acompanhado a leção.

Por fim e na continuidade da exploração da temática “jogos educativos” foi realizada a atividade “*Just dance*”, enquadrada na Área de Educação Artística, na qual todos os alunos posicionaram-se no centro da sala, de modo que pudessem observar os passos de dança projetados e poderem acompanhá-los ao ritmo da música (ver figura 26, B). Neste momento, toda a turma participou, nomeadamente os alunos com NEE que frequentavam a UNECA, todos muito entusiasmados e divertidos. O grupo teve em atenção o/a colega com paralisia cerebral e incluíram-no/a na dança, movimentando os seus braços, ou a sua cadeira ao ritmo da música. Consideramos que este tipo de atividades pode e deve ser criado em contexto de sala de aula, incluindo as crianças portadoras de uma deficiência física que, neste caso apreciava muito a música e as artes, reagindo positivamente com um sorriso.

Neste enquadramento, destacamos a importância fundamental de se conhecer muito bem o grupo/turma e cada aluno em particular, tendo sempre em conta as suas potencialidades, interesses, motivações e necessidades de desenvolvimento pessoal, socio-emocional e cognitivo, procurando, assim, criar ambientes e experiências de aprendizagem inclusivas, garantindo oportunidades de efetiva participação e envolvimento ativo de todos os alunos no ensino-aprendizagem.

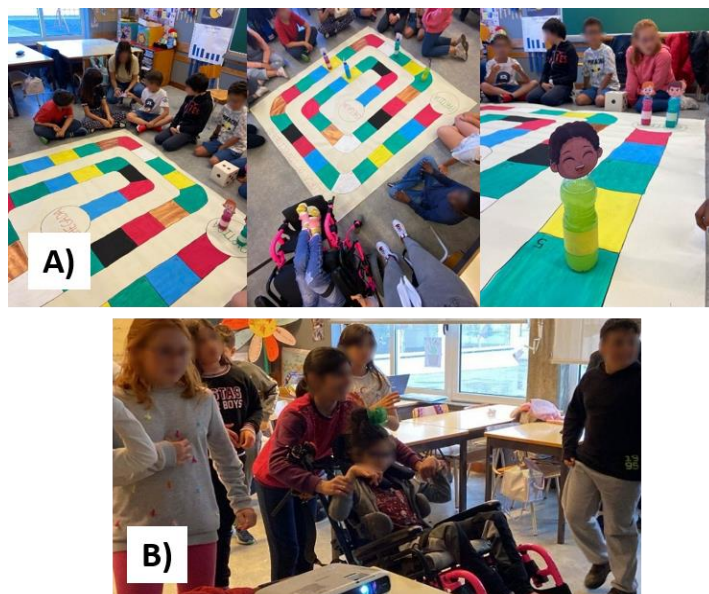


Figura 26 – A) Registo fotográfico da dinamização do jogo “Glória do Conhecimento”;
 B) Registo fotográfico da atividade “Just dance”.

A globalidade das atividades anteriormente apresentadas foi dinamizada em pequeno grupo ou em grande grupo, promovendo a inclusão de todos os alunos na medida em que foram organizadas e desenvolvidas de forma que os alunos com mais dificuldades pudessem participar autonomamente ou com ajuda dos colegas e/ou da estagiária.

Acreditamos, tal como afirma a Declaração de Salamanca (1994), no princípio fundamental das escolas inclusivas, em que se afirma que todos os alunos devem aprender juntos, incluindo os que apresentam Necessidades Educativas Especiais, independentemente das suas dificuldades ou diferenças. Desta forma, procurámos sempre promover atividades envolvendo todos os alunos, na sua diversidade e singularidade.

2.3.2.1.2 Temática “caraterísticas pessoais”: dinâmicas desenvolvidas e oportunidades de abordagem à diversidade e inclusão

No que diz respeito à temática sobre as características pessoais, foi realizada uma atividade, enquadrada na Área de Cidadania e Desenvolvimento, na qual os alunos puderam observar-se ao espelho e refletir sobre as suas características físicas e psicológicas. Esta atividade foi introduzida através de um diálogo com os alunos sobre o facto de sermos todos diferentes, tanto a nível físico como em termos de personalidade. Após esta reflexão, cada aluno construiu um texto (ver figura 27) sobre as suas qualidades e defeitos e partilhou-o com a restante turma, com o intuito de refletirem sobre as

diferenças de cada ser humano e de respeitarem as especificidades de cada um. É importante referir que alguns alunos revelaram que não queriam/não gostavam de falar sobre si, contudo, no desenrolar da atividade ouviram dos colegas da turma comentários positivos acerca de algumas das suas características e ficaram mais desinibidos. Assim, foi possível explorar e valorizar a diversidade de características físicas e psicológicas de cada um, promovendo o conhecimento, a aceitação das diferenças e o respeito mútuo.

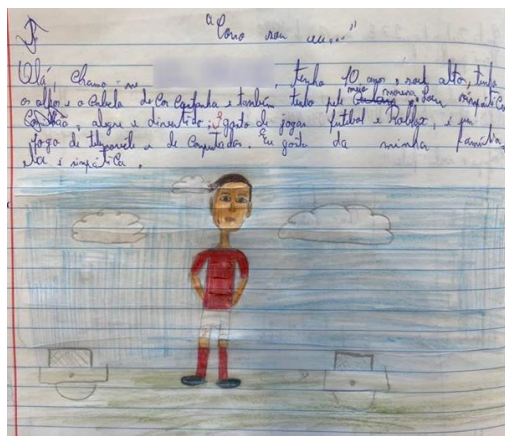


Figura 27 – Registro fotográfico de um texto sobre as características de um aluno.

Na sequência da exploração das características pessoais, num momento destinado à Educação Física, os alunos experimentaram um jogo intitulado “A cabra-cega”. Esta atividade permitiu articular a Área de Educação Física com a Área de Cidadania e Desenvolvimento. Como ponto de partida para esta atividade tivemos o diálogo sobre a diversidade e as diferenças com os alunos o diálogo, explorando neste contexto o facto de algumas pessoas precisarem de cadeiras de rodas para se deslocar, de algumas pessoas não conseguirem ouvir ou ver. Assim, na atividade da “cabra-cega” o aluno que ficasse de olhos vendados teria que descobrir, através do tato, quem era o colega que tinha apanhado. Pretendia-se essencialmente, através deste jogo, levar os alunos a refletir sobre os desafios do dia a dia de uma pessoa invisual.

Deste modo e tendo em conta a exploração anteriormente feita do aspeto físico de cada aluno, este jogo permitiu um reforço e ligação da temática. Para além disso, segundo Coimbra (2017) “Os jogos tradicionais têm um peso importante neste processo de aprendizagem, pois para além de serem uma prática de ocupação saudável dos tempos livres, respeitam as características fundamentais de cada região ou sociedade” (p.13). Esta atividade tornou-se particularmente interessante uma vez que as crianças já conheciam o

jogo, contudo, nesta ocasião notámos uma abordagem mais concentrada e reflexiva por parte das mesmas.

2.3.2.1.3 Temática “Diversidade cultural”: dinâmicas desenvolvidas e oportunidades de abordagem à diversidade e inclusão

Nos contextos de Estágio Pedagógico II procurámos, também, potenciar a abordagem à época festiva da Páscoa para desenvolver um trabalho mais amplo sobre a diversidade cultural associada a esta celebração. A atividade desenvolvida teve como área foco, as Áreas de Estudo do Meio e de Cidadania e Desenvolvimento, tendo como principais objetivos, dar a conhecer hábitos, e tradições de diferentes culturas, tendo também em consideração que na turma havia alunos de diferentes nacionalidades: portuguesa, angolana e brasileira.

Neste contexto, começamos por explorar e dialogar sobre uma apresentação em *Powerpoint* (ver figura 28) com imagens alusivas à Páscoa, nomeadamente símbolos e tradições desta época festiva, em diferentes países, nomeadamente: Brasil; Austrália; Japão; Finlândia e Índia. Com este momento, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer os usos e tradições de outras culturas e verificar as diferenças existentes entre os nossos hábitos e os hábitos em outros países/regiões. Além disso, os alunos com nacionalidade angolana e brasileira puderam partilhar com os colegas de que forma celebravam a Páscoa no seu país de origem e os alunos portugueses falaram, também, sobre as tradições que vivenciavam desta época festiva. Estes testemunhos permitiram ao grupo uma melhor compreensão pelo grupo acerca da diversidade e da diferença entre as várias culturas.

Este trabalho envolveu a totalidade da turma, incluindo os alunos com Necessidades Educativas Especiais que frequentavam a UNECA. Este momento foi pensado e organizado por forma a permitir, estimular e valorizar a participação de todos nos diálogos/partilhas desenvolvidas.



Figura 28 – Slides da apresentação em PowerPoint sobre a celebração da Páscoa em diferentes regiões.

A diversidade cultural foi também explorada na sequência da abordagem ao conto da autoria de Mia Couto, intitulado “O beijo da palavrinha”. Após a exploração do livro e da leitura do conto, procedeu-se à realização de uma atividade que teve como área foco a Área de Português em articulação com as áreas de Cidadania e Desenvolvimento e de Educação Artística. Assim, foi apresentada uma fotografia acompanhada de uma curta biografia do autor, sendo mencionado que este era de nacionalidade moçambicana. No seguimento desta informação, apresentámos um modelo da bandeira de Moçambique feito em cartolina, referenciámos a localização de Moçambique no mapa e lançámos um desafio: a pesquisa de palavras ou expressões de origem moçambicana, como trabalho de casa. Foi referido que, apesar do Português ser a língua oficial, no país existiam mais de 20 línguas.

Desta forma, a turma criou um painel numa parede da sala, onde afixou a bandeira de Moçambique e as palavras e expressões encontradas nas suas pesquisas (ver figura 29). Nesta atividade foi possível observar o entusiasmo e iniciativa por parte dos alunos, realizando a pesquisa e a apresentação à turma das palavras ou expressões que haviam selecionado. Assim, aperceberam-se que algumas das palavras que utilizam no seu dia a dia, tem semelhanças com as palavras das línguas moçambicanas. Esta foi uma abordagem pensada para promover o conhecimento, a valorização da língua e da cultura de outros povos, considerando, também, que a turma incluía alunos de outras nacionalidades.



Figura 29 – Registro fotográfico do painel realizado sobre Moçambique.

2.3.2.1.4. Temática “valores”: dinâmicas desenvolvidas e oportunidades de abordagem à diversidade e inclusão

O texto “O lobo, a raposa e o ouriço” permitiu abordar os valores de solidariedade, partilha e respeito por todos. O enredo da história proporcionou amplas oportunidades para o diálogo, discussão e debate, em grande grupo, acerca do dilema colocado às personagens, da forma como estas o encararam e das diferentes atitudes de cada uma delas. Assim, nos diálogos e nas partilhas desenvolvidas a este propósito, os alunos puderam identificar os valores expressos no conto e pronunciar-se acerca do seu significado e importância na vida em sociedade. Partindo das situações do conto, deram exemplos concretos da prática destes valores no seu/nosso quotidiano. O grupo formulou e discutiu, ainda, soluções alternativas às tomadas pelas personagens, soluções que respeitassem todos. Neste contexto, foi possível constatar, em vários momentos da discussão, alguma divergência de opiniões, esta foi aproveitada para aprofundar a reflexão sobre a importância da prática destes valores e as consequências da falta de solidariedade, espírito de partilha. Este momento, com foco nas Áreas de Português de Cidadania e Desenvolvimento constituiu uma grande mais-valia para o grupo, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento do sentido crítico dos alunos e da reflexão sobre comportamentos e valores (solidariedade, partilha e respeito por todos) importantes na vida em sociedade.

Considerando a importância de trabalhar valores associados a datas marcantes, abordámos o dia 25 de Abril, destacando a importância do direito à liberdade e à não discriminação. Neste contexto, desenvolvemos um diálogo com a turma auscultando os

seus conhecimentos sobre os acontecimentos relacionados com o 25 de abril. Em seguida, e aproveitando o facto desta turma apreciar vídeos e momentos musicais, particularmente os alunos com NEE, foi visualizado e explorado um vídeo que explicava o acontecimento que marcou esta data. Na exploração, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir e de cantar a canção “Grândola Vila Morena”. Em seguida, para consolidar a temática, os alunos construíram um cartaz com ilustrações alusivas a esta data e com expressões/palavras relevantes, tais como: paz, liberdade, expressão, amor, entre outras. Todos os alunos participaram nesta atividade que teve, como objetivo sensibilizar os alunos para a importância da liberdade, para o respeito pela igualdade de direitos de todas as pessoas ao acesso a oportunidades e benefícios, sem discriminação ou privilégios baseados em características pessoais, ou crenças políticas, religiosas, etc.



Figura 30 – Registo fotográfico da elaboração do cartaz alusivo ao Dia 25 de abril.

2.3.2.1.5 Temática “as diferenças”: dinâmicas desenvolvidas e oportunidades de abordagem à diversidade e inclusão

Na exploração da temática “as diferenças”, foi desenvolvido um momento de leitura e exploração do conto “A última paragem”, enquadrado na Área de Português (área foco) e na Área de Cidadania e Desenvolvimento (área transversal), que falava precisamente sobre as diferenças, tanto a nível pessoal quanto a nível económico-social. Neste conto, as personagens tinham características particulares, nomeadamente: um invisual; uma pessoa com necessidade de andar de cadeira de rodas; uma pessoa vestida com roupas velhas e gastas, entre outros. A moral da história explorada era

essencialmente mostrar que o valor de uma pessoa não deve ser determinado pela sua condição física ou financeira, mas sim pelo seu caráter e atitudes perante os outros. Pretendia-se fundamentalmente sensibilizar os alunos para que estes tomassem consciência de que as diferenças existem, sejam elas a nível físico, psicológico, financeiro, etc., sendo sempre importante respeitar todas as pessoas, independentemente das diferenças. Esta atividade foi organizada por forma a possibilitar a participação de todos os alunos da turma, incluindo os alunos com NEE que frequentavam a UNECA.



Figura 31 – Registo fotográfico da obra “A última paragem” e respetivas questões exploratórias.

Na sequência da exploração da temática das diferenças, foi também realizado um momento destinado à Área de Português (área foco) e à Área de Cidadania e Desenvolvimento (área transversal), no qual explorámos a “carta”. Inicialmente demonstrámos os dois tipos de cartas (formais e informais) e, de seguida, foi solicitada a construção de uma carta direcionada a uma pessoa com preconceitos raciais.

Posto isto, houve um momento de debate, no qual cada aluno pôde dar a sua opinião acerca dos preconceitos raciais, tendo-se registado da parte dos alunos comentários como: “Eu se encontrasse uma pessoa assim ia perguntar porque é que ela faz isso e dizia que isso não se faz” (aluno E); “Eu não sei o que dizer porque para mim não faz sentido nenhum eles serem racistas” (aluno O); e houve ainda um comentário de um aluno de origem africana que referiu o seguinte: “Se eu visse uma pessoa a praticar racismo eu dizia: sabes que isso é crime?” (aluno D). Esta atividade surgiu pelo facto de haver uma grande diversidade de alunos na turma, mas também por considerarmos importante que os alunos tomassem consciência de que existem realmente pessoas com

diversos tipos de preconceitos, nomeadamente raciais e, tal como está presente no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, é necessário que o aluno “valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático.” (p. 15). Importa ainda referir que, durante esta atividade, os alunos mostraram-se indignados em relação aos preconceitos raciais e sensíveis, mais uma vez, ao reconhecimento da diversidade de características pessoais e culturas, e ao respeito pelas diferenças (físicas, culturais, sociais, ...) entre as pessoas.

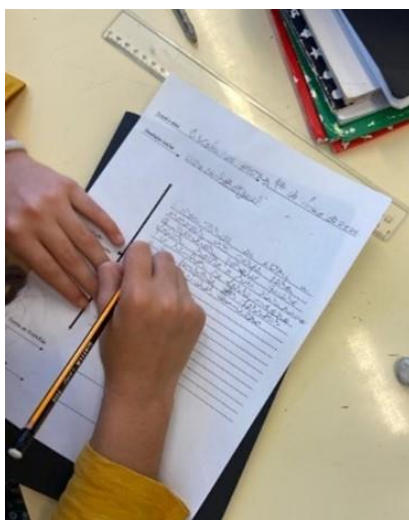


Figura 32 – Registo fotográfico da elaboração da carta.

Neste contexto, para consolidação de conhecimentos sobre as profissões trabalhadas na abordagem aos diversos setores de atividade desenvolvemos ainda a realização do jogo intitulado “Quem é quem?”. Assim, com foco na Área de Estudo do Meio, procurámos abordar as questões relativas à diversidade social, cultural, étnica, de género etc., a propósito das profissões.

Assim, para desenvolver o jogo foram construídos, pela estagiária, cartões com imagens dos trabalhadores de diversas profissões nomeadamente: médicos; camionistas; lixeiros; polícias; empresários; professores; pedreiros; auxiliares de limpeza; entre outros. Para além disso, tivemos o cuidado de apresentar: imagens homens e mulheres a desenvolverem profissões mais frequentemente exercidas por pessoas do género oposto; imagens de pessoas com traços físicos de outras etnias (africanos, asiáticos, indianos); imagens de profissionais cadeirantes, com Síndrome de *Down*; entre outros.

O objetivo principal desta atividade, para além das questões de aprendizagem e consolidação de conhecimentos, era essencialmente promover o respeito pelas capacidades e talentos de todos os cidadãos, na sua diferença e diversidade.

Assim, para esta atividade foram formados, pela estagiária, quatro grupos de alunos, heterogêneos, incluindo os alunos com NEE. O objetivo principal do jogo era descodificar a profissão selecionada pelo grupo adversário e, para tal, deveriam formular perguntas às quais fosse possível obter uma resposta curta, “sim/não”. Todos os alunos participaram na atividade, formulando perguntas, dando respostas e tentando descobrir qual a profissão selecionada pelo grupo adversário (ver figura 33).



Figura 33 – Registo fotográfico da atividade intitulada “Quem é quem?”.

A abordagem às “diferenças” foi também intencionalmente trabalhada na exploração do conto “Meninos de todas as cores”, incluído nas áreas de Português e de Educação Artística. Neste conto estavam presentes diversas personagens, todas elas com diferentes tons de pele. Após uma leitura do texto, os alunos puderam comentá-lo e foram realizadas algumas perguntas de interpretação. De seguida, cada aluno teve a oportunidade de representar, através do desenho, “os meninos de todas as cores”. A escolha da atividade prendeu-se pelo facto de considerarmos necessário trabalhar a leitura e a interpretação de textos, devido a dificuldades/necessidades do grupo neste particular. Neste contexto, nos diálogos desenvolvidos houve a oportunidade de observar a existência na própria turma de diversos tons de pele (mais escura; mais clara, mais avermelhada; etc.). A obra abordava a importância das diferenças e da diversidade,

permitindo a reflexão sobre a igualdade de direitos e a inclusão de todos, pois somos únicos, todos diferentes uns dos outros.

As questões relativas às diferenças de hábitos, interesses e características interpessoais foram ainda abordadas em momentos destinados à Área de Matemática (área foco), no tema Organização e Tratamento de Dados.

Assim, explorámos a propósito da lecionação sobre o “Diagrama de caule e folhas”, dados específicos do grupo de alunos, mostrando a diversidade de hábitos e contextos no seu quotidiano. Para tal, após uma breve explicação sobre o conteúdo, construímos um diagrama com dados sobre o tempo, em minutos, que cada aluno demorava a chegar à escola, ou seja, o tempo do seu percurso casa/escola, que tinha sido solicitado para trabalho de casa no dia anterior. Desta forma, a construção do diagrama de caule e folhas (ver figura 34) foi realizada em grande grupo e com a participação de todos os alunos, o que facilitou não só a inclusão de todos no processo de aprendizagem, como permitiu conhecer mais um pouco de cada aluno, nomeadamente de que forma se deslocavam de casa até à escola (a pé; de autocarro; de carro particular; etc.). Esta atividade permitiu aos alunos verificarem a diversidade de hábitos e contextos existentes na turma, havendo grande diversidade neste âmbito.

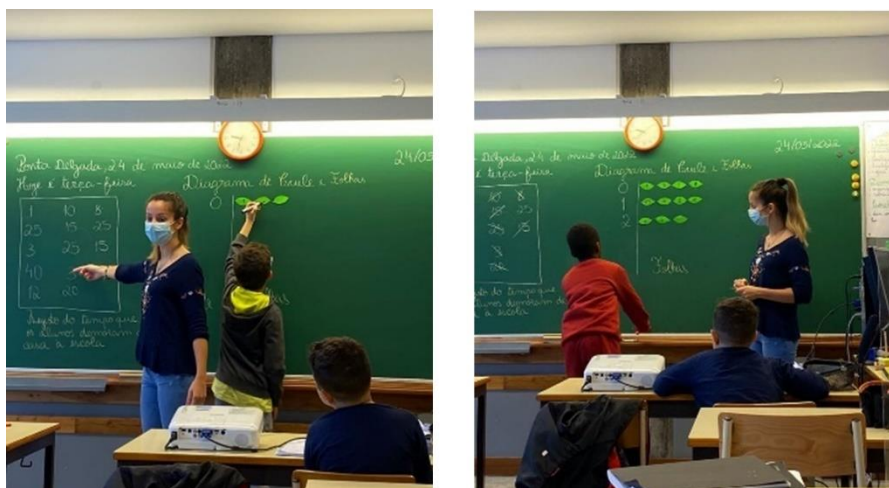


Figura 34 – Registo fotográfico da exploração do Diagrama de caule e folhas.

Prosseguindo nesta lógica de abordagem, também na exploração do gráfico de barras (ver figura 35), se teve como ponto de partida o levantamento das opções dos alunos relativamente à sua fruta preferida. Desta forma, a partir desta recolha de dados, foi possível verificar a diversidade de preferências existente na turma, surgindo diversas

frutas como a melancia, a meloa e até mesmo a goiaba (fruta originária do Brasil). Apesar de alguns alunos comentarem por exemplo “Não gosto nada dessa fruta, como é que é a tua fruta preferida?”, mantiveram o respeito pelos colegas, e não fizeram comentários depreciativos.



Figura 35 – Registo fotográfico da exploração do gráfico de barras.

Este momento de partilha foi relevante para podermos abordar a diferença, também no que respeita a preferências quotidianas das pessoas, mesmo nos pequenos detalhes, neste caso na escolha da fruta favorita. Essas diferenças refletem as experiências únicas de cada pessoa e, embora às vezes possa haver divergência de opiniões, é sempre importante respeitar as preferências dos outros e encontrar formas de trabalhar em conjunto para atender às necessidades e desejos de todos.

Compreender e valorizar a diversidade de preferências é uma das muitas maneiras através das quais podemos contribuir para o desenvolvimento de comunidades mais inclusivas e acolhedoras.

Nesta sequência, também na exploração do gráfico circular, recorremos a dados dos alunos, agora diversos tipos de cabelo dos alunos da turma (liso; ondulado; encaracolado; etc.). Após observação e registo de todos os dados, o gráfico foi construído numa cartolina (ver figura 36) e foi possível identificar a moda da distribuição, ou seja, o tipo de cabelo que havia em maior quantidade.

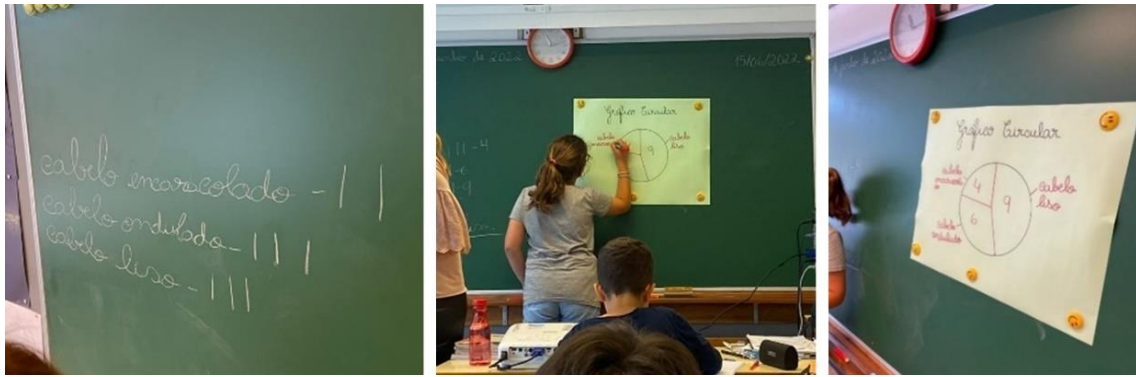


Figura 36 – Registro fotográfico da exploração do gráfico circular.

Estas atividades foram pensadas levando em consideração que os alunos se sentem mais motivados quando as temáticas exploradas estão relacionadas com o seu quotidiano, vivências ou com eles mesmos, permitindo ainda explorar as diferenças entre cada um. Neste sentido, Carl Rogers (1983) considera aprendizagem significativa, aquela que representa algum significado para o aluno, tornando-se mais que uma simples unificação de coisas.

2.3.2.1.6 Temática “o elogio”: dinâmicas desenvolvidas e oportunidades de abordagem à diversidade e inclusão

A atividade intitulada “A roda dos elogios”, decorreu num momento destinado à Área disciplinar de Cidadania e Desenvolvimento e teve como principal objetivo gerar um momento de partilha e reforço positivo a cada aluno. Nesta atividade, cada aluno recebeu uma folha em branco na qual escreveu, na margem inferior, o seu nome e a sua profissão de sonho. Posto isto, recolhemos todas as fichas e estas foram distribuídas novamente, de forma aleatória. Em cada folha, o aluno deveria verificar o nome e a profissão de sonho do colega, escrevendo uma frase com elogio, como por exemplo: “Acho que vais ser uma boa veterinária porque és muito carinhosa”. Após escreverem um elogio, cada aluno dobrava a folha de modo a esconder o que havia escrito e passada ao colega seguinte. No final, as folhas foram devolvidas a cada aluno e todos puderam ler, em voz alta, todas as mensagens em forma de elogio escritas pelos colegas.

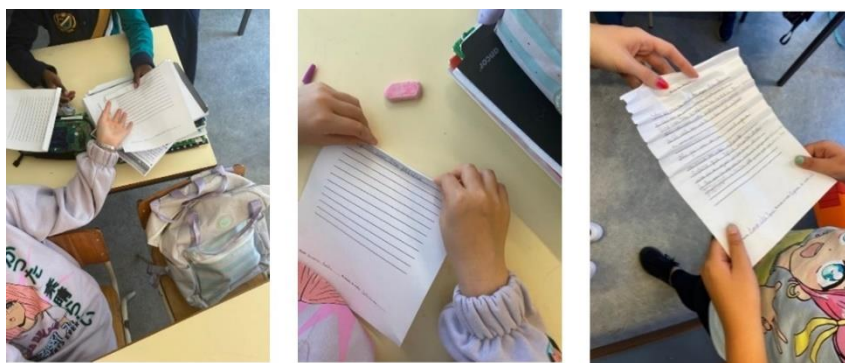


Figura 37 – Registo fotográfico da atividade “A roda dos elogios”.

Consideramos que esta atividade permitiu um reforço da autoestima e a coesão do grupo que, por si só, já era unido. No final, pudemos verificar que todos os alunos terminaram a aula com um sorriso no rosto após lerem todas as mensagens dos colegas. Com este momento foi possível, novamente, intensificar a valorização de todas as profissões e o respeito pelas escolhas do outro.

Em suma, consideramos que as práticas desenvolvidas no Estágio Pedagógico II tiveram um impacto significativo nos alunos, promovendo a compreensão da importância do respeito e da aceitação da diversidade. As atividades desenvolvidas proporcionaram ricos momentos de diálogo e reflexão com os alunos, propícios ao desenvolvimento de uma consciência mais profunda de que cada um de nós é único, diferente dos outros, e que a diversidade de experiências, capacidades e perspetivas nos torna quem somos, como indivíduos e membros da sociedade. Essa consciência e valorização da diversidade são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e harmoniosa.

As atividades desenvolvidas criaram oportunidades para os alunos vivenciarem/experienciarem a diversidade de características e interesses dos seus colegas, aprendendo assim a valorizar as diferenças e a reconhecer que cada pessoa contribui de maneira única para o mundo ao seu redor. Este trabalho incentivou aos alunos a serem mais compreensivos e mais tolerantes, respeitosos e empáticos em relação aos outros, independentemente da sua origem, aparência, crenças ou capacidades.

Além disso, as atividades desenvolvidas permitiram, também, que os alunos vissem a diversidade como uma fonte de aprendizagem e crescimento pessoal. Ao interagir e colaborar com os colegas que possuem experiências de vida diferentes das suas, eles são expostos a novas ideias, perspetivas e desafios, expandindo assim os seus horizontes e desenvolvendo capacidades de pensamento crítico e de resolução de

problemas. Neste sentido destacamos Sanches e Teodoro (2006) que aludem para o facto de a aprendizagem ser um processo social, no qual os alunos contribuem ativamente, tendo em conta que partilham experiências uns com os outros.

Assim, as experiências por nós vivenciadas no Estágio pedagógico II, permitiram o aprofundamento dos nossos próprios conhecimentos e competências para a planificação e intervenção, atendendo à diversidade de características e interesses de cada aluno e visando a inclusão de todos. Constatámos, igualmente, a elevada relevância de abordarmos intencionalmente temáticas relativas à diversidade e à inclusão com os alunos.

Apresentadas, analisadas e refletidas as nossas práticas, desenvolvidas nos Estágios Pedagógicos I e II, passamos ao capítulo seguinte deste Relatório de Estágio, onde se apresenta um estudo realizado sobre a temática que seleccionámos para aprofundamento.

Capítulo III – Estudo sobre representações de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca das próprias práticas na abordagem a temáticas sobre diversidade e inclusão

No contexto do tema em abordagem neste Relatório de Estágio, considerámos, ainda, importante aprofundar conhecimentos sobre uma das possíveis dimensões do trabalho docente na promoção do respeito pela diversidade e pela diferença, favorecendo a inclusão social e educativa: a dimensão da abordagem intencional a temáticas relativas à diversidade e à inclusão com as crianças/alunos.

Assim, o presente capítulo dedica-se à contextualização e apresentação de um estudo exploratório desenvolvido neste âmbito, considerando os instrumentos e procedimentos de recolha, análise e tratamento de dados, bem como a divulgação e discussão dos resultados.

3.1. Contextualização do estudo

No que diz respeito à “Diversidade e Inclusão na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico: Educação para todos”, considerámos essencial conhecer as perspetivas de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico acerca das próprias práticas na abordagem a temáticas relativas à diversidade e à inclusão, com as crianças/alunos. Assim, foi nossa intenção conhecer de que forma os docentes consideram/privilegiam, ou não, nas suas práticas, a abordagem intencional a temáticas alusivas à diversidade e à inclusão.

Para a concretização deste processo de investigação, foi necessário atender a algumas etapas, tais como: a definição da metodologia e dos instrumentos de recolha de informação, a construção e validação dos inquéritos por questionário, a recolha e tratamento de dados, a apresentação e discussão dos dados obtidos e suas conclusões.

3.2. Procedimentos metodológicos e instrumentos

Para a realização deste estudo, optamos pela realização de inquéritos por questionário. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, p. 188), o inquérito por questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas”. Para além disso, este instrumento de recolha de dados “oferece a possibilidade de inquirir muitas pessoas quase em simultâneo, economizando tempo, garantindo o anonimato aos inquiridos, proporcionando uma maior

liberdade de resposta e uma maior facilidade no tratamento estatístico dos dados. (Serafim, 2007, p. 154).

Com este propósito elaborámos um questionário único, dirigido a Educadores de Infância e a Professores do 1.º CEB. A parte inicial do inquérito, destinada à caracterização dos participantes, permitia diferenciar os percursos de respostas de educadores e professores, adaptando a linguagem e terminologias.

Assim, formulámos, essencialmente, questões de resposta fechada, compostas pela seleção de opções dadas ou indicação de “outras” alternativas não contempladas. O questionário equacionava dois percursos alternativos, tanto para os educadores, como para os professores do 1.º CEB, a partir da resposta afirmativa ou negativa à primeira questão: “Nas suas práticas, aborda diretamente/intencionalmente temáticas sobre a diversidade e a inclusão com as crianças/ alunos?”. Assim, para os docentes que declarassem focar intencionalmente temáticas acerca da diversidade e inclusão, questionava-se também: (i) as razões/motivos que os levavam a fazê-lo; (ii) o tipo de atividades/materiais/estratégias privilegiadas esta exploração; (iii) as áreas/domínios em que sentiam maior facilidade em abordar estas temáticas e, ainda, quais os assuntos privilegiados nesta abordagem com as crianças/ alunos (este último ponto foi colocado em resposta aberta). Para os docentes que declarassem não abordar diretamente/intencionalmente estas temáticas, solicitava-se que se pronunciassem sobre as dificuldades encontradas/sentidas neste âmbito.

O inquérito elaborado, foi analisado e validado por dois docentes da Universidade dos Açores, dois Educadores de Infância e dois Professores do 1.º CEB. Este foi criado e disponibilizado aos participantes através do *Google Forms* (Anexo 1). Foram realizados pedidos de colaboração, via email, a todas as Unidades Orgânicas do ensino público, com oferta formativa na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB, das nove ilhas do arquipélago dos Açores, bem como às escolas privadas da Ilha de São Miguel.

É importante mencionar que foram asseguradas todas as normas e questões éticas, no que diz respeito ao anonimato dos participantes e à confidencialidade das respostas.

Relativamente ao tratamento dos dados, foi feita a análise de frequências nas questões de carácter fechado. Para a questão de resposta aberta, foram elaboradas categorias de resposta, elaboradas a partir da análise de conteúdos análise as respostas registadas.

3.3. Caraterização dos participantes

O inquérito disponibilizado obteve um total de 75 respostas, invalidando 6 inquéritos, totalizando assim 69 respostas, sendo 32 de Educadores de Infância e 37 de Professores do 1.º CEB.

No quadro 3 apresentamos as principais características dos participantes, no que diz respeito ao sexo, idade, anos de serviço, bem como o cargo/ função desempenhada.

Quadro 3 – Caraterização dos participantes do estudo.

		Educadores de Infância	Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Total de respostas
Sexo	Feminino	31	34	65
	Masculino	1	3	4
	Prefiro não especificar	0	0	0
Idade	Dos 23 aos 30	3	4	7
	Dos 31 aos 40	3	6	9
	Dos 41 aos 50	13	14	27
	Mais de 50 anos	13	13	26
Anos de serviço	Menos de 5 anos	3	5	8
	Entre 5 e 10 anos	1	3	4
	Entre 11 e 20 anos	4	8	12
	Entre 21 e 30 anos	16	10	26
	Mais de 30 anos	8	11	19
Cargo/ Função desempenhada	Titular	27	25	52
	Apoio e substituição	1	5	6
	Educação Especial	4	3	7
	Outro: Projeto “Pensamento computacional”	0	1	1
	Outro: Tutora Programa de A a Z	0	1	1
	Outro: Funções técnico pedagógicas na Direção Regional de Administração Escolar	0	1	1
	Outro: Técnica Superior	0	1	1

Pela consulta ao quadro 3 é possível verificar que a maioria dos participantes são do sexo feminino (65 participantes, 31 Educadores de Infância e 34 Professores do 1.º CEB) e apenas 4 participantes (1 Educador de Infância e 3 Professores do 1.º CEB) são do sexo masculino.

No que diz respeito à idade dos participantes, estas distribuem-se em quatro grupos de idades, sendo que as que mais se destacam, tanto no que concerne aos Educadores de Infância como nos Professores do 1.º CEB, são as faixas etárias dos 40 aos 50 anos e mais de 50 anos, com um total de 27 e 26 respostas respetivamente. Os restantes participantes têm idades compreendidas entre os 31 e 40 anos (9 docentes) e 23 e 30 anos (7 docentes).

Em relação aos anos de serviço, verificamos que uma quantidade significativa dos participantes tem entre 21 e 30 anos de serviço (26 participantes), dos quais 16 são Educadores de Infância e 10 são Professores do 1.º CEB. Destacam-se ainda os docentes que mencionam ter mais de 30 anos de serviço, com um total de 19 respostas (8 Educadores e 11 Professores do 1.º CEB).

No que concerne ao cargo/função desempenhada pelos docentes, importa salientar que a maioria são titulares (52 docentes), sendo que 27 são Educadores de Infância e 25 são Professores do 1.º CEB. É importante realçar ainda que, entre os 69 participantes, 7 são Educadores/Professores de Educação Especial e 6 mencionam ser Educadores/Professores de Apoio e substituição. Na opção “Outro” verificámos as seguintes respostas: um professor referiu que faz parte de um projeto intitulado “Pensamento computacional”; um professor que menciona ser “Tutor Programa de A a Z”; um professor que refere ter “Funções técnico pedagógicas na Direção Regional de Administração Escolar” e ainda um docente que menciona ser “Técnico Superior”.

3.4. Apresentação e discussão dos resultados

No presente tópico temos a apresentação e discussão dos resultados obtidos nos inquéritos. A informação é apresentada em quadros síntese, discriminando as respostas dos Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB.

3.4.1. Abordagem a temáticas sobre a diversidade e inclusão com as crianças/alunos

A primeira questão formulada destinava-se a averiguar se os participantes abordavam, ou não, de forma direta/intencional, temáticas relativas à diversidade e inclusão, nas suas práticas letivas. Nesta questão direta, resposta fechada (sim/não), registaram-se os resultados expostos no quadro 4.

Quadro 4 – Abordagem direta/intencional de temáticas sobre a diversidade e a inclusão com as crianças/ alunos.

	Educadores de Infância	Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Total de respostas
Sim	29	34	63
Não	3	3	6

Ao observarmos os resultados obtidos, é possível verificar que a quase totalidade dos 69 inquiridos (29 Educadores de Infância e 34 Professores do 1.º Ciclo) afirmam abordar diretamente temáticas relacionadas com a diversidade e inclusão. Apenas 6 participantes (3 Educadores de Infância e 3 Professores do 1.º Ciclo) referem não o fazer.

Importa ainda salientar que, entre os 69 inquiridos, 7 são educadores/professores de Educação Especial e todos estes referem que abordam diretamente questões relacionadas à diversidade e inclusão.

3.4.1.1. Perspetivas dos docentes que declaram não abordar diretamente/intencionalmente temáticas sobre a diversidade e inclusão com as crianças/alunos

Partindo da resposta à primeira questão, o formulário criado para a realização do questionário direcionava os docentes que respondessem “não” para uma segunda questão em que se solicitava a estes participantes que indicassem as dificuldades encontradas/sentidas neste âmbito. Aqui, foi formulada uma questão de resposta fechada, composta por um conjunto de alternativas, em que se pedia aos participantes que selecionassem as opções que melhor representassem a sua opinião, sendo também disponibilizada a oportunidade de responderem em “outras”, indicando alternativas não previstas. O quadro 5 apresenta os resultados obtidos neste ponto.

Quadro 5 – Dificuldades encontradas/sentidas na abordagem direta/intencional de temáticas sobre a diversidade e a inclusão com as crianças/ alunos.

	Educadores de Infância	Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Total de respostas
Falta de tempo	1	0	1
Falta de formação	0	2	2
Falta de recursos materiais	0	0	0
Não se justifica abordar esta temática no grupo porque não existem crianças com NEE	1	0	1
O grupo elevado de crianças no grupo/turma dificulta a abordagem à temática	0	0	0
As características/comportamento do grupo dificultam a abordagem à temática	0	0	0
A abordagem à temática não acarreta benefícios/mudanças no comportamento das crianças/alunos	1	1	2
Falta de colaboração do meio familiar para reforçar esta temática	0	0	0
Outra	1 “Ser um tema que é esquecido de incluir nos restantes, e que só se trabalha quando se aborda em concreto a temática.”	0	1

Nesta questão, verificamos que os Educadores de Infância, referem a falta de tempo (1 resposta), o facto de considerarem que não se justificava abordar a temática por não existirem crianças com NEE no grupo (1 resposta); e por considerarem que a abordagem à temática não acarreta benefícios/mudanças no comportamento das crianças/alunos (1 resposta). Neste contexto registámos ainda uma resposta na opção “outra” com 1 resposta referindo: aludindo ao facto de este “Ser um tema que é esquecido de incluir nos restantes, e que só se trabalha quando se aborda em concreto a temática”.

Os Professores do 1.º CEB, por seu turno destacam sentir falta de formação (2 respostas), considerando que a abordagem à temática não acarreta benefícios/mudanças no comportamento das crianças/alunos (2 resposta). Estes docentes consideram ainda que não se justifica abordar esta temática, porque não existem crianças com NEE no grupo (1 resposta).

Neste contexto, destacamos que, apesar do número reduzido de respostas, elas representam aproximadamente 10% dos educadores participantes e 9% dos professores. Assim, consideramos a importância estruturante da promoção do respeito pela diversidade e pela diferença no enquadramento da inclusão social e educativa, questão amplamente defendida nos diversos documentos de referência já citados ao longo deste trabalho – Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al, 2016), Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatório, Decreto Legislativo Regional 5/2023/A de 23 de fevereiro, entre outros – consideramos esta percentagem significativa. Assinalamos que, deste modo, estão a ser desperdiçadas oportunidades valiosas no combate à exclusão e à perpetuação da desigualdade, devendo a escola “estar atenta aos problemas da sociedade, preparando as novas gerações para uma convivência plural e democrática”, tal como alerta a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Monteiro, 2017).

3.4.1.2. Perspetivas dos docentes que declaram abordar diretamente/intencionalmente temáticas sobre a diversidade e inclusão com as crianças/alunos

Aos docentes que mencionam abordar diretamente/intencionalmente questões relacionadas à diversidade e inclusão, foram colocadas mais algumas questões no sentido de aprofundarmos conhecimentos sobre a natureza e âmbito destas práticas. Neste sentido questionámos ainda acerca das razões subjacentes à decisão de abordagem direta/intencional de temáticas sobre a diversidade e inclusão; do tipo de atividades/materiais/experiências/estratégias, áreas/domínios e assuntos privilegiados nestas práticas.

3.4.1.2.1 Razões/motivos subjacentes à decisão de abordar diretamente/intencionalmente temáticas sobre a diversidade e inclusão com as crianças/alunos

No sentido de conhecermos as potenciais razões que motivam os docentes para a abordagem direta/intencional de temáticas versando a diversidade e a inclusão, formulámos uma questão de resposta fechada, composta por um conjunto de alternativas, solicitando aos participantes que seleccionassem as três opções que melhor representassem a sua opinião. Nesta, foi também contemplada a opção “outra”, permitindo a indicação de alternativas não previstas. Os resultados apurados são expostos no quadro 6.

Quadro 6 – Razões/motivos subjacentes à decisão de abordar diretamente/intencionalmente temáticas sobre a diversidade e inclusão com as crianças/alunos.

	Educadores de Infância	Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Total de respostas
Porque há falta de valores na nossa sociedade	4	18	22
Porque é função da escola promover o respeito pela diversidade e pela diferença	28	28	56
Porque as famílias nem sempre educam as crianças/alunos neste aspeto	13	16	29
Porque faz parte das orientações e documentos curriculares atuais	11	9	20
Porque precisamos ajudar a criar uma sociedade mais democrática e inclusiva	29	31	60
Outra	1 “É a minha linha de atuar na vida”	0	1
	1 “Estou a lecionar no ensino especial”	0	1

Tal como é possível verificar pela consulta ao quadro acima, tanto nas respostas de Educadores de Infância como de Professores do 1.º CEB predominam duas ordens de razões. Assim, a razão “Porque precisamos ajudar a criar uma sociedade mais democrática e inclusiva” é selecionada pela quase totalidade dos participantes, contando com 60 respostas (sendo 29 de Educadores e 31 de Professores) e a opção “Porque é função da escola promover o respeito pela diversidade e pela diferença” é assinalada em

segundo lugar, com um total de 56 respostas, com 28 respostas, tanto de Educadores como de professores.

Nesta sequência, no que respeita aos Educadores de infância, encontramos ainda a seguinte ordem de razões: 13 participantes referem abordar estas temáticas “Porque as famílias nem sempre educam as crianças/alunos neste aspeto” e 11 destes profissionais respondem “Porque faz parte das orientações e documentos curriculares atuais”. Apenas 4 Educadores referenciam que esta abordagem se justifica “Porque há falta de valores na nossa sociedade”. Importa ainda mencionar que registámos 2 respostas na categoria “outra”, referindo estes participantes: “É a minha linha de atuar na vida” (1 resposta) e “Estou a lecionar no ensino especial” (1 resposta).

No que concerne aos Professores do 1.º CEB, verificamos que estes destacam ainda a seguinte ordem de razões: “Porque há falta de valores na nossa sociedade” (18 respostas); “Porque as famílias nem sempre educam as crianças/alunos neste aspeto” (16 respostas) e “Porque faz parte das orientações e documentos curriculares atuais” (9 respostas).

Como é possível verificar, tanto os educadores como os professores priorizam a necessidade de ajudar a criar uma sociedade mais democrática e inclusiva, reconhecendo como importante o papel da escola neste contexto. Estas perspetivas vão ao encontro do que está presente no perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 3 de agosto, Anexo, Ponto II, n.º 2, alínea e), onde se destaca que o professor “identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação”.

3.4.1.2.2 Atividades/materiais/experiências/estratégias privilegiados na exploração de temáticas sobre a diversidade e a inclusão com as crianças/alunos

Nesta sequência, questionámos também estes participantes que acerca do tipo de atividades/materiais/experiências/estratégias privilegiados na exploração direta/intencional de temáticas versando a diversidade e a inclusão. Mais uma vez, foi formulada uma questão de resposta fechada, composta por alternativas (contemplando-se também a opção “outras”) a selecionar livremente pelos participantes, conforme as suas práticas. Os resultados apurados constam no quadro 7.

Quadro 7 – Atividades/materiais/experiências/estratégias privilegiados na exploração de temáticas sobre a diversidade e a inclusão com as crianças/alunos.

	Educadores de Infância	Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Total de respostas
Conto e exploração de livros: histórias, banda desenhada, enciclopédias, jornais e revistas	23	23	46
Realização de ficheiros/fichas/exercícios	2	5	7
Realização de registos através do desenho/ilustração (de histórias, situações, observações) e respetiva exploração	6	17	23
Elaboração de murais, cartazes e posters para afixar na sala	5	13	18
Explicação usando o quadro: negro/branco (ardósia ou magnético) ou interativo (<i>Smartboard</i>)	1	4	5
Diálogo/discussão organizada/intencional em grande grupo/turma sobre um determinado tema	21	23	44
Exploração oral (indireta, espontânea) em sala de aula a propósito de aspetos suscitados por vivências da comunidade, efemérides/dias comemorativos	11	21	32
Exploração oral (indireta, espontânea) em sala de aula a propósito de vivências/experiências partilhadas/contadas pelas/pelos crianças/alunos	19	20	39
Registo áudio (CD's, DVD's, rádio), com canções ou narrações	3	7	10
Exploração de recursos audiovisuais (filmes, vídeos, documentários, apresentações em PowerPoint ou equivalente, fotografias, imagens reais)	15	18	33
Observação e exploração de objetos reais (atuais ou antigos) em sala de aula	4	2	6
Exploração de jogos didáticos e puzzles	5	4	9
Exploração de jogos e/ou aplicações informáticas	3	6	9
Dramatizações, jogo simbólico	15	14	29
Visitas de estudo para observação direta	5	4	9

Realizações de passeios virtuais online, visita a páginas web para visualização de objetos/situações/... distantes e inacessíveis por outras vias	4	3	7
Dinamização de palestras, trazendo convidados à sala	2	6	8
Realização de projetos de cooperação entre as crianças/alunos da sala/turma e outras turmas/salas/escolas	12	10	22
Realização de rotinas	8	4	12
Realização de atividades no espaço exterior do recreio	6	2	8
Realização de atividades noutros espaços da escola (por exemplo biblioteca da Escola, espaço polivalente...)	6	4	10
Outras	1 “Todos os que foram referidos são corretos”	0	1
	1 “Realização de votações para tomadas de decisão com o grupo”	0	1

Tal como nos é dado a perceber pela consulta ao quadro 7, tanto os Educadores de Infância como os Professores de 1.º Ciclo destacam um mesmo conjunto de quatro tipos de atividades/materiais/experiências/estratégias, nomeadamente: o “Conto e exploração de livros: histórias, banda desenhada, enciclopédias, jornais e revistas” com um total de 46 respostas (com igual número de participantes em ambas as categorias, 23); o “Diálogo/discussão organizada/intencional em grande grupo/turma sobre um determinado tema”, com 44 registos (sendo 21 de Educadores e 23 de Professores); a “Exploração oral (indireta, espontânea) em sala de aula a propósito de vivências/experiências partilhadas/contadas pelas/pelos crianças/alunos”, com 39 respostas (19 de Educadores e 20 de Professores) e ainda a “Exploração de recursos audiovisuais (filmes, vídeos, documentários, apresentações em PowerPoint ou equivalente, fotografias, imagens reais)”, selecionada por 33 docentes (sendo 15 Educadores e 18 Professores).

Neste contexto, importa salientar o potencial das atividades/materiais/experiências/estratégias aqui referidos, que evidenciam a promoção de interações educativas, em diálogos e partilhas entre crianças e com o Educador. O diálogo, debate, discussão é essencial à promoção de vivências democráticas, estimulando competências de escuta ativa, comunicação oral, raciocínio e argumentação,

tal como destaca o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins, 2017), este tipo de atividades privilegia e beneficia a capacidade de o aluno “interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade” (p. 25). Assim, destaca-se o papel crucial do educador/professor, como aquele que “Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Anexo, Ponto III, n.º 2, alínea g).

Ainda neste ponto, passando a considerar especificamente as respostas dos Educadores de Infância, verificamos que cerca de um terço destes assinala ainda os seguintes atividades/materiais/experiências/estratégias: “Dramatizações, jogo simbólico” com 15 respostas; “Realização de projetos de cooperação entre as crianças/alunos da sala/turma e outras turmas/salas/escolas” com 12 respostas e a “Exploração oral (indireta, espontânea) em sala de aula a propósito de aspetos suscitados por vivências da comunidade, efemérides/dias comemorativos” com 11 respostas. Nestas escolhas realçamos o facto de ser importante o Educador organizar experiências de aprendizagem diversificadas, ricas e estimulantes, fomentando “o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo”, bem como “o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto, Anexo I, Ponto II, n.º 4, alíneas e; h).

No que respeita, em específico às respostas dos Professores do 1.º CEB, importa também referir que cerca de um terço destes profissionais enfatiza ainda os seguintes atividades/materiais/experiências/estratégias: “Exploração oral (indireta, espontânea) em sala de aula a propósito de aspetos suscitados por vivências da comunidade, efemérides/dias comemorativos”, com 21 respostas; “Realização de registos através do desenho/ilustração (de histórias, situações, observações) e respetiva exploração”, com 17 respostas; “Dramatizações, jogo simbólico”, com 14 respostas; “Elaboração de murais, cartazes e posters para afixar na sala”, com 13 respostas e “Realização de projetos de cooperação entre as crianças/alunos da sala/turma e outras turmas/salas/escolas”, com 10 referências.

No contexto global desta análise às respostas mais específicas de Educadores e Professores destacamos o facto de estes docentes destacarem a “Realização de projetos

de cooperação entre as crianças/alunos da sala/turma e outras turmas/salas/escolas”, pois consideramos que este tipo de atividades são importantes e fundamentais para a “integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares” (Martins, 2017, p. 31), o que nos parece positivo para o que se pretende atingir no âmbito do respeito pela diversidade e pela diferença.

3.4.1.2.3 Áreas/domínios em que os docentes sentem maior facilidade na abordagem direta/intencional de temáticas sobre a diversidade e inclusão

Neste ponto, os docentes foram questionados acerca das áreas/domínios que privilegiavam na exploração de temáticas sobre a diversidade e inclusão. Solicitámos aos docentes que indicassem as três áreas/domínios mais relevantes para as suas práticas neste âmbito.

Os quadros 8 e 9 mostram os resultados apurados, para educadores professores, respetivamente.

Quadro 8 – Áreas/domínios privilegiados pelos Educadores de Infância na abordagem direta/intencional de temáticas sobre a diversidade e inclusão.

	Educadores de Infância
Formação Pessoal e Social	27
Expressões e comunicação: Educação Física	3
Expressões e comunicação: Ed. Artística- Artes Visuais	10
Expressões e comunicação: Ed. Artística- Jogo Dramático/Teatro	14
Expressões e comunicação: Ed. Artística- Música	4
Expressões e comunicação: Ed. Artística- Dança	3
Expressões e comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita	11
Expressões e comunicação: Matemática	0
Conhecimento do Mundo	15

A consulta ao quadro 8 mostra-nos que os Educadores de Infância, destacam a Área de Formação Pessoal e Social (27 respostas). A bibliografia da especialidade indica que esta é uma área transversal visto estar presente em todo o processo educativo tendo em conta que as crianças estão constantemente a estabelecer relações com o outro e com o que a rodeia. Neste sentido e tal como referem as OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016), “É nessa inter-relação que a criança vai aprendendo a atribuir valor aos seus comportamentos e atitudes e aos dos outros, reconhecendo e respeitando valores que são diferentes dos seus” (p. 33).

Ainda com grande destaque, temos a área do Conhecimento do Mundo (15 respostas), seguindo-se a Área de Expressão e Comunicação, domínio da Educação Artística- Jogo Dramático/Teatro (14 respostas). Tal como foi mencionado anteriormente, a Área de Formação Pessoal e Social é transversal e, tal como mencionam as OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016), as crianças estão em constante exploração e descoberta nas relações que estabelecem com os outros e com aquilo que a rodeia (Área de Formação Pessoal e Social), questionando-se e questionando o adulto sobre o que observam e o que escutam procurando conhecer e compreender situações/ações e dar significado às suas vivências (Área do Conhecimento do Mundo),

A abordagem ao Conhecimento do Mundo implica também o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura, evidenciando-se assim a sua inter-relação com a Área de Formação Pessoal e Social. (p. 85)

Com menos destaque, na Área de Expressão e Comunicação, temos o domínio da Matemática, que não obteve qualquer resposta.

Quadro 9 – Áreas/domínios privilegiados pelos Professores do 1.º CEB na abordagem direta intencional de temáticas sobre a diversidade e inclusão.

	Professores do 1.º CEB
Português	21
Matemática	2
Estudo do Meio	19
Educação Artística: Artes Visuais	11
Educação Artística: Expressão Dramática/Teatro	10

Educação Artística: Música	6
Educação Artística: Dança	2
Educação Física	3
Cidadania e Desenvolvimento	27
Inglês	0
Educação Moral e Religiosa	1

Relativamente aos Professores do 1.º CEB, podemos observar que a Área de Cidadania e Desenvolvimento assume grande destaque, com um total de 27 respostas. Deste modo, e tal como está presente nas Aprendizagens Essenciais para a Cidadania e Desenvolvimento (ME/DGE, 2018), é nesta área curricular que “os alunos são preparados para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, no sentido de assegurar o seu desenvolvimento cívico equilibrado” (p. 2).

Um número também representativo destes profissionais (21 respostas), realçaram a Área do Português. Registamos ainda 19 respostas indicando a Área Estudo do Meio e 11 realçando a Área de Educação Artística, mais precisamente o domínio das Artes Visuais.

As áreas menos mencionadas são o Inglês e a Educação Moral e Religiosa, com um total de 0 e 1 respostas respetivamente.

Considerados na sua globalidade, os resultados obtidos relativamente às áreas/domínios mais privilegiados pelos docentes na abordagem direta/intencional de temáticas sobre a diversidade e inclusão, podemos mencionar o facto de as duas áreas/domínios com maior quantidade de respostas, tanto na Educação Pré-Escolar como no Ensino do 1.º CEB, serem áreas grandemente relacionadas com as temáticas alusivas à diversidade e inclusão (Área de Formação Pessoal e Social e a Área curricular de Cidadania e Desenvolvimento).

Tal como referem as OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016), no âmbito da Área de Formação Pessoal e Social, os educadores/professores, “ao demonstrarem atitudes de tolerância, cooperação, partilha, sensibilidade, respeito, justiça, etc. para com as crianças e adultos (outros profissionais e pais/famílias), os/as educadores/as contribuem para que as crianças reconheçam a importância desses valores e se apropriem deles” (p. 36).

Neste enquadramento, é também importante destacar o protagonismo conferido pelos Educadores de Infância, à área de Conhecimento do Mundo e à Expressão e comunicação domínio da Ed. Artística, subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, ampliando assim as a promoção de experiências de aprendizagem promotoras do respeito pela diversidade e de valorização da inclusão.

No que respeita ao 1.º CEB, devemos também realçar o potencial significativo que os resultados obtidos atribuem ao trabalho desenvolvido nas áreas do Português e do Estudo do Meio, ou até mesmo da Educação Artística (Artes Visuais e Expressão Dramática/Teatro). Este mostra como os docentes conseguem perspetivar a abordagem direta/intencional a temáticas relativas à diversidade e inclusão no contexto mais vasto das áreas curriculares, assumindo que “têm como missão preparar os alunos para a vida, para serem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos” (ME/DGE, 2018, p. 2).

3.4.1.2.4 Assuntos privilegiados na exploração de temáticas sobre a diversidade e inclusão com as crianças/ alunos

A presente questão caracterizou-se por ser de resposta aberta e foi colocada apenas aos docentes que mencionaram abordar diretamente/intencionalmente, com os seus alunos, temáticas relacionadas com a diversidade e inclusão. Esta questão teve como principal objetivo conhecer os assuntos que os docentes privilegiavam na abordagem a estas temáticas. Para tal, foi criado o quadro 10 agrupando a informação por categorias, resultantes da análise às respostas obtidas. Destacamos que, numa única resposta os docentes referiram, muitas vezes privilegiar mais de um único assunto.

Quadro 10 – Assuntos privilegiados na exploração de temáticas sobre a diversidade e inclusão com as crianças/ alunos.

Assuntos privilegiados na exploração de temáticas sobre a diversidade e inclusão com as crianças/ alunos.	
Categorias	Total
A valorização da igualdade de género, de oportunidades, entre outras	12 (5 Educadores e 7 Professores)
O respeito pela diversidade cultural, sexual, étnica, religiosa, etc.	44 (18 Educadores e 26 Professores)
O respeito pelas diferenças tanto a nível físico, social como emocional	41 (17 Educadores e 24 Professores)
A importância da cooperação e entreajuda	8 (6 Educadores e 2 Professores)
O respeito pelas crianças/adultos com NEE	14 (7 Educadores e 7 Professores)
Assuntos variados, que surjam dos interesses/necessidades das crianças	2 (1 Educador e 1 Professor)

Deste modo, a partir dos dados acima expostos, é possível verificarmos que os inquiridos destacaram o facto de explorarem com os seus alunos, principalmente, assuntos relacionados com o “respeito pela diversidade cultural, sexual, étnica, religiosa, etc.”. Nesta categoria, obtivemos um total de 44 respostas (18 de educadores e 26 de professores). Esta categoria de resposta é expressa a referência a assuntos como:

“Diversidade cultural: línguas, tradições, hábitos, costumes, alimentação, cultos religiosos, modelos de família (...)” (Ed. 8).

“Diversidade de cor, religião, comportamentos” (Ed. 22).

“A existência da diversidade, da cor, religião, dificuldades” (Prof. 26).

“Respeito pelas diferenças culturais” (Prof. 14).

Nesta categoria, consideramos ainda relevante destacar a resposta de um educador de Infância que afirma explorar a “diversidade de culturas”, especificando,

contudo que: “O único tema que não trabalho é a raça/cor de pele pois esse é um conceito que para as crianças pequenas me parece pernicioso. Normalmente as crianças notam a diferença na roupa, na atuação do outro e não na cor da pele. Muitas só notam quando chamadas a atenção (e esse não é o meu papel)” (Ed. 17).

Nesta categoria verificamos que os docentes privilegiam a exploração de questões relacionadas com o conhecimento e o respeito pela diversidade e, tal como refere Madeira (2021), as crianças, “se forem educadas numa perspectiva de educação na/para a diversidade, constroem atitudes de respeito e curiosidade pelo outro e pela sua diversidade cultural e não apenas na aceitação das culturas” (p. 31).

Ainda com grande relevância, temos a categoria intitulada “O respeito pelas diferenças tanto a nível físico, social como emocional”, com um total de 41 respostas, sendo que 17 eram educadores e 24 eram professores. Nestas respostas, os docentes dão ênfase aos seguintes aspetos:

“O respeito perante as escolhas de cada indivíduo” (Ed. 2).

“A diferença que todos fazemos na escola, a escola como um todo. Todos somos diferentes e isso é escola, isso é uma escola inclusiva” (Ed. 24).

“Sobretudo o respeito pelas diferenças, sejam elas quais forem...” (Prof. 23).

“Principalmente o respeito... o respeito por tudo! Acho importante que eles percebam logo que se querem ser respeitados têm de saber respeitar e têm que perceber do que se trata e a sua importância. Não basta dizer a uma criança «tens de respeitar os outros», eles iriam ficar na mesma...” (Prof. 27).

Nesta categoria verificamos a importância da exploração de questões relacionadas ao respeito pelas diferenças, tal como referem as OCEPE (Lopes da Silva et al, 2016), “a participação das crianças na vida do grupo permite-lhes tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros, numa primeira tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes, que facilitam a compreensão do ponto de vista do outro e promovem atitudes de tolerância, compreensão e respeito pela diferença” (P. 39). Também o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017) destaca que:

Todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores por que se deve pautar a cultura de escola, (...): Responsabilidade e integridade – Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum.” (p.17)

Nesta sequência, com 14 respostas (sendo 7 educadores e 7 professores) surge a categoria que enfatiza os assuntos relativos ao “O respeito pelas crianças/adultos com NEE”. Aqui os docentes enfatizam especificamente as questões associadas às Necessidades Educativas Especiais, como expressam as respostas seguintes:

“(…) a presença de alunos com deficiência promove o debate do tema (…)”
(Ed. 4).

“O meu grupo integra, no período da tarde, duas crianças autistas. No início não foi fácil para o grupo, a adaptação e aceitação da diferença, mas o diálogo, leitura de histórias, realização de jogos em grande grupo e o contato diário, ajudaram a sua inclusão no ensino regular” (Ed. 19).

“As questões de Deficiência Física (…)” (Prof. 4).

“Inclusão de crianças e/ou adultos com NEE na sociedade e/ou escola (…)”
(Prof. 10).

Nesta sequência, com 12 respostas (5 educadores e 7 professores), os participantes consideram a exploração de temáticas relacionadas com “A valorização da igualdade de género, de oportunidades, entre outras”, declarando:

“Igualdade de género - cores, profissões, tarefas de casa (…)” (Ed. 5).

“Focar e valorizar a igualdade de género (…)” (Prof. 1).

Desta forma, e tal como se preconiza no Despacho n.º 6173/2016 de 10 de maio, citado pelas Aprendizagens Essenciais para a Cidadania e Desenvolvimento, consideramos uma conceção ampla de Cidadania, que integra

um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional. (ME/DGE, 2018, p.6)

Com significativamente menor representatividade (8 respostas, sendo 6 educadores e 2 professores), os participantes referem trabalhar “A importância da cooperação e ajuda mútua”. Deste modo, destacamos o número reduzido de docentes que abordam esta temática, contudo, há uma prevalência nos educadores, o que nos pode indicar que estes valorizam as questões relacionadas à cooperação e ajuda mútua desde cedo. Os docentes declaram:

“Procuro trabalhar o envolvimento e cooperação entre todos para que a criança valorize e ajude os outros (…)” (Ed. 17);

“O respeito e a cooperação que eles devem ter uns para com os outros.” (Prof. 8)

Por último, no discurso dos participantes identificamos ainda 2 respostas que não referem explicitamente assuntos, mas remetem para a abordagem de “Assuntos variados, que surjam dos interesses/necessidades das crianças”, referindo:

“Aqueles que surjam dos interesses e necessidades das crianças (que podem mudar todos os anos)” (Ed. 22);

“Assuntos variados, suscitados pelo grupo” (Prof. 34).

Na globalidade dos resultados apresentados e discutidos, destaca-se a importância de, em todos os momentos, ser fundamental observar e escutar o grupo de crianças/alunos, no sentido de qualquer abordagem às temáticas versando a diversidade e a inclusão se apresentar devidamente contextualizada e relevante.

3.4.2 Conclusões e limitações do estudo

Com o presente estudo procuramos conhecer as perspectivas dos Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB acerca da abordagem direta/intencional de temáticas sobre a diversidade e inclusão, com as crianças/alunos. Neste sentido, procurámos, por um lado perceber as dificuldades sentidas pelos participantes que declararam não fazer esta abordagem e, por outro lado, compreender melhor a natureza e âmbito das práticas dos docentes que declararam abordar diretamente/intencionalmente tais temáticas.

Neste enquadramento, constatámos que, dos 69 participantes do estudo, 63 afirmaram abordar temáticas sobre a diversidade e inclusão, o que nos mostra que quase a totalidade dos Educadores e Professores estão conscientes da importância da abordagem das mesmas bem como dos seus benefícios, pois estes docentes referiram como principais razões/motivos para as suas práticas neste domínio o facto de considerarem necessário “ajudar a criar uma sociedade mais democrática e inclusiva” (60 docentes) e de reconhecerem que “é função da escola promover o respeito pela diversidade e pela diferença” (56 respostas).

Verificámos ainda que, tanto Educadores como Professores tendem a privilegiar um mesmo conjunto de atividades/materiais/experiências/estratégias na exploração direta/intencional de temáticas versando a diversidade e a inclusão. Neste ponto os participantes destacaram a relevância que atribuem ao “Conto e exploração de livros”, ao “Diálogo/discussão organizada/intencional em grande grupo/turma”, à “Exploração oral (indireta, espontânea) em sala de aula a propósito de vivências/experiências

partilhadas/contadas pelas/pelos crianças/alunos” e também à “Exploração de recursos audiovisuais (filmes, vídeos, documentários, apresentações em PowerPoint ou equivalente, fotografias, imagens reais)”. Destacamos o facto de todas estas atividades implicarem uma grande ênfase no diálogo, partilha, e discussão/debate das temáticas, estimulando a expressão de ideias, sentimentos, questões ou dúvidas pelas crianças alunos. Assim, assume destaque a participação, a convivência plural e a cidadania ativa democrática, aspetos muito valorizados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al, 2016), no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins, 2017), como na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Monteiro, 2017).

Neste enquadramento, foi ainda possível constatar que entre os participantes havia também alguma sintonia relativamente às áreas/domínios em que sentiam maior facilidade na abordagem às temáticas sobre diversidade e inclusão. Assim, os Educadores referiram primordialmente as áreas de Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo e Expressão e comunicação - Educação Artística - Jogo Dramático/Teatro e os Professores do 1.º CEB destacaram as áreas de Cidadania e Desenvolvimento, Português, Estudo do Meio e Educação Artística - Artes Visuais. Contudo, neste contexto destacamos essencialmente a importância de os docentes desenvolverem uma abordagem curricular integrada a estas temáticas, privilegiando tanto as experiências pessoais e sociais das crianças/alunos, como aspetos da comunidade/meio envolvente numa abordagem interdisciplinar.

Quando questionados ainda acerca dos assuntos concretos privilegiados na abordagem à diversidade e à diferença, também Educadores e Professores destacaram os mesmos aspetos, enfatizando: o respeito pela diversidade e pelas diferenças.

Estes resultados parecem-nos globalmente positivos. As respostas obtidas mostram-nos preocupações e práticas pertinentes no que respeita à abordagem direta/intencional a temáticas sobre a diversidade e inclusão. Nestas, evidencia-se um alinhamento com os propósitos expostos no perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto) nas dimensões ética e social e de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem – que apelam à inclusão e à importância de o professor considerar a diversidade na aprendizagem dos seus alunos –, bem como na dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, na qual o docente deverá perspetivar “a escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro

de uma formação integral dos alunos para a cidadania democrática” (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto, Anexo, Ponto IV, n.º 2, alínea a).

A visão expressa pelos participantes parece concorrer, também para os propósitos expressos no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins, 2017), onde se preconiza a formação de um cidadão “que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” (p.15).

No que respeita às limitações do estudo, que assumimos como exploratório, há a considerar o número reduzido de participantes, embora o inquérito tenha sido enviado a todas as escolas públicas do arquipélago dos Açores e às escolas privadas da Ilha de São Miguel (com oferta na Educação Pré-escolar e no 1.º CEB). Assim, destacamos a importância de se continuar a explorar e a aprofundar as questões relativas à diversidade e inclusão, nomeadamente através de outras metodologias de recolha de informação, como as entrevistas semiestruturadas e/ou a observação de práticas.

Considerações Finais

Neste ponto do nosso trabalho, começamos por destacar a importância fundamental dos estágios pedagógicos, enquanto momentos de contacto regular e sistemático com a prática profissional e tempos privilegiados de aprendizagem, de aprofundamento de conhecimentos e de desenvolvimento de competências estruturantes ao nosso futuro profissional como Educadores de Infância e Professores do 1.º CEB.

No presente relatório, escolhemos aprofundar conhecimentos e refletir acerca da diversidade e da inclusão, no contexto amplo da “Educação Para Todos”, um pressuposto sistematicamente enfatizado e defendido, sobretudo desde a Declaração de Salamanca (1994), compromisso subscrito por noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais.

Neste enquadramento, reconhecemos que a globalização e o acelerado ritmo das mudanças políticas, económicas e sociais têm tido um impacto significativo sobre os sistemas educativos, trazendo acrescidos desafios às escolas e aos educadores/professores. A complexidade e diversidade da sociedade reflete-se também na educação escolar, sendo fundamental uma especial atenção e contributo de todos, tanto no que respeita a políticas sociais e educativas (nacionais, regionais e locais), a linhas de atuação das escolas de todos os níveis de ensino, como também das práticas docentes, da colaboração com pais ou encarregados de educação, etc.

Tal como se realça no Relatório de Monitoramento Global da Educação (2020), da UNESCO, intitulado “Inclusão e Educação: TODOS SEM EXCEÇÃO”, impõem-se “uma abordagem da inclusão no sentido de que “todos” significa “todos, sem exceção” também significa a eliminação de quaisquer rótulos e estigmas atribuídos às crianças” (UNESCO, 2020, p.7). Pois, não basta apenas constatar e/ou reconhecer a diversidade e a diferença das crianças/alunos que frequentam as escolas, importa desenvolver todos os esforços no sentido de garantir que todos tem acesso ao currículo e às aprendizagens, em condições de efetiva participação e pleno desenvolvimento das suas potencialidades, em qualquer contexto educativo.

Nesta linha de pensamento, identificamos e destacamos na bibliografia da especialidade consultada (UNESCO, 2020; Correia, 2013; Martins, 2017; Minetto, 2008; Silva & Brandim, 2008; Sanches & Teodoro, 2006; Roldão, 2003; Rodrigues, 2003; Costa, 1996; Stainback, 1999; Ainscow, Porter & Wang, 1997; entre outros) um amplo

consenso em torno da ideia de que todos os alunos devem aprender juntos, sendo assim essencial combater todas as formas de discriminação e segregação, mesmo as mais subtis. Para tal, é necessário investir ainda mais numa ação pedagógica inclusiva, valorizando a diversidade e a diferença e estimulando as potencialidades de cada um, numa perspetiva equitativa do sucesso. Isto implica uma visão flexível do currículo, a prática da diferenciação pedagógica como medida universal, e a aposta em experiências de aprendizagem, atividades e materiais didáticos acessíveis a todas as crianças/alunos, atendendo às necessidades de cada um e de todos, numa perspetiva equitativa e democrática (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho; Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro).

A docência em contexto de estágio constituiu uma etapa fundamental e ímpar de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional, na nossa formação inicial. Os constantes desafios colocados e a responsabilidade pela gestão das aprendizagens, considerando o espaço, o tempo, a relação pedagógica e sobretudo as características, necessidades, interesses e especificidades de cada criança/aluno e de todos, numa lógica inclusiva. Estes momentos foram cruciais para o aprofundamento de conhecimento e o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício da docência, estando patente em nós a consciência da importância do Educador de Infância e do Professor do 1.º CEB na vida das crianças/alunos.

Nos contextos de estágio apresentados, analisados e refletidos no presente relatório, foi-nos possível desenvolver um vasto conjunto de experiências de aprendizagem, com as crianças/alunos, considerando as suas motivações, interesses e necessidades para a articulação e desenvolvimento das aprendizagens nas diversas áreas/domínios do currículo, em acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva et al, 2016), com as Aprendizagens Essenciais para o 1.º CEB (ME/DGE, 2018) e com horizonte no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017). Assim, tivemos também a oportunidade de explorar amplamente a temática em aprofundamento neste trabalho, tanto pela criação de ambientes de aprendizagem e de uma relação pedagógica inclusiva, valorizando a diversidade e a diferença, como pela conceção e desenvolvimento de atividades diversificadas para exploração intencional de temáticas e questões referentes à diversidade e à inclusão com as crianças/alunos. Destacamos ainda que, nas nossas práticas, foi privilegiado o diálogo com as/os crianças/alunos, valorizando a participação e expressão de ideias e representações de todos sobre os diversos assuntos. Estas

experiências favoreceram importantes momentos de análise, partilha e reflexão acerca da mais-valia da diversidade e da diferença de característica e interesses. Em todos os momentos, foi nosso propósito envolver e fomentar a participação plena de todas as crianças/alunos, valorizando o contributo de cada um e de todos, procurando também estimular a entreatajuda, a cooperação, a partilha, o respeito pelos outros, etc. Estamos certos de que esta ação teve um impacto além da sala de aula, pois foi possível ir observando algumas mudanças nas atitudes e comportamentos das crianças/alunos, não só em contexto de sala, mesmo em tempos de brincadeira livre e trabalho autónomo ou em relação a situações ocorridas nos momentos de recreio.

No seguimento do trabalho por nós desenvolvido, considerámos ainda pertinente conhecer as perspetivas de Educadores de Infância e de Professores do 1.º CEB no que diz respeito às próprias práticas na abordagem direta/intencional a temáticas sobre a diversidade e inclusão. Neste sentido, realizamos um pequeno estudo, exploratório, utilizando o inquérito por questionário, criado e disponibilizado aos participantes através do *Google Forms*.

Os resultados obtidos permitiram apurar que a quase totalidade dos inquiridos declara abordar diretamente/intencionalmente, nas suas práticas pedagógicas, temáticas sobre a diversidade e inclusão, referindo, como principais razões/motivos subjacentes a esta sua opção, a necessidade de ajudar a criar uma sociedade mais democrática e inclusiva e o reconhecimento de que é função da escola promover o respeito pela diversidade e pela diferença. Estes mesmos docentes referem diversas formas de realização destas abordagens, destacando nomeadamente: o conto e exploração de livros (histórias, banda desenhada, enciclopédias, jornais e revistas); o diálogo/discussão organizada/intencional em grande grupo/turma sobre um determinado tema; a exploração oral (indireta, espontânea) em sala de aula a propósito de vivências/experiências partilhadas/contadas pelas/pelos crianças/alunos; a exploração de recursos audiovisuais (filmes, vídeos, documentários, apresentações em *PowerPoint* ou equivalente, fotografias, imagens reais); a exploração oral (indireta, espontânea) em sala de aula a propósito de aspetos suscitados por vivências da comunidade, efemérides/dias comemorativos, entre outros.

Neste nosso estudo, procuramos ainda conhecer os assuntos privilegiados pelos educadores/professores na exploração direta/intencional de temáticas sobre a diversidade e inclusão com as crianças/alunos. Assim, verificamos que, tanto os Educadores de Infância como os Professores do 1.º CEB tendem a privilegiar a exploração da

importância do respeito pela diversidade cultural, racial, sexual, étnica, religiosa, etc., bem como o respeito pelas diferenças a nível físico, social e emocional. Foi ainda possível constatar um número considerável de docentes que mencionam privilegiar a temática do respeito pelas crianças/adultos com NEE. Neste particular, admitimos (embora não o possamos afirmar com toda a certeza) que estas declarações poderão estar associadas a uma conceção mais restrita da inclusão, mais relacionada a condições de deficiência. Contudo, importa reafirmar, tal como refere o Comentário Geral n.º 4 sobre o artigo 24 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que o conceito de “Inclusão” é mais amplo, não se restringindo apenas a condições de deficiência, mas a toda a diversidade de condições, características e diferenças (culturais, sociais, linguísticas, religiosas, familiares, de género, entre outras).

Nesta sequência, relativamente aos participantes que declararam não abordar direta/intencionalmente estas temáticas, procurámos conhecer, também, os motivos/razões subjacentes a esta sua opção. Assim, verificámos que estes alegam constrangimentos do tempo, a falta de formação e o facto de considerarem que a abordagem à temática não acarreta benefícios ou mudanças no comportamento das crianças/alunos. Neste sentido e tendo em conta a diversidade de alunos das nossas escolas, consideramos necessária a formação adicional aos professores, tal como apela a Declaração de Salamanca (1994, p. xi) ao recomendar que se “mobilize o apoio das organizações relacionadas com o ensino, de forma a promover a formação de professores, tendo em vista as respostas às necessidades educativas especiais”.

Destacamos, assim, a relevância global da formação (inicial e contínua) das comunidades escolares, para a consolidação da inclusão como “Educação para Todos”, sem exceção, apostando na divulgação e ampla compreensão dos princípios orientadores e linhas de atuação em prol da inclusão, fomentando a reconstrução da ação educativa em todos os seus contextos.

A realização dos Estágios Pedagógicos e a elaboração do presente Relatório de Estágio constituíram uma valiosa experiência de aprendizagem, de mobilização de conhecimentos e de desenvolvimento pessoal e profissional, estruturante para o nosso futuro enquanto educadores/professores. Assim, concluída esta etapa, iniciar-se-á outra, com novos desafios e aprendizagens, que farão parte de um processo de formação e aprendizagem ao longo da vida.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M., et al. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Instituto de Inovação Educacional, 1ª Edição, Edições UNESCO.
- Armstrong, F. & Rodrigues, D. (2014). *A Inclusão nas Escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Arnáiz, P. (1996). *Las Escuelas Son Para Todos*. Siglo Cero, 164, p.25-34.
- Assembleia Geral da ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.
- Booth, T & Ainscow, M. (2002). *Index para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. CSIE.
- Coelho, M. (2012). *A formação e as atitudes de professores do ensino básico face à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em sala de aula. Tese de Doutoramento*.
- Coimbra, A. P. M. P. (2007). *O papel dos jogos tradicionais como actividade lúdica e educacional*.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para professores e educadores*. Porto Editora.
- Correia, L. M. & Cabral, M. C. M. (1997). *Uma nova política de educação*. In Correia, L. M. (2002). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. (p. 19-32). Porto Editora.
- Costa, A. M. B. (1996). *Escola Inclusiva: do conceito à prática*. Inovação, 9, pp. 151-163.
- Declaração dos Direitos da Criança. Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, nº 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959. Coimbra Editora.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar. Perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, 2006, 8, pp. 63-83.
- Santos, J. (2008). *Construir inclusão: Os sentimentos, atitudes e preocupações dos agentes educativos em relação à inclusão*.
- Silva, M. & Brandim, M. (2008). *Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural*. Diversa.
- Lopes da Silva et al (2016a). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar>

- Madeira, C. (2021) Educar para a diversidade na Educação de Infância. Relatório Final de Estágio- Prática de Ensino Supervisionada. Mestrado em Educação Pré-Escolar. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/36039/1/Carla%20Madeira_%20Diserta%c3%a7%c3%a3o%20de%20Mestrado.pdf.
- Mainardes, J., & Casagrande, R. C. (2022). *O desenho universal para a aprendizagem (DUA) e a diferenciação curricular: Contribuições para a efetivação da inclusão escolar*.
- Martins, G. O. (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Editorial do Ministério da Educação - Direção Geral da Educação.
- ME/DGE (2018). Aprendizagens Essenciais da Cidadania e Desenvolvimento.
- Mendes, E.G. (2004). *Construindo um “lócus” de pesquisas sobre a inclusão escolar*. In: Mendes, E.G. et al. (2004.) *Temas em educação especial: avanços recentes*. (pp. 221-230). EdUFSCAR.
- Mesquita, M. H. F. P. (sd). *Escola para todos – O percurso necessário – Mito ou realidade?*.
- Minetto, M. F. (2008). *O currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*.
- Monteiro, R. (2017). Estratégia nacional de educação para a cidadania. Editorial do Ministério da Educação - Direção Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Monteiro, M. (1995). *Intercâmbios e visitas de estudo*. In A. D. Carvalho (Org.), *Novas metodologias em Educação* (pp. 173-196). Porto Editora.
- Morin, A. (2019). *What is Universal Design for Learning (UDL)*.
- ONU (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Resolução Nações Unidas.
- ONU (2016). *Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável*. Resolução Nações Unidas.
- ONU (2022). *The Sustainable Development Goals Report 2022*. United Nations <https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/>
- Pereira, F. et al (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-geral da Educação.

- Pereira, L. M. (1984). Evolução histórica da educação especial. In Rodrigues D. (Ed.), *Deficiência e Motricidade Terapêutica*. (p. 37-51)
- Prud'homme, L. et al (2005). *La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique*.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n.º 41(3), p. 223-244.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the 80s*.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada – Conceito, Discurso e Praxis*.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto Editora.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*.
- Santos, M. P. (2002). *Educação inclusiva: redefinindo a educação especial*. Ponto de vista.
- Serafim, F. M. M. P. (2007). *Promoção do bem estar global na população sénior: práticas de intervenção e desenvolvimento de actividades físicas*. Dissertação de Mestrado. Ciências da Educação, Universidade do Algarve.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Narcea.
- Tomlinsom, C. A. & Allen, S. D. (2002). *Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica*. Porto, Edições ASA.
- Tomlinsom, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade*. Porto, Porto Editora.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*.
- UNESCO (2005). *Orientações para a inclusão: Garantindo o acesso à Educação para Todos*.
- Vitta, F. C. F. et al (2010). Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Cadernos de Pesquisa*.

Legislação

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de junho- Estabelece os princípios e normas que garantem a inclusão.

Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho- Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro- Cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI).

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto- Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto- Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto Legislativo Regional n.º 5/2023/A de 17 de fevereiro- Aprova o modelo de educação inclusiva.

Portaria n.º 89/2012 de 17 de agosto- Estabelece os objetivos e as regras de organização e funcionamento da intervenção precoce na Região Autónoma dos Açores.

Portaria n.º 75/2014 de 18 de novembro de 2014- Aprova o Regulamento de Gestão Administrativa e Pedagógica de Alunos da Região Autónoma dos Açores.

Anexos

Anexo I- Inquérito por questionário.

Diversidade e Inclusão em contexto escolar

O presente questionário enquadra-se no trabalho de investigação em desenvolvimento no âmbito de Relatório de Estágio sobre a Diversidade e Inclusão na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Escola para todos, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade dos Açores. Este questionário é anónimo, sendo assegurada a confidencialidade de todos os elementos. Os dados recolhidos serão empregues no Relatório de Estágio e em trabalhos científicos daí decorrentes.

Gratas pelo contributo.

Marta Alves

Raquel Dinis

Dados Gerais

Sexo:

- Feminino
 Masculino

Idade:

- Dos 23 aos 30 anos

Anos de serviço:

- Menos de 5 anos
 Entre 5 e 10 anos
 Entre 11 e 20 anos
 Entre 21 e 30 anos
 Mais de 30 anos

Dos 31 aos 40 anos

Dos 41 aos 50 anos

Mais de 50 anos

Nível de Escolaridade em que leciona:

- Educação Pré-Escolar
- 1.º Ciclo do Ensino Básico

Dados Pessoais

Cargo/função desempenhada:

- Titular
- Apoio e substituição
- Educação Especial

I - Percurso do questionário para Educadores de Infância

Nas suas práticas, aborda diretamente/intencionalmente temáticas sobre a diversidade e a inclusão com as crianças/ alunos?

- Sim
- Não

Percurso do questionário para Educadores de Infância que responderam “não” à questão I

Que dificuldades encontra/sente na abordagem direta/intencional de temáticas sobre a diversidade e a inclusão com as crianças/ alunos? Assinale as opções que melhor expressam a sua opinião.

- Falta de tempo
- Falta de formação
- Falta de recursos/materiais
- Não se justifica abordar esta temática no grupo porque não existem crianças com NEE

- O número elevado de crianças do grupo/turma dificulta a abordagem à temática
- As características/comportamento do grupo dificultam a abordagem à temática
- A abordagem à temática não acarreta benefícios/mudanças no comportamento das crianças/alunos
- Falta de colaboração do meio familiar para reforçar esta temática

Gratas pelo seu contributo!

Percurso do questionário para Educadores de Infância que responderam “sim” à questão I

Assinale as 3 (TRÊS) opções que melhor representam as razões subjacentes à sua decisão de abordar diretamente/ intencionalmente, temáticas sobre a diversidade e a inclusão com as crianças/ alunos.

- Porque há falta de valores na nossa sociedade
- Porque é função da escola promover o respeito pela diversidade e pela diferença
- Porque as famílias nem sempre educam as crianças/alunos neste aspeto
- Porque faz parte das orientações e documentos curriculares atuais
- Porque precisamos ajudar a criar uma sociedade mais democrática e inclusiva

Que tipo de atividades/materiais/experiências/estratégias privilegia na exploração de temáticas sobre a diversidade e a inclusão com as crianças/alunos? Assinale as opções que melhor expressam as suas práticas.

- Conto e exploração de livros: histórias, banda desenhada, enciclopédias, jornais e revistas
- Realização de ficheiros/fichas/exercícios
- Realização de registos através do desenho/ilustração (de histórias, situações, observações) e respetiva exploração
- Elaboração de murais, cartazes e posters para afixar na sala
- Explicação usando o quadro: negro/branco (ardósia ou magnético) ou interativo (Smartboard)
- Diálogo/discussão organizada/ sequencial em grande grupo/turma sobre um determinado tema

- Exploração oral (indireta, espontânea) em sala de aula a propósito de aspetos suscitados por vivências da comunidade, efemérides/dias comemorativos
- Exploração oral (indireta, espontânea) em sala de aula a propósito de vivências/experiências partilhadas/contadas pelas/pelos crianças/alunos
- Registos áudio (CD's, DVD's, rádio), com canções ou narrações
- Exploração de recursos audiovisuais (filmes, vídeos, documentários, apresentações em PowerPoint ou equivalente, fotografias, imagens reais)
- Observação e exploração de objetos reais (atuais ou antigos) em sala de aula
- Exploração de jogos didáticos e puzzles
- Exploração de jogos e/ou aplicações informáticas
- Dramatizações, jogo simbólico
- Visitas de estudo para observação direta
- Realização de passeios virtuais online, visita a páginas web para visualização de objetos/situações/... distantes e inaccessíveis por outras vias
- Dinamização de palestras, trazendo convidados à sala
- Realização de projetos de cooperação entre as crianças/alunos da sala/turma e outras turmas/salas/ escolas
- Realização de rotinas
- Realização de atividades no espaço exterior do recreio
- Realização de atividades noutros espaços da escola (por exemplo biblioteca da Escola, espaço polivalente, ...)

Assinale as/os 3 (TRÊS) áreas/domínios de conteúdo em que sente maior facilidade em abordar temáticas sobre a diversidade e a inclusão com as crianças.

- Formação Pessoal e Social
- Expressões e comunicação: Educação Física
- Expressões e comunicação: Ed. Artística - Artes Visuais
- Expressões e comunicação: Ed. Artística - Jogo Dramático/Teatro
- Expressões e comunicação: Ed. Artística – Música
- Expressões e comunicação: Ed. Artística – Dança
- Expressões e comunicação: Linguagem Oral e Abordagem à Escrita

- Expressões e comunicação: Matemática
- Conhecimento do Mundo

Que assuntos relativos às temáticas sobre a diversidade e inclusão privilegia com as crianças/ alunos:

Gratas pelo seu contributo!

II - Percurso do questionário para os Professores do 1.º CEB

Nas suas práticas, aborda diretamente/intencionalmente temáticas sobre a diversidade e a inclusão com as crianças/ alunos?

- Sim
- Não

Percurso do questionário para os Professores do 1.º CEB que responderam “não” à questão II

Que dificuldades encontra/sente na abordagem direta/intencional de temáticas sobre a diversidade e a inclusão com as crianças/ alunos? Assinale as opções que melhor expressam a sua opinião.

- Falta de tempo
- Falta de formação
- Falta de recursos/materiais
- Não se justifica abordar esta temática no grupo porque não existem crianças com NEE
- O número elevado de crianças do grupo/turma dificulta a abordagem à temática
- As características/comportamento do grupo dificultam a abordagem à temática
- A abordagem à temática não acarreta benefícios/mudanças no comportamento das crianças/alunos
- Falta de colaboração do meio familiar para reforçar esta temática

Gratas pelo seu contributo!

Percurso do questionário para os Professores do 1.º CEB que responderam “sim” à questão I

Assinale as 3 (TRÊS) opções que melhor representam as razões subjacentes à sua decisão de abordar diretamente/ intencionalmente, temáticas sobre a diversidade e a inclusão com as crianças/ alunos.

- Porque há falta de valores na nossa sociedade
- Porque é função da escola promover o respeito pela diversidade e pela diferença
- Porque as famílias nem sempre educam as crianças/alunos neste aspeto
- Porque faz parte das orientações e documentos curriculares atuais
- Porque precisamos ajudar a criar uma sociedade mais democrática e inclusiva

Que tipo de atividades/materiais/experiências/estratégias privilegia na exploração de temáticas sobre a diversidade e a inclusão com as crianças/alunos? Assinale as opções que melhor expressam as suas práticas.

- Conto e exploração de livros: histórias, banda desenhada, enciclopédias, jornais e revistas
- Realização de ficheiros/fichas/exercícios
- Realização de registos através do desenho/ilustração (de histórias, situações, observações) e respetiva exploração
- Elaboração de murais, cartazes e posters para afixar na sala
- Explicação usando o quadro: negro/branco (ardósia ou magnético) ou interativo (Smartboard)
- Diálogo/discussão organizada/ sequencial em grande grupo/turma sobre um determinado tema
- Exploração oral (indireta, espontânea) em sala de aula a propósito de aspetos suscitados por vivências da comunidade, efemérides/dias comemorativos
- Exploração oral (indireta, espontânea) em sala de aula a propósito de vivências/experiências partilhadas/contadas pelas/pelos crianças/alunos
- Registos áudio (CD's, DVD's, rádio), com canções ou narrações

- Exploração de recursos audiovisuais (filmes, vídeos, documentários, apresentações em PowerPoint ou equivalente, fotografias, imagens reais)
- Observação e exploração de objetos reais (atuais ou antigos) em sala de aula
- Exploração de jogos didáticos e puzzles
- Exploração de jogos e/ou aplicações informáticas
- Dramatizações, jogo simbólico
- Visitas de estudo para observação direta
- Realização de passeios virtuais online, visita a páginas web para visualização de objetos/situações/... distantes e inaccessíveis por outras vias
- Dinamização de palestras, trazendo convidados à sala
- Realização de projetos de cooperação entre as crianças/alunos da sala/turma e outras turmas/salas/ escolas
- Realização de rotinas
- Realização de atividades no espaço exterior do recreio
- Realização de atividades noutros espaços da escola (por exemplo biblioteca da Escola, espaço polivalente, ...)

Assinale as 3 (TRÊS) áreas curriculares em que sente maior facilidade em abordar temáticas sobre a diversidade e a inclusão com os alunos.

- Português
- Matemática
- Estudo do Meio
- Educação Artística: Artes visuais
- Educação Artística: Expressão Dramática/Teatro
- Educação Artística: Música
- Educação Artística: Dança
- Educação Física
- Cidadania e Desenvolvimento
- Inglês
- Educação Moral e Religiosa

Que assuntos relativos às temáticas sobre a diversidade e inclusão privilegia com as crianças/ alunos:

Gratas pelo seu contributo!

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal