

# Diversidade e inclusão, sensibilizar para o outro que é diferente de mim

## Diversidad e inclusión, sensibilizando para el otro que es diferente a mi

### *Diversity and inclusion, raising awareness of others who are different from me*

Ana Carvalheira, Ana Marques Gomes ; PORTUGAL

#### RESUMO

A sociedade atual evidencia-se cada vez mais pela diversidade e idiosincrasias dos seus indivíduos, o que responsabiliza todo o sistema educativo na promoção de uma educação orientada para valores e práticas inclusivas. Este estudo, de natureza qualitativa, integrado no âmbito da formação de professores, dá conta de como alguns desses valores, e consequentes práticas, podem ser promovidos desde muito cedo, nomeadamente na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Com base na metodologia dos testes sociométricos, através de placas com imagens fotográficas de crianças, a investigação foi desenvolvida com um grupo de 24 crianças, entre os três e quatro anos, e uma turma do 4º ano com 20 alunos. Da análise de dados evidenciam-se as médias percentuais das suas preferências sobre aspetos culturais, de género, cor da pele e deficiência. Dos resultados destacam-se aspetos particulares de eleição, de como percebem e o que pensam sobre outras crianças consideradas “diferentes”. De salientar o papel fundamental dos docentes na promoção e sensibilização para a aceitação da diferença e da diversidade.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Diversidade, Diferença, Educação Pré-escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico

#### RESUMEN

La sociedad actual se evidencia cada vez más por la diversidad y la idiosincrasia de sus sujetos, lo que resulta en que todo el sistema educativo sea responsable por la promoción de una educación conducente a valores y prácticas inclusivas. Este estudio cualitativo, integrado en el ámbito de la formación del profesorado, señala cómo algunos de estos valores y sus prácticas consecuentes pueden promoverse desde edades tempranas, concretamente en la Educación Infantil y Educación Primaria. Basándose en una metodología de pruebas sociométricas, a través de láminas con imágenes fotográficas de niños desconocidos, la investigación se llevó adelante con un grupo de 24 niños, entre 3 y 4 años, y una clase de Primaria con 20 alumnos de 9 años. El análisis de datos nos da cuenta del promedio porcentual de sus preferencias sobre cultura, género, color de piel y discapacidad. Los resultados destacan aspectos particulares, o sea, cómo perciben y qué piensan de otros niños considerados "diferentes". Se destaca el rol de los profesores como fundamental en la promoción y sensibilización hacia la aceptación de la diferencia y la diversidad.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva, Diversidad, Diferencia, Educación Infantil, Educación Primaria

## ABSTRACT

Today's society is increasingly evidenced by the diversity and idiosyncrasy of its subjects, which results in the entire educational system being responsible for promoting an education conducive to inclusive values and practices. This qualitative study, integrated in the scope of teacher training, shows how some of these values, and subsequent practices, can be promoted at an early age, properly in Preschool Education and Primary School. Based on the methodology of sociometric tests, using cards with photographic images of unknown children, the research was carried out with a group of 24 children, between 3 and 4 years old, and 20 students from elementary school with nine years old. The data analysis shows us the average percentages of their preferences on cultural, gender, skin color and disability. These results highlight aspects of choice, how they perceive and what they think about other children considered "different". This study emphasizes the fundamental role of teachers in promoting and raising awareness of the acceptance of difference and diversity.

**Key-words:** Inclusive Education, Diversity, Difference, Preschool Education, Elementary School

## INTRODUÇÃO

Este estudo foi realizado no âmbito da formação de professores, mais concretamente nas valências de formação em Educação Pré-escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A intencionalidade de formar profissionais capacitados para intervir, fundamentar a ação educativa, interpretando e promovendo a articulação entre estes contextos ao nível do trabalho e das relações de confiança com o outro, considerando uma ação pedagógica inclusiva, reforçam as práticas deste estudo, interpretando dados e divulgando os resultados atingidos.

A compreensão da diversidade e a aceitação da diferença alicerçam-se em valores fundamentais da inclusão enquanto abordagem educativa, quer na sua dimensão ética, na implementação de medidas de política educativa, quer na dimensão respeitante às suas práticas (Ministério da Educação-Direção Geral da Educação, 2018).

As idiosincrasias desenvolvimentais, culturais, familiares e experienciais das crianças/alunos<sup>1</sup> deverão

1. A referência distinta a crianças e a alunos, ao longo do artigo, determina-se na relação com os contextos em que este estudo se desenvolve, ou seja, "crianças" no contexto de Educação Pré-escolar (ensino não obrigatório) e "alunos", no 1º Ciclo do Ensino Básico, ensino obrigatório em

ser tidas como condição necessária para a robustez de uma educação que se quer mais inclusiva, já que uma "pedagogia inclusiva sustenta-se na crença de que todos os elementos da comunidade têm o mesmo direito de participar e de ter acesso à educação de um modo igual" (Armstrong & Rodrigues, 2014, p.139).

Todas as crianças/alunos têm características e competências que as distinguem, é assim primordial que, na estruturação do ensino, os docentes encontrem estratégias e metodologias para conseguir chegar a todas, designadamente numa abordagem multinível incorporada no desenho universal para a aprendizagem (DUA) (CAST, 2011; Katz, 2013; Meo, 2010; Nelson, 2013; Rose, 2002; Spooner, 2007). O DUA enfatiza "uma abordagem curricular que assenta num planeamento intencional, proativo e flexível das práticas pedagógicas, considerando a diversidade de alunos em sala de aula" (ME-DGE, 2018).

Em Portugal estabeleceu-se um Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória que

*veio reafirmar o imperativo de garantir o acesso ao sistema educativo o mais precocemente possível, pelo que se consagrou a Educação Pré-escolar (dos 3 anos à idade de ingresso na escolaridade obrigatória) como a primeira etapa da educação básica ao longo da vida (Despacho n.º 6478/2017).*

A delineação de um perfil para o final de um percurso académico elenca valores, que são entendidos como

*orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis. Os valores são, assim, entendidos como os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir. Trata-se de uma relação construída entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos (Despacho n.º 6478/2017).*

Este perfil elenca dez áreas de competências, das quais, e dada a intencionalidade investigativa deste estudo, destacamos o relacionamento interpessoal. As competências na área de relacionamento interpessoal "dizem respeito à interação com os outros, que ocorre em diferentes contextos sociais e emocionais. Permite reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais" (Despacho n.º 6478/2017). Estas competências implicam ainda que as crianças/alunos sejam capazes de:

*adequar comportamentos em contextos de coope-*

Portugal.

*ração, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; 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 (Despacho n.º 6478/2017).*

Assegurar um ensino inclusivo, não passa apenas por aceitar toda a diversidade de alunos, "implica planeamento, envolvimento, trabalho colaborativo entre profissionais e entre estes e as famílias, desenvolvendo nos alunos em concreto, e na comunidade educativa em geral, um verdadeiro sentido de pertença" (ME-DGE, 2018).

## PROMOVER UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando se pensa no modo como se promove uma educação que seja cada vez mais inclusiva, convém ressaltar a matriz do conceito de «inclusão» que lhe confere identidade no âmbito dos direitos humanos, da justiça social e da luta por uma sociedade não discriminatória. Estes princípios são o âmago das políticas e práticas inclusivas (Armstrong & Barton, 2007).

Num ensino inclusivo, participar implica *aprender juntamente com outros e colaborar com eles em aulas partilhadas. Envolve um compromisso activo com o que é aprendido e ensinado e ter uma palavra a dizer sobre como a educação é experienciada. Mas participar também significa ser reconhecido e aceite por si próprio: eu participo contigo quando me reconheceres como uma pessoa como tu e me aceitares pelo que eu sou (Booth & Ainscow, 2002, p.2).*

Para Rodrigues (2011), *a diferença não constitui um problema em si, mas sim um desafio. Antes de mais, um desafio à capacidade de a escola se modificar de forma a ser capaz de proporcionar uma educação de qualidade a todos os seus alunos. Responder ao desafio da inevitável heterogeneidade é, pois, um ponto de ligação entre a tarefa de trabalhar com todos (inclusão) com o objetivo de dar o necessário a todos (equidade) (p. 84).*

Em Portugal, o Decreto-lei nº 54/2018 estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Este suporte legislativo assenta na "autodeterminação, no respeito pela autonomia pessoal, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística (...)" (Decreto-lei nº 54/18). Assim, os docentes, na sua ação pedagógica, podem, e devem, adotar medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão de forma mais adequada e com carácter equitativo para cada um dos seus discentes. A legislação permite que as respostas educativas sejam

organizadas em três níveis: universais – disponíveis para todos os alunos; seletivas – para colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não supridas na aplicação anterior; e adicionais – para colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados (Decreto-lei nº 54/18).

Em complementaridade com o regime jurídico da educação inclusiva, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, consignado no Decreto-lei nº 55/2018, assenta na gestão de um currículo flexível que integra estratégias promotoras de melhores aprendizagens perante as necessidades de diferentes alunos. A autonomia e flexibilidade curricular assume-se assim, como a "oportunidade de mobilização de novas metodologias de ensino-aprendizagem, alicerçadas no trabalho colaborativo entre docentes, no pressuposto de que a matriz curricular a implementar deve potenciar o sucesso de todas as crianças e alunos da organização escolar" (Decreto-lei nº 55/18). Cabe assim aos docentes na sua ação pedagógica ter em conta a diversidade das crianças/alunos e desenvolver formas bem-sucedidas de integração, compreensão e aceitação da diferença.

Vivemos em sociedades multiculturais cujas configurações dependem do contexto histórico, político e sociocultural. Segundo Moreira e Candau (2008), quando pensamos em educação devemos promover *uma política de universalização da escolarização, todos/as são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o carácter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, etc. (Moreira & Candau, 2008, p.21).*

A diversidade é notória nos espaços educativos e sobre as questões de género, sabe-se que até à adolescência, as crianças preferem formar grupos nas suas brincadeiras de acordo com o seu género. Carvalho (2010) refere que,

*[s]endo a escola uma instituição que se pretende democrática e inclusiva, seria de esperar que dela estivessem arredadas quaisquer práticas discriminatórias, tanto de género, como de outros aspectos. Tal, infelizmente, não acontece, embora frequentemente os professores e restantes profissionais da educação disso não tenham uma completa consciência (p.42).*

Num estudo efetuado por Madureira e Branco (2015) sobre a perspetiva dos professores em relação às questões de género, sexualidade e diversidade na escola, os autores identificam o "desejo, por parte da maioria dos/as participantes, de capacitação na área,

de contribuição com o combate às diversas formas de preconceito, de promoção do respeito à diversidade (...)” (p.589), o que por si só é positivo, mas não basta querer é necessário que efetivamente aconteça.

Também o racismo está presente nos discursos e nas práticas escolares. Um estudo realizado por Carvalho e França (2019) apresenta uma revisão integrativa de literatura sobre estratégias para enfrentar o racismo na escola, proporcionando o que tem sido publicado sobre a temática do racismo e do preconceito na área da educação e que recursos se usam para combatê-los (Carvalho & França, 2019). Dessa revisão, salientam alguns trabalhos sobre a importância de promover uma educação antirracista através do entendimento das práticas que refletem a ideia de que alguns sujeitos ocupam uma posição de inferioridade em relação a outros, ou ainda a necessidade de se acabar com o discurso de que não compete à escola discutir questões ligadas à formação humana, como por exemplo as questões raciais (Riedemann & Stefoni, 2015). Outro trabalho destacado é o de Gomes (2005) onde se salienta que este tema deve estar presente desde a formação docente. Na verdade, estes profissionais devem ser agentes de disseminação de uma escola responsável pelo combate ao preconceito e à discriminação da diferença nos seus espaços, por isso, devem consciencializar que é imperativo começar muito cedo, desde os primeiros níveis educativos, adotando mudanças concretas que possibilitem o surgimento de novos valores e a construção de novas práticas.

Promover uma pedagogia inclusiva significa “praticá-la” em todos os âmbitos. O “rótulo” incapacitante e de rejeição que muitas crianças/alunos vivenciam diariamente na escola, e fora dela, intensifica em muitas situações, nas suas famílias e nelas próprias, situações de ainda mais sofrimento.

*No tenemos dudas de que los padres y madres de los niños que presentan alguna discapacidad, deficiencia o problema en su desarrollo son personas que se enfrentan a un gran sufrimiento, sólo perceptible por aquellos que viven situaciones semejantes. Ser resiliente es enfrentar esta adversidad con sus posibilidades, fuerzas y estructuras de apoyo que cada uno posee (Gomes, 2013, p.341).*

A diversidade das crianças/alunos deve ser encarada como uma “janela de oportunidade” para desencadear, apoiar, maturar e consubstanciar comportamentos inclusivos. Ao promover comportamentos inclusivos em crianças/alunos é preciso muito mais do que simplesmente falar sobre a aceitação das diferenças, é essencial que todos aprendam desde cedo sobre respeito e empatia para que saibam como acolher verdadeiramente essa diferença. Os pais, en-

carregados de educação e docentes devem ser exemplo, não tolerando qualquer forma de discriminação, não agir de forma excludente e, muito menos, serem omissos dessa responsabilidade.

## ABORDAGEM SOCIOMÉTRICA

O médico Jacob Moreno (1889-1974), dado o seu entusiasmo com a evolução das posições sociais e políticas no início do século XX, desenvolveu a técnica sociométrica. A sociometria caracteriza-se por estudar padrões de inter-relação que se formam entre pessoas e processos que os medem (Bastin, 1980), consistindo no “tratamento quantitativo de todos os tipos de relações entre seres humanos e, particularmente, aqueles que compreendem a expressão de preferência ou de rejeição para com outros membros dum grupo dentro de um quadro numa situação de escolha” (Bonito, 2018, p.5). Assim, os testes sociométricos procuram saber as preferências de uma pessoa segundo alguns critérios, permitindo investigar e determinar as escolhas feitas (Alves, 1974). Para a sua realização, é pedido a vários elementos que escolham uma pessoa, com base numa pergunta específica. Estes testes, dada a sua plasticidade, podem ser utilizados em salas de EPE e de 1.º CEB, pois permitem perceber em que medida determinada criança é aceite, ou não, pelo restante grupo. Moldam-se ainda a “atividades secundárias, que muitas vezes representam um papel eficaz no desenvolvimento do espírito de equipa, bem como nas atividades específicas do grupo” (Bonito, 2018, p. 7). Por norma, o critério de preferências e rejeições tem uma componente mais ou menos afetiva possibilitando determinar as predileções e rejeições recíprocas, verificando-se também que as “barreiras étnicas, raciais, religiosas ou linguísticas são claramente identificáveis pela sociometria” (Bonito, 2018, p.7).

A aplicação de um teste sociométrico em contexto de sala de aula permite ao docente reunir algumas informações, tais como, a posição que cada criança/aluno ocupa no grupo (popular, isolado, excluído, não-excluído), ou que julga ocupar, as relações de afinidade (simpatia, amizade, etc.), de conflito (antipatia, rivalidade, etc.), assim como a neutralidade ou inexistência de relações (indiferença), barreiras étnicas, questões de género, de deficiência, religiosas, raciais, etc.

Dada a flexibilidade e eficácia desta abordagem adaptou-se e construiu-se o instrumento (placas plastificadas de fotografias) que suportou a recolha de dados deste estudo, de modo a compreender como as crianças “se posicionam” sobre outras crianças, “diferentes” delas próprias.

## METODOLOGIA

Com uma metodologia de cariz qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994), este estudo pretendeu analisar as respostas, ideias e escolhas das crianças/alunos face a questões intencionalmente colocadas, como ainda pretendeu, no âmbito da prática pedagógica, diagnosticar, planificar, intervir e avaliar sobre os temas-chave que do processo sobressaíssem. As estratégias e os procedimentos permitiram tomar em consideração as experiências do ponto de vista das crianças/alunos, ou seja, “o processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan & Biklen, 1994, p.51). Numa adaptação dos testes sociométricos, mais reconhecidos como instrumentos quantitativos, desenvolveu-se um estudo com uma “metodologia qualitativa [já que] privilegia, normalmente, a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais” (Martins, 2004, p.292).

À luz dos testes sociométricos, mas sem querer “utilizar” os próprios elementos do grupo/turma<sup>2</sup>, adaptou-se o instrumento para imagens fotográficas de crianças. Este processo metodológico consubstanciou-se, quer no grupo de EPE, quer na turma do 1.º CEB, através de uma primeira abordagem diagnóstica (1ª fase) com recurso a placas de fotografias (figura 1) para identificação dos temas-chave a serem desenvolvidos na intervenção (2ª fase), seguindo-se de nova aplicação do instrumento (3ª fase) para percecionarse, após sensibilização temática, se mantinham as escolhas ou existiam alterações.

Sendo a aplicação individual para o grupo da EPE, as placas (tamanho A4) foram plastificadas (figura 1) para que fosse a própria criança a assinalar, com um marcador de limpeza a álcool, a imagem escolhida. Assim, após fotografados os registos de cada criança, as placas eram “limpas” e estariam prontas a ser utilizadas pela criança seguinte. O investigador explicava o procedimento a cada uma, cuidando para não influenciar a escolha, contudo estabelecendo diálogo para entender, e registar nas suas notas de campo, a justificação que a criança verbalizava em relação à sua escolha. Foi atribuído um número a cada criança, codificadas as aplicações e fotografada cada placa com o resultado assinalado para posterior análise e interpretação dos dados, conjuntamente com as notas de campo, entendidas como os “relato[s] escrito[s] daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa

2. Grupo, referente ao contexto de EPE e turma, ao do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.150).

## Objetivos

A intencionalidade investigativa objetivou-se em: consciencializar práticas inclusivas na EPE e no 1.º CEB; percecionarse como as crianças/alunos se manifestam perante a diferença e a diversidade do outro, igual e distinto de si próprio e ainda, munir o futuro profissional de educação de ferramentas para intervir de forma adequada, consciente e com uma postura reflexiva ao longo da sua prática profissional.

## Amostra

O grupo da EPE era composto por 24 crianças de uma Instituição Particular de Solidariedade Social com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos (15 do sexo feminino e nove do sexo masculino). Neste grupo existia uma criança com atraso global do desenvolvimento e epilepsia associada que tinha alguns apoios ao nível da terapia da fala e da terapia ocupacional. Além disso, existiam também outras crianças com dificuldades ao nível da linguagem que tinham terapia da fala e terapia ocupacional.

A turma do 1.º CEB, de uma escola privada também do norte do país, era constituída por 20 alunos do 4.º ano de escolaridade, sendo 10 do sexo masculino e outras 10 do sexo feminino. Na sua maioria tinham 9 anos de idade. Nesta turma existiam duas crianças diagnosticadas com perturbação da aprendizagem específica (dislexia) e, por esse motivo, com acompanhamento, dispondo de fichas de avaliação adaptadas.

## Elaboração e aplicação do instrumento

Na fase inicial o estudo foi feito em contexto de EPE sendo necessário que o instrumento de recolha contemplasse o facto de as crianças não lerem nem escreverem. Nesta lógica entendeu-se que a imagem, mais concretamente a fotográfica, seria a mais adequada, não só por ser de grande impacto para as crianças, mas também porque que é através das imagens que elas fazem as “primeiras leituras”.

Segundo Rodrigues (2007),

*[a] fotografia traz em si uma mensagem que é produzida por alguém, transmitida por algum tipo de mídia e absorvida por um receptor que dela fará uso, mesmo que apenas no nível de uma visualização despretensiosa. Todavia, qualquer que seja o uso que dela irá fazer, o receptor, ao interpretá-la, será influenciado por suas próprias imagens mentais e por todo o aparato cognitivo, cultural, ideológico, religioso, político etc.,*

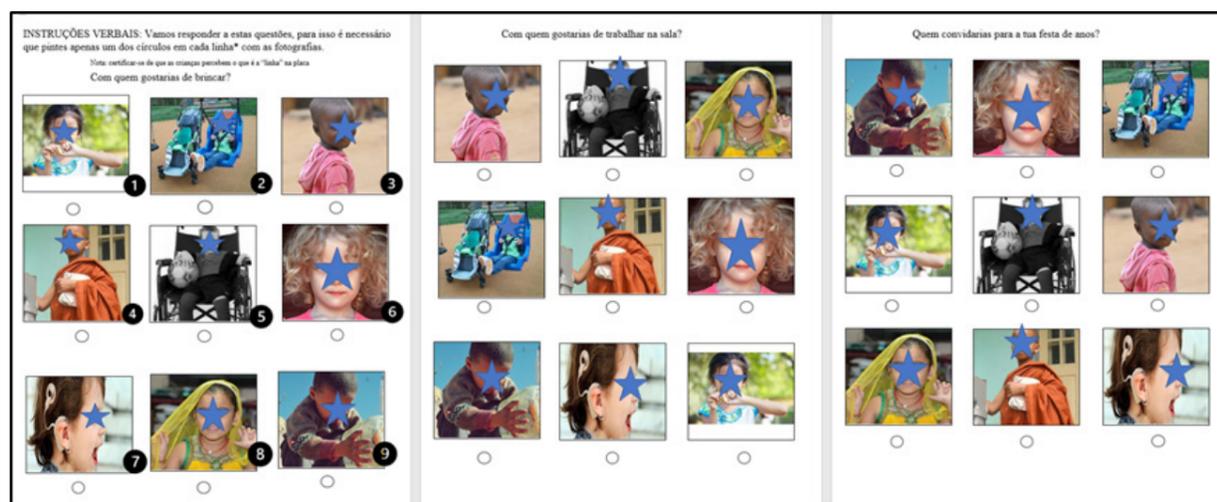


Figura 1. Instruções e as três Placas de imagens fotográficas (EPE).

que adquiriu durante os anos e que são parte de sua vida. Essas influências fazem com que uma mesma foto possa sofrer diversos tipos de interpretação quando vista por diferentes receptores (p.70).

Assim, conceberam-se três placas, com nove fotografias cada uma, de outras crianças<sup>3</sup> com idades aproximadas às do grupo em questão e com características distintas, onde se evidenciavam diferenças culturais, de género, cor de pele e deficiência, para que pudessem assinalar as suas predileções, elaborar questões, enfatizar detalhes e perceber as suas escolhas face à diversidade cultural e física. Em cada placa as fotografias foram dispostas em três linhas, com três fotografias em cada uma. Na aplicação do instrumento houve sempre o cuidado de clarificar o que se entendia por “linha” e o seu posicionamento horizontal. Embora as nove fotografias fossem as mesmas, foi baralhada a ordem de posicionamento de placa para placa, tendo o cuidado de alocar em cada linha fotografias com diferenças distintas para diversificar os possíveis elementos de eleição e/ou de rejeição.

O objetivo aqui era perceber como é que as crianças/alunos percebiam os outros, seus pares (desconhecidos e desta forma mais “livres” de algum envolvimento afetivo) e compreender o grau de aceitação ou não, face ao outro que é diferente de si. A cada placa correspondia uma questão – *Com quem gostarias de brincar?* | *Com quem gostarias de trabalhar na sala?* | *Quem convidarias para a tua festa*

3. As fotografias selecionadas para as placas foram retiradas de vários bancos de imagens grátis na internet (Google) e foram apresentadas sem qualquer filtro gráfico às crianças e de forma individual, contudo, nas imagens aqui inseridas o rosto foi filtrado.

de anos? – que, remetendo para situações e contextos diferenciados, todas elas evocavam sentido de agregação, admissão, inclusão.

No seguimento do estudo, só que desta vez em suporte de papel e formato A5, aplicou-se o instrumento a uma turma do 4º ano do 1.º CEB com indicações adequadas à faixa etária e ano de escolaridade. No mesmo espaço temporal e uma folha de cada vez, explicou-se aos alunos o pretendido. Chamou-se à atenção para o posicionamento de “linhas”, estes leram individualmente as instruções e escreveram em cada linha uma breve justificação da razão da sua escolha.

Com a aplicação nestes dois níveis de ensino pretendia-se também averiguar da possibilidade de se poder relacionar e comparar alguns dados.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

### 1ª fase – diagnóstico

Na figura abaixo pode-se visualizar a tabela com as respetivas médias percentuais de cada imagem fotográfica, em cada um dos contextos (EPE e 1.º CEB) e nas duas fases de aplicação<sup>4</sup>.

Tendo em conta o grupo da EPE, pode-se observar que, na fase de diagnóstico, a imagem fotográfica mais eleita foi a número 1 – *menina branca morena* (53%). Contudo, como já referido, interessava as “menos” eleitas para delinear a ação pedagógica

4. Com a codificação das imagens de 1 a 9 (Placa1), e como a posição destas foi baralhada intencionalmente, nas Placas 2 e 3, a análise da % por linha individual, requereu outro tipo de tabela.

EPE Diagnóstico									
Imagem Foto	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Placa1	48%	26%	26%	22%	35%	43%	4%	44%	52%
Placa2	56%	30%	48%	30%	22%	40%	9%	30%	35%
Placa3	56%	52%	22%	35%	22%	31%	26%	39%	17%
MÉDIA PERCENTUAL	53%	36%	32%	29%	26%	38%	13%	38%	35%
EPE Pós Intervenção									
Imagem Foto	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Placa1	30%	44%	26%	30%	30%	40%	4%	52%	44%
Placa2	35%	39%	22%	22%	35%	39%	26%	43%	39%
Placa3	52%	26%	13%	52%	35%	61%	13%	35%	13%
MÉDIA PERCENTUAL	39%	36%	20%	35%	33%	47%	14%	43%	32%
1ºCEB Diagnóstico									
Imagem Foto	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Placa1	22%	28%	50%	5%	67%	28%	33%	17%	50%
Placa2	50%	28%	33%	44%	28%	28%	28%	39%	22%
Placa3	39%	28%	33%	17%	28%	39%	50%	33%	33%
MÉDIA PERCENTUAL	37%	28%	39%	22%	41%	32%	37%	30%	35%
1ºCEB Pós Intervenção									
Imagem Foto	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Placa1	35%	35%	30%	0%	71%	29%	25%	50%	25%
Placa2	53%	12%	12%	53%	35%	35%	41%	53%	6%
Placa3	29%	41%	18%	18%	53%	41%	35%	47%	18%
MÉDIA PERCENTUAL	39%	29%	20%	24%	53%	35%	34%	50%	16%

Legenda: ■ 1ª menos eleita ■ 2ª menos eleita ■ 3ª menos eleita

Figura 2. Médias percentuais das imagens fotográficas eleitas.

da fase subsequente. Neste grupo, a média mais baixa de escolha recai sobre a imagem número 7 – *menina onde sobressai o implante coclear* (13%).

É ainda de salientar que esta imagem, quando analisada apenas na sua linha, ou seja, entre as outras duas opções, foi desconsiderada em 96% na placa 1. A segunda imagem menos eleita foi a número

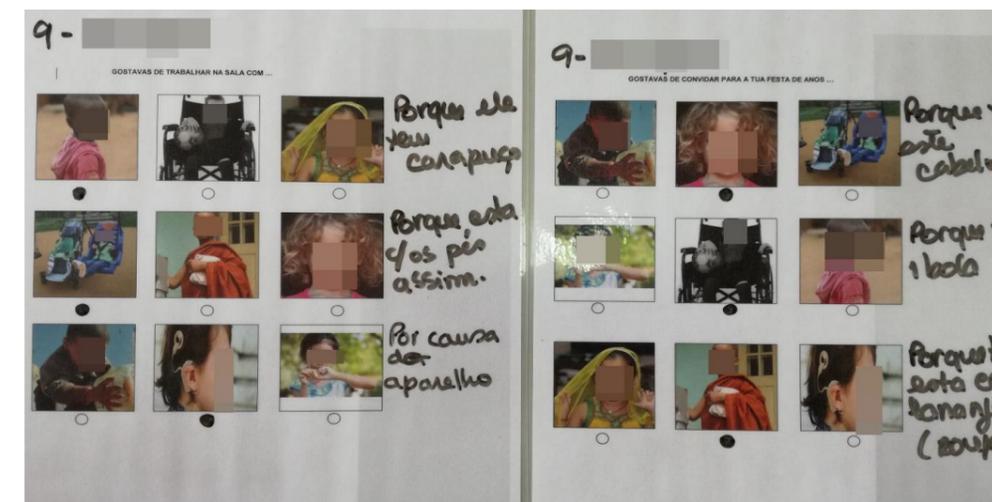


Figura 3. Modelo de aplicação e registo dos comentários das crianças (EPE).

5 – menino na cadeira de rodas (26%) e a terceira imagem menos eleita foi a número 4 – menino com trajes orientais (30%). Da análise aos registos de campo já foram perceptíveis algumas ideias mais “preconceituosas”, nomeadamente na escolha para trabalhar ou brincar com crianças de cor de pele diferente. Algumas crianças do sexo masculino também verbalizaram certa rejeição pelas imagens das crianças do sexo feminino com justificações do tipo: “Não escolho porque não brinco com meninas”, “Não gosto de trabalhar com meninas, elas não sabem nada”. As justificações de eleição foram registadas na própria placa pelo docente, tais como: “Porque tem este cabelo”, “Porque é

nos trajes (30%). Destaca-se neste grupo uma percentagem muito baixa (5%) considerando as linhas isoladas (linha dois da primeira placa), sobre imagem número 4 – menino com trajes orientais, que foi preterido tendo em conta o menino na cadeira de rodas (67%) e a menina branca loura (28%). Da análise às notas de campo e aos comentários escritos pelos alunos, já são evidentes algumas ideias mais inclusivas e a preocupação com os outros na eleição de determinada imagem, a salientar: “Aquele menino não deve ter amigos”, “Não consegue brincar”, “Para ele ficar divertido e entretido”, “Porque está sozinha”, “Não tem ninguém para brincar com ela”, “Aprenderia os seus costumes”,

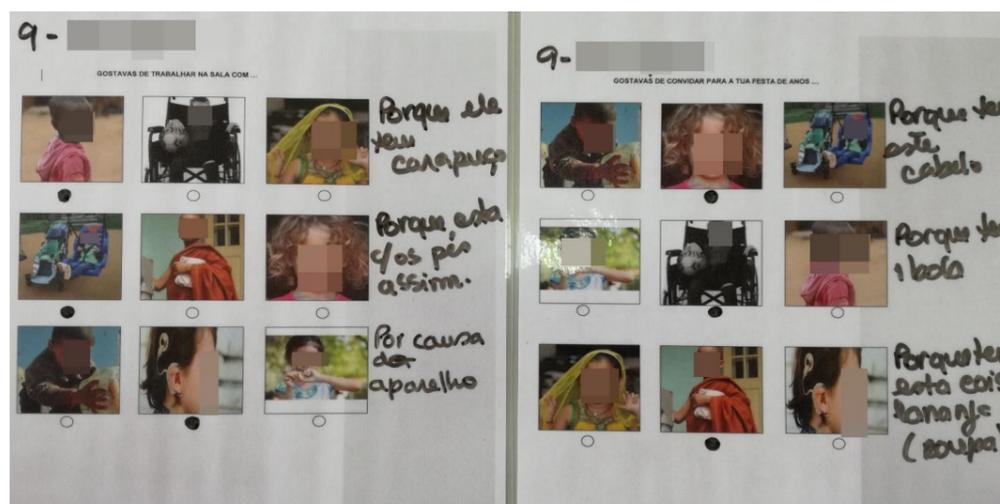


Figura 4. Modelo de aplicação e registo dos comentários das crianças (1º CEB).

uma menina”, “Por causa disto [aparelho]”, “Parece uma princesa”, “Parece a Elsa”, “Porque tem o cabelo cortado e parece um príncipe”, “Porque tem um carapuço”, “Porque está com os pés assim...”, “Porque tem uma bola”, “Porque tem esta coisa laranja [roupa]” (figura 3).

Na turma do 1º CEB, a imagem com a média de percentagem mais elevada foi a número 5 – menino na cadeira de rodas na posse de uma bola, quer na fase de diagnóstico (41%) quer na fase pós-intervenção (53%). Já a imagem menos eleita foi a número 4 – menino com trajes orientais (22%), a segunda menos eleita foi a número 2 – menino com paralisia cerebral no baloiço ao lado da cadeira de rodas (28%) e a terceira menos escolhida foi a número 8 – menina evidenciando outra cultura

“Posso ajudar a traduzir a língua gestual”, “Porque ele ficaria feliz com alguém para brincar”, “Porque se calhar gosta de jogar futebol” (figura 4).

### 2ª fase – intervenção

Tratada esta informação, passou-se à 2ª fase, a de intervenção. Com metodologia e recursos adequados à faixa etária do grupo/turma foram planificadas e dinamizadas intervenções de curta duração (no máximo 30’), para a sensibilização de questões envolvendo aspetos culturais, étnicos, deficiência e género. As atividades compreenderam sessões como:

- Leitura e exploração do livro “Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares (EPE). A história evidencia a ideia de que “todos somos diferentes” e que nos devemos respeitar uns aos outros apesar

dessas diferenças;

- Visualização de um pequeno vídeo<sup>5</sup> sobre crianças com limitações a jogar Boccia (EPE). Durante a visualização, observou-se entusiasmo e curiosidade pelo desporto em si, mas, por outro lado, também alguma admiração pelas crianças com limitações conseguirem praticar este desporto. Além disso, o vídeo captou maior atenção pelo facto de a equipa pertencer a um clube desportivo conhecido;

- Visualização de um pequeno filme animado<sup>6</sup> onde uma menina tenta encorajar e mobilizar um colega de turma numa cadeira de rodas, de modo que este ficasse alegre e feliz (EPE);

- Visualização de vídeo<sup>7</sup>

sobre meninos e meninas a jogar futebol. Como na fase de diagnóstico alguns elementos do sexo masculino afirmaram que não gostavam de brincar ou escolher meninas para trabalharem com eles, este recurso permitiu que refletissem sobre o facto de os elementos do sexo feminino jogarem e arbitrarem jogos de futebol e de serem boas nessa modalidade (EPE);

- Análise e reflexão (1º CEB) sobre uma imagem onde se podiam ver várias crianças com características diferentes de mãos dadas em frente a um globo, cuja intencionalidade era a de promover a compreensão e aceitação da diversidade e respeito pelos outros. Neste diálogo foi possível compreender que alguns alunos mostravam abertura para se relacionarem com outros meninos de diferente cultura, religião, cor de pele e com limitações físicas.

- Organizados em pares, os alunos (1º CEB) tinham de assumir papéis distintos. Um de olhos vendados ouvia as características (físicas e psicológicas) relatadas pelo seu par sobre um outro qualquer colega presente na sala. Esta atividade objetivava, além da experimentação da falta de visão, compreender que todos somos diferentes e devemos respeitar e ser respeitados independentemente das nossas características.

- Experimentação (1º CEB), num curto espaço de tempo, do que as pessoas com incapacidades

visuais podem sentir e os obstáculos que enfrentam no seu dia a dia. Agrupados em pares, um dos alunos com os olhos vendados tinha de seguir as indicações dadas pelo colega-guia para completar um trajeto, previamente escolhido e determinado, que implicava sair da sala. À finalização do percurso, os pares trocavam e invertiam os papéis. Para esta atividade os alunos tinham de confiar nos seus pares e perceberem (vivenciando) os obstáculos com que as pessoas com incapacidade visual se deparam. No decorrer desta atividade os alunos foram dando a sua opinião e houve quem estivesse com medo e verbalizasse: “Professora estou com medo de cair porque eu não vejo onde estão as mochilas”, “Não vejo nada, acho que vou cair”. Por outro lado, existiam alunos entusiasmados e abertos à nova experiência “Eu vou conseguir fazer o caminho”, “Deve ser difícil não ver, mas eu acho que vou chegar ao fim”.

Estas sessões, além dos recursos inerentes a cada uma, foram suportadas por momentos importantes de diálogo e reflexão, promovendo a sensibilização para as temáticas de fundo.

### 3ª fase – pós-sensibilização

Nesta fase pretendia-se perceber se, após a dinamização das atividades de sensibilização e consequente reflexão, as crianças alteravam as suas escolhas iniciais e se, as três imagens “menos” eleitas na fase de diagnóstico mantinham a média percentual. O intervalo temporal entre a aplicação do instrumento na 1ª fase (diagnóstico) e na 3ª fase (pós-sensibilização) foi mediado de 6 a 8 semanas. Assim, no grupo da EPE a imagem fotográfica menos eleita manteve-se a número 7 – menina onde sobressai o implante coclear, contudo verifica-se uma pequena alteração na média percentual de eleição de 13% para 14%. Sobre a segunda menos votada na fase de diagnóstico, número 5 – menino na cadeira de rodas (26%) passa a ter agora uma média percentual de eleição de 33%. A terceira menos votada, imagem número 4 – menino com trajes orientais (30%) passa a ter uma média percentual de eleição de 35%. Ainda, sobre a imagem fotográfica com a média percentual mais elevada, nesta fase, passa a ser a número 6 – menina branca loura (47%) enquanto na fase de diagnóstico tinha sido a menina branca morena (53%).

Na turma do 1ºCEB, a imagem menos votada, número 4 – menino com trajes orientais passou de uma média percentual de eleição de 22% para 24%.

A segunda, número 2 – *menino com paralisia cerebral no baloiço* passou de uma média percentual de eleição de 28% para 29%. E a terceira, número 8 – *menina evidenciando outra cultura* nos trajés teve um aumento na média percentual de eleição de 30% para 50%. De realçar que, nesta turma, a imagem com a média percentual mais elevada manteve-se a número 5 – *menino na cadeira de rodas* segurando uma bola (53%). Aqui também se continuou a verificar, considerando as linhas isoladas (linha dois da primeira placa), que a imagem número 4 – *menino com trajés orientais*, foi preferido (0%) considerando as outras duas, sendo que uma delas foi a que obteve a média percentual mais baixa, quer na fase de diagnóstico quer na fase pós-intervenção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em sociedade e o ato de aceitar o outro, que sendo igual é diferente de nós, torna-se necessário e urgente. Vários fatores afetam esse exercício, somos seres individuais, todavia albergarmos uma pluralidade complexa que é influenciada e expressa nos diversos contextos sociais que nos envolvem. As nossas escolhas de um modo geral, das mais simples às mais complexas, certas ou erradas, conscientes ou inconscientes são influenciadas pela cultura onde estamos inseridos e marcadas por vivências familiares, aspetos religiosos, políticos, educativos, etc.

Tendo este estudo sido desenvolvido no âmbito da formação de professores, acabou por servir a dois propósitos, o de sensibilizar as crianças/alunos para a temática central, com recurso a fotografias, fazendo-as refletir, justificar as suas opções e sensibilizá-las para temas como as diferenças culturais, de género, cor de pele e deficiência, mas também o de alertar o futuro profissional de educação, na sua prática profissionalizante, do quanto este trabalho depende de si e da responsabilidade que lhe acresce na promoção de valores e de práticas inclusivas.

Na tentativa de uma abordagem mais “comparativa” entre o grupo da EPE e a turma do 1.º CEB – conscientes da comparação do incomparável – destacam-se alguns dados. Das notas de campo, das justificações verbais do grupo da EPE e das justificações escritas da turma do 4.º ano do 1.º CEB, observam-se algumas distinções. Ao analisar, escolher e preferir determinado objeto ou imagem, cada um de nós tem a “sua justificação”, e

nem sempre o que pensamos ser a justificação do outro corresponde ao que interpretamos. Na fase de diagnóstico não deixou de surpreender o facto de se verificar em crianças tão pequenas, entre os 3 e 4 anos, comentários já “envoltos” de um discurso com ideias preconcebidas e preconceituosas sobre a cor da pele. Tendo em conta as características das etapas do desenvolvimento infantil nestas faixas etárias, desvalorizaram-se de certa forma as questões de género, contudo, é essencial que o docente robusteça na ação pedagógica a aceitação e o respeito pelas diferenças de género. Sobre a questão da deficiência, e considerando que ambos os grupos tinham colegas com dificuldades de aprendizagem e atraso global do desenvolvimento, percebeu-se que algumas crianças justificaram as suas escolhas realçando outros detalhes, como por exemplo uma “bola”, o tipo de “roupa”, etc. Na turma do 4.º ano, durante a aplicação das placas na 1.ª fase, os alunos questionaram se iriam ser “avaliadas”, depreendendo-se daqui que têm bem presente os momentos de avaliação e uma possível interiorização do “politicamente correto”. Foi notória nesta turma a eleição de imagens fotográficas onde se visualizava alguma “incapacidade”. A maturidade era distinta e estando no 4.º ano do 1.º CEB, não se pode desconsiderar a probabilidade de terem sido mais “imersos” em ações pedagógicas promotoras da compreensão e aceitação da diferença, dado que em algumas escolas do 1.º CEB os alunos têm aulas de Língua Gestual Portuguesa.

A par da família, os contextos educativos têm um papel fundamental e estruturante na compreensão e aceitação da diversidade e da diferença. Desde a EPE que a ação pedagógica deve ser orientada para a sensibilização e promoção de valores e práticas inclusivas. Na formação de futuros profissionais de educação, *é de suma importância explicitar e combater os mecanismos excludentes que se fazem presentes, muitas vezes de forma sutil, no interior do espaço escolar. A partir da consciência em relação a tais mecanismos será possível, então, delinear diversas estratégias de intervenção* (Carvalho & França, 2019, p.164).

O reconhecimento de que se educa para as relações interpessoais, é o primeiro passo na construção de vínculos empáticos. Nesse sentido, a empatia, a habilidade de entender a necessidade do outro, a capacidade de se “colocar no lugar de”, em termos metafóricos, pode funcionar como um “antídoto”

contra a intolerância e a discriminação.

Quando se pensa em educação inclusiva, é imperativo promover nos futuros profissionais a consciencialização de investir na ampliação de espaços institucionais e relacionais inclusivos. Trabalhar, o mais precoce possível, as emoções, crenças e valores, no sentido da consolidação de práticas reflexivas em sintonia com a construção de uma cultura de valorização da diversidade no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, D. (1974). *O teste sociométrico, sociogramas* (2.ª ed.). Editora Globo.

Armstrong, F. & Barton, L. (Eds.). (2007). *Policy, experience and change: Cross cultural reflections on inclusive education*. Springer.

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

Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas* (2.ª ed.). Moraes Editores.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.

Bonito, J. (2018). *Sociometria*. Évora: Universidade de Évora. Disponível em <http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/26119/1/Sociometria.pdf>

Booth, Y. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion – developing learning and participation in schools*. CSIE.

Carvalho, D.M.S. & França, D.X. (2019). Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: Uma revisão integrativa. *Revista Educação & Formação*, 4(3), 148-168.

Carvalho, M.F.S. (2010). *A Escola e as Desigualdades de Género – Perceções de discentes do ensino secundário*. (Dissertação de Mestrado em Gestão Escolar). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Center for Applied Special Technology [CAST]. (2011). *Universal Design for learning guidelines*, version 2.0. Wakefield, MA.

Decreto-lei n.º 54/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: I série, n.º 129. <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>

Despacho n.º 6478/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). Diário da República; II Série, n.º 143. <https://dre.pt/application/>

conteudo/107752620

Gomes, A. (2013). *Análisis e incidencia de los factores de resiliencia en padres y madres con hijos, que bajo el constructo de la diversidad, son etiquetados como discapacitados: una propuesta de intervención en el ámbito sociofamiliar*. Universidad de Jaén. ISBN: 9788484397205.

Gomes, N.L. (2005). Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In K. Munanga (Org.), *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação.

Katz, J. (2013). *The three-block model of universal design for learning Implementation in a high school*. Canada: Canadian Journal of Educational Administration and Policy.

Madureira, A.F.A. & Branco, A.U. (2015). Género, Sexualidade e Diversidade na Escola a partir da Perspectiva do Professor. *Temas em Psicologia*, 23(3), 577-591. ISSN 1413-389X.

Martins, H. (2004). *Metodologia qualitativa de pesquisa*. Universidade de São Paulo.

Meo, G. (2010). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to high school reading comprehension program. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52, 21-30. Disponível em <https://doi.org/10.3200/PSFL.52.2.21-30>

Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa. ISBN 978-972-742-418-4.

Moreira, A.F. & Candau, V.M. (org) (2008). *Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Editora Vozes.

Nelson, L.L. (2013). *Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning*. Paul. H. Brookes Publishing Co.

Riedemann, A. & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana* 14(42), 191-216.

Rodrigues, C.R. (2007). Análise e tematização da imagem fotográfica. *Cif.Inf.*, Brasília, 36, 67-76. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ci/v36n3/v36n3a08.pdf>

Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva: Dos Conceitos às Práticas de Formação*. Instituto Piaget.

Rose, D.H. & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria. Association for Supervision and Curricu-

lum Development (ASCD).

Spooner, F., Baker, J., Harris, A., Ahlgrim-Dezell, L., & Browder, D.M. (2007). *Effects of training in universal design for learning on lesson plan development*. Remedial and special education, (pp. 108-116). Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/249835282>.

Recebido: 1-03-21. Aceite: 23-08-21  
Artigo terminado 15-02-2021

Carvalho, A., & Gomes, A. (2021). Diversidade e inclusão, sensibilizar para o outro que é diferente de mim. *RELAdEI-Revista Latino-americana de Educación Infantil*, 10(1), 109-120.

Disponibile: <http://www.reladei.net>



**Ana Isabel Cardoso Carvalheira**

Centro de explicações, Professora do 1.ºCEB  
Portugal  
[aanacardoso20@hotmail.com](mailto:aanacardoso20@hotmail.com)

Mestre em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico



**Ana Maria Paula Marques Gomes**

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
Portugal  
[ampaula@gmail.com](mailto:ampaula@gmail.com)

Doutoramento em Ciências da Educação pela Universidad de Jaén – área de especialização e Educação Especial e Mâster en Logopèdia. Rehabilitació Dels Transtorns del Llenguage I de la Parla, pela Universitat Politècnica de Catalunya. Membro do Colégio de Logopedas da Cataluña. É Professora Adjunta da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti – Porto desde 2002, coordenadora do Departamento de Educação Especial e Psicologia – ESEPF e Investigadora do CIPAF – Centro de Investigação Paula Frassinetti, Porto, colaboradora no CeIED – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Porto. Possui alguns livros e vários artigos publicados em revistas de especialização, orientação de monografias e dissertações de mestrados na área da Formação de Professores e Educação Especial.