



## **Integração de Práticas para Minorias, Refugiados e Migrantes.**

### **O Perfil do Professor Inclusivo**

Referência do Projeto: 2017-1-PT01-KA201-035788

## RESUMO

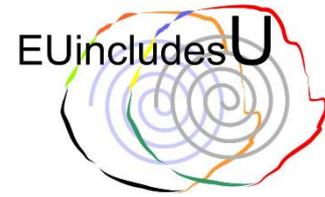
Este guião descreve as etapas do projeto Europa Includes You (Eu includes You) assim como, os seus objetivos, conceitos e atividades desenvolvidas. Neste contexto, o Eu Includes You, baseia-se no pressuposto, de que a educação inclusiva beneficia todos os alunos, sendo uma questão de equidade e, portanto, a sua qualidade tem um impacto em todos os alunos, independentemente do desempenho académico.

Deste modo, encontramos neste guião, a evolução do conceito de inclusão, que surgiu no debate com os diferentes parceiros, juntamente com o programa de base que serviu de suporte ao seu desenvolvimento, acompanhado por um novo perfil de professor, o professor inclusivo, responsável pela dinâmica e implementação de atividades inclusivas.

Como complemento a este guião fazem parte ainda um site ( <https://www.europeincludesyou.com/> ) no qual, podem ser consultadas as diferentes escolas e organização que participaram neste projeto, assim como, as atividades, o processo de disseminação e os resultados obtidos.

Palavras-Chave: Inclusão, professor inclusivo, atividades.

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	4
<b>2. ENQUADRAMENTO GERAL</b>	6
2.1. PONTO DE PARTIDA	7
2.2. O QUE SE ENTENDE POR MIGRANTES, REFUGIADOS E MINORIAS	11
<b>3. DESENHO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS</b>	12
3.1. A ARTE COMO REFERENTE DE INCLUSÃO	12
3.2.1. INTRODUÇÃO	12
3.2.2. ENQUADRAMENTO DAS PRÁTICAS	13
3.2.3. PRINCIPIOS E VALORES	15
3.2.4. OBJETIVOS	17
3.2.5. NASCIMENTO DE UMA NOVA DISCIPLINA	18
3.2.5.1. PLANIFICAÇÃO E METODOLOGIA DO PROGRAMA	19
3.2.5.2. SINTESE DO PROGRAMA	19
3.2.5.3. AVALIAÇÃO DO PROJETO	20
<b>4. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES</b>	24
<b>5. O PERFIL DO PROFESSOR INCLUSIVO</b>	27
<b>6. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</b>	31
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	74
<b>8. BIBLIOGRAFIA</b>	76



## 1. INTRODUÇÃO

Este projeto estabelece uma orientação para uma educação inclusiva, alargando o seu campo de atuação para o contexto dos migrantes, minorias e refugiados. Foi um projeto englobado no ciclo do Erasmus +, iniciado em 2017 e finalizado em 2020 com a referência K1-PT01-035788.

Participaram na sua elaboração seis países, Turquia, Republica da Macedónia, Alemanha, Portugal, Itália e Roménia. Países que tiveram e têm na sua base educativa, um reportório de contatos, saberes e experiências com migrantes, minorias e refugiados.

A coordenação do projeto foi feita por Portugal, através do Agrupamento de Escolas de Moure e Ribeira do Neiva, localizada em Vila-Verde distrito de Braga.

Na sua essência, o projeto procurou dar resposta à importância de uma abordagem pela inclusão, vendo-a como uma das dimensões do projeto universal do género *homo* num sentido *latossensus*, através das artes, considerando-a como essencial para a sua sobrevivência e sustentabilidade.

Deste modo, este projeto teve como objetivo a construção de dois produtos intelectuais que foram: i) um guia sobre a importância da implementação de práticas inclusivas e o surgimento do perfil do professor inclusivo; ii) a elaboração de um curso MOOC, que desenvolva competências para a sua implementação e difusão.

Neste documento encontramos o enquadramento do primeiro produto (guia sobre a importância da implementação de práticas inclusivas e o surgimento do perfil do professor inclusivo) assim como, o ponto de partida que deu origem ao seu percurso e tomada de decisões. Acrescenta-se ainda, um reportório de práticas inclusivas implementadas, que constituirão uma mais-valia para a educação universal inclusiva. No caso português, as dinâmicas deste projeto deram origem a uma nova disciplina, que focalizou a sua intervenção na inclusão através da arte como promotora do sucesso educativo no agrupamento responsável pela sua coordenação, apresentando resultados promissores.

Destas práticas nasceu a necessidade de explicar um novo perfil emergente de professor, o professor inclusivo. Este perfil constituiu no entender de todos os colaboradores, uma mudança vital para a difusão, implementação e compreensão das práticas inclusivas.

Finalizamos esta construção com algumas considerações finais sobre os limites e continuidade deste projeto, que podem ser uteis para quem pretende aprofundar esta temática.



## 2. ENQUADRAMENTO GERAL



A Europa na sua aposta de levar a todos, práticas educativas de qualidade, tem mostrado um interesse crescente pelo conceito de inclusão<sup>1</sup> num sentido lato. Essas práticas têm por base, o respeito pela condição humana, ou seja, o espaço que o *homo sapiens sapiens* conquistou no planeta terra, diferenciando-se das outras espécies devido a diversos fatores como, a sua mobilidade, as respostas emocionais, as suas relações sociais e poder de comunicação, as habilidades cognitivas e criativas que o levaram à realização das suas necessidades tendo como substrato, a inteligência analítica, criativa e prática.

Neste percurso, encontramos com regularidade, um esforço e um desejo por alcançar: i) domínio sobre outras espécies; ii) domínio sobre outros homens; iii) domínio do planeta, assumindo como grande objetivo a ânsia de controlo e poder.

Controlo, domínio e poder, podem, porém, levar a sua autodestruição, surgindo a pergunta: Como reverter esse processo?

Como resposta a este problema complexo, surgiu a ideia do projeto Eu Includes You, procurando soluções na tendência de uma educação inclusiva, uma educação que deveria fazer parte do projeto *homo* a nível planetário, no seu sentido mais abrangente.

Neste contexto, todas as ações do projeto foram inspiradas:

- Na diversidade das aprendizagens através da Arte, aceitando-a como linguagem universal, que pode ser desenvolvida por todo o tipo de alunos incluindo, Refugiados, Emigrantes, Imigrantes e Minorias;

---

<sup>1</sup> Exemplo dessa preocupação pode ser visualizada na Agencia Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva: <https://www.european-agency.org/>

- Nos princípios e valores que estão sustentados nos seguintes conceitos: autonomia, dignidade, liberdade, mobilidade (deslocamento) e fronteiras;
- No atingir do sucesso educacional através de uma educação autêntica orientada por suportes universais e ecológicos, em contexto de sala de aula ou fora dela, garantindo uma abordagem inclusiva e diferenciada.

Podemos então questionar. Como funciona a educação inclusiva neste projeto?

O " EU includes You "foi baseado no pressuposto de que a educação inclusiva beneficia todos os alunos, sendo uma questão de equidade e, portanto, a sua qualidade tem um impacto em todos os alunos, independentemente do desempenho acadêmico. A construção desse pressuposto partiu de diversos documentos destacando-se por exemplo: Universal Declaration of Human Rights (1948); Report of Faure *et al* (1972); Convention on the Rights of the Child (1996); Delors Report (1996) ou ainda, Incheon Declaration (2015).

Este caminho teve como orientação a seguinte pergunta geradora:

*A inclusão foi entendida da mesma forma por todos os parceiros deste projeto?*

Nesse entendimento surgiram outras questões complementares como: O que é inclusão? Que dimensões lhe estão subjacente? Quais são as suas barreiras e limites? A quem se aplica? Quais as práticas usadas na inclusão? Que políticas a apoiam e simplificam?

## 2.1. PONTO DE PARTIDA



As perguntas definidas anteriormente deram origem a um debate e reflexão inicial (ver no anexo 1 ao 6) que permitiu, identificar todos os intervenientes com a temática da inclusão. Podemos assim referir, que o **conceito de inclusão** (anexo 1) não foi entendido

inicialmente, da mesma forma pelos parceiros envolvidos neste projeto. Para alguns, a inclusão estava muito focalizada nos alunos com necessidades educativas especiais, enquanto para outros, a inclusão não se limitava a estes alunos e consistia, numa atitude e abordagem pela diversidade e as diferenças dos alunos promovendo, a igualdade de oportunidades para todos.

Uma outra explicação interpretou a inclusão, num amplo processo de aceitação do outro, de respeito pela sua cultura e diferenças. Neste sentido, abrangia não só a sua integração, mas também a participação de cada um, tendo sempre em consideração as suas necessidades, limitações, mas também as suas aptidões, pontos fortes e talento, como os recursos materiais, tecnológicos e humanos necessários para as desenvolver. A inclusão implicaria por um lado, uma atitude negocial entre quem quer ser incluído, englobando aqui a sua vontade de mudança e adaptação e por outro, a entidade, organização ou sujeito, que o irá incluir e aceitar, exigindo neste processo de comunicação, um feedback e o assumir de compromissos, podendo englobar diversos mediadores.

Neste âmbito, a inclusão deveria ser vista como um direito humano universal no qual, se pretende dar acesso e oportunidades equitativas e eliminar a discriminação. Esta construção deveria permitir que cada indivíduo se sentisse aceite, valorizado e seguro, sendo uma forma de reduzir a exclusão, a discriminação, as barreiras à aprendizagem e à participação com base, na utilização de um design educativo também ele inclusivo, o que significa criar lugares que todos possam usar.

Com base neste ideal, o conceito de inclusão neste projeto evoluiu, acrescentando-se neste ambiente dialógico não só, as necessidades emocionais, cognitivas e sociais das crianças, mas reconhecendo, a centralidade de um ambiente escolar relacional, com base numa aprendizagem centrada nos alunos, acolhedora e atenciosa englobando também grupos marginalizados, vulneráveis ao abandono escolar precoce e alienação parental e social como é o caso, das minorias, emigrantes e refugiados.

Nas dimensões relacionadas com o **conceito de inclusão** (anexo 2) observaram-se algumas diferenças, porém, existiu também uma linha condutora generalizada. Neste debate, foram identificadas como dimensões importantes, a igualdade e a não

discriminação, a necessidade de uma abordagem holística e sistémica, materializada na multidisciplinariedade como princípio que reconhece a necessidade de respostas multifacetadas.

Do reconhecimento dessa complexidade, surgiu a ideia de se explorar e aplicar através de um modelo ecológico e flexível, dada a sua emergência dialógica, que obriga os professores a interpretar e a planificar as suas práticas à luz das múltiplas inteligências.

Estas dimensões levaram-nos a questionar a existência de diferentes níveis de inclusão, o que quer dizer que poderão existir também, diferentes tipos de comunidades sociais dentro e fora da escola e concomitantemente diferentes tipos de intervenção. Apesar desta diversidade de dimensões foi consensual a ideia, de que não existe dimensão da sociedade que não seja contemplada pela inclusão sendo vista como um tópico emergente e universal.

**No contexto das barreiras e limites da inclusão** (ver anexo 3), foram identificadas:

- as incoerências das políticas educativas, que se relacionam com um quadro legal confuso e difícil de ser operacionalizado;
- a falta de comunicação entre os atores responsáveis pela implementação das políticas nacionais de inclusão;
- a falta de desenvolvimento das competências dos professores para trabalhar com grupos marginalizados e com necessidades educativas especiais;
- a existência de professores que não têm competência profissional suficiente nesta área e que o desenvolvimento profissional inicial e formação contínua, também não lhes fornece esses conhecimentos, nem sobre as práticas e modelos apropriados para a intervenção inclusiva;
- A falta de recursos humanos, materiais e financeiros.

Do conjunto destes pontos, aquele que foi identificado como a principal barreira esteve relacionado com a formação dos professores na implementação das práticas

educativas inclusivas, seguida da questão da utilidade da legislação produzida e a dificuldade arranjar recursos humanos, materiais e financeiros.

Quanto à **sua aplicação** (ver anexo 4), essa análise foi parcialmente feita quando se debateu o conceito de inclusão. Contudo realçaram-se os seguintes pontos:

- o conceito de inclusão deve ser aplicado para alunos com necessidades complexas como: as situações de pobreza e exclusões sociais, o risco de abandono escolar precoce;
- aqueles que experimentam bullying, dificuldades de saúde mental e / ou necessidades educativas especiais, migrantes e minorias.
- A educação inclusiva é uma forma de pensar com criatividade transformando as escolas em lugares onde todas as crianças possam participar. Como valor, a educação inclusiva reflete a expectativa do que queremos para os nossos filhos, isto é, que sejam apreciados, reconhecidos e aceites ao longo da vida.
- O conceito de inclusão deve ser aplicado em todos os níveis de ensino;

No **contexto das práticas educativas usadas** (ver anexo 5) na implementação da inclusão destacaram-se:

- o aconselhamento individual e em grupo;
- os apoios individuais para os alunos;
- a utilização de medidas universais e seletivas para os alunos;
- a constituição de equipas multidisciplinares na escola;
- a colocação sempre que possível dos alunos nas turmas do ensino regular;
- a adoção de recursos tecnológicos e materiais de apoio à inclusão;
- um diálogo contínuo e o apoio total de toda a comunidade, incluindo alunos, pais, professores, empresas, governo nos diferentes departamentos e outras organizações;
- a utilização de modelos eficazes de educação inclusiva que oferecem a todos, a oportunidade de florescer;
- a compreensão de que, na educação inclusiva não existem dois alunos iguais;

- o estabelecimento de um clima favorável e sem ameaça na sala de aula;
- o feedback predominantemente positivo;
- a capacidade de diferenciar objetivos educacionais;
- o apontar os pontos fortes dos alunos, não as suas deficiências ou fraquezas;
- a implementação de projetos que dinamizem a inclusão.

Quanto às **políticas que a apoiam e simplificam** (ver anexo 6) emergem os cursos de formação de professores que deveriam ser revistos, assim como, mais recursos financeiros para as organizações educativas. Assinalou-se ainda, a falta de programas educativos que se focalizem nesta temática e uma melhor articulação entre o poder central e o local. Por fim, sinalizou-se a necessidades de políticas educativas que se focalizem na questão das minorias, emigrantes e refugiados.

## 2.2. O QUE SE ENTENDE POR MIGRANTES, REFUGIADOS E MINORIAS

Focalizando a sua atenção nos migrantes, refugiados e minorias, passamos neste ponto à definição destes conceitos uma vez que, são essenciais para a compreensão do seu contexto. Começamos então pelos migrantes e refugiados. Ambos os termos se enquadram na complexa ação de deslocamento, mas assumem contextos diferentes.

**Os migrantes**, aplica-se às pessoas que migram isto é, que mudam de região ou de um país para outro, para aí se estabelecer, geralmente por motivos económicos ou sociais. Também é possível que a migração aconteça por outros motivos como, familiares, questões de namoro ou casamento. Em todo o caso, este termo associa-se a pessoas que entraram num território diferente da sua origem, permanecendo nele, estabelecendo e organizando a sua vida nesse novo espaço. Esta configuração entende o migrante enquanto sujeito de direitos. Trata-se, nesse sentido, de focalizar principalmente a migração enquanto fenómeno humano, envolvendo diversos atores e processos transnacionais.

**Os refugiados**, apesar de estarem também associados a um processo de deslocamento, associam-se a pessoas que fugiram dos seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade foram ameaçadas pela violência generalizada, a agressão

estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos. Necessitam neste contexto de refugio, proteção envolvendo normalmente um domínio internacional.

**Uma minoria**, é atribuído a um grupo de pessoas que de algum modo e em algum setor das relações sociais se encontra numa situação de dependência ou desvantagem em relação a um grupo dito maioritário, ambos integrados numa sociedade mais ampla. Este grupo minoritário, debate-se com algumas barreiras normalmente enquadradas nos seguintes aspetos: vulnerabilidade, identidade, a luta contra os privilégios dos grupos dominantes. Neste sentido, estes grupos tendem a ser excluídos por diversas razões destacando-se, a classe social, o género, a orientação sexual, a origem étnica, ou outras necessidades especiais.

Esta breve caracterização do que se entende pelos termos referidos, permite-nos agora avançar na aplicação de práticas inclusivas, na medida em que, independente da história de vida de cada migrante, refugiado ou minoria, o grande objetivo deste projeto é a inclusão, existindo a necessidade de acesso a uma educação de qualidade, independentemente da sua origem ou classificação, este será o caminho que pretendemos percorrer.

### 3. DESENHO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

#### 3.1. A ARTE COMO REFERENTE DE INCLUSÃO

##### 3.2.1. INTRODUÇÃO



Este projeto nasceu da ideia e também da necessidade, de se construir uma oportunidade, isto é, um ambiente onde se criam condições, para o desenvolvimento integral da criança, partindo de um contexto inclusivo através da arte.

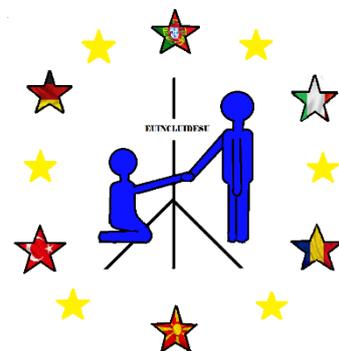
Com base neste ideal, foram disponibilizados os recursos humanos e materiais para lançar este desafio, inicialmente experimentado e desenvolvido, na escola portuguesa, coordenadora do projeto, sendo depois apropriado e difundido pelos restantes parceiros. Nesta intervenção, defendeu-se o contexto das artes, como a base de um processo de aprendizagem e de enriquecimento holístico e equitativo, cuja problemática se definiu como um *“Programa de intervenção no contexto escolar, resultante de uma*

*necessidade efetiva de tornar a escola mais inclusiva e motivadora, procurando uma abordagem através da Educação pela Arte, vendo-a como promotora do sucesso”.*

Deste modo, podemos encontrar na descrição que se segue, o seu enquadramento que fundamenta a sua importância, os seus princípios e valores, assim como, as competências que se pretendem desenvolver. Com base nesta estrutura, definiu-se também o seu grande objetivo que consiste em *“Construir e aplicar um programa de enriquecimento das aprendizagens que favoreça a inclusão das crianças, assim como, os seus interesses”.*

Será esta meta, a responsável pela avaliação do projeto que foi planificado com base numa metodologia, que contempla três tipos de atividades que funcionam como portas circulares de entrada e saída. Um modelo aberto no qual, todas as crianças se entregam independentemente das suas características culturais, étnicas ou cognitivas, definindo-se deste modo, como um modelo universal de intervenção educativa. Para que este processo se formalizasse de forma sistemática e passível de ser refletida, encontramos no ponto referente à avaliação os seus procedimentos e instrumentos. Foi um projeto ousado e ambicioso e como tal, sujeito a riscos e desafios. Ressalva-se, porém, que os instrumentos utilizados de recolha de dados, nomeadamente a WISC III e a bateria de avaliação psicológica, a BRP – Bateria de Provas de Raciocínio (Leandro S. Almeida & Gina C. Lemos (2006), apenas foram utilizadas no contexto português. Nos restantes contextos, foi utilizada uma ficha de reflexão construída para o efeito, nas diferentes intervenções e um questionário de monitorização dos ambientes e práticas educativas.

### 3.2.2. ENQUADRAMENTO DAS PRÁTICAS



Este projeto engloba toda uma estrutura concetual que valoriza as artes como um elemento importantíssimo da educação humana. Nesta conjuntura, a arte não é nenhum complemento cultural e facultativo da ciência, mas está-lhe criticamente ligada (Read, 2007; Adorno, 2008).

Esta visão enquadra-se no ideal de uma escola autêntica defendida, no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Moure e Ribeira do Neiva (PE), escola coordenadora do projeto. Segundo as orientações do PE, a construção desse ideal implica a consciencialização das barreiras que o limitam nomeadamente, o desinteresse de alguns dos alunos e a sua falta de empenho, a presença de famílias com contexto de instabilidade emocional, socioeconómica e de problemas de acompanhamento dos seus educandos. Acrescentaríamos também algumas dificuldades sentidas, no próprio processo de ensino, apontando orientações neste projeto, para atuar num mundo futuro, que se perspetiva como **Volátil, Incerto, Complexo e Ambicioso (VICA)** o que incrementa muitas vezes, a insegurança e o receio de experimentar novos procedimentos e métodos.

Deste modo, este projeto procurou dar uma resposta concreta a esses problemas respeitando o princípio da implementação de uma **Educação Inclusiva**, para responder às necessidades dos alunos, tendo em vista as suas características, o seu perfil de aprendizagem, em conjugação, com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), no caso português.

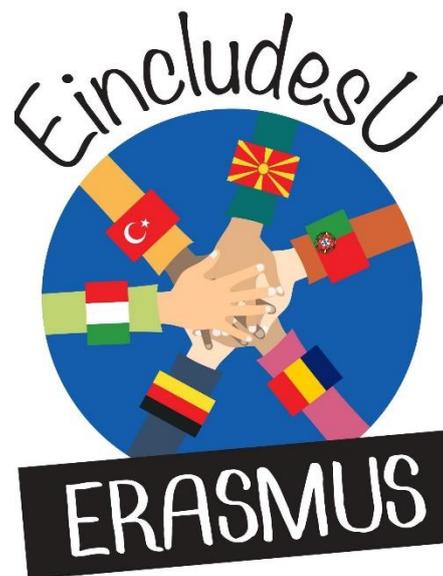
Uma abordagem deste género obriga a ver a educação, numa perspetiva holística que contradiz em certa medida a abordagem balconizada/disciplinar ou departamental do sistema educativo. Para que seja viável, deve fundamentar-se em princípios e valores que implicam, uma estruturação passível de ser transmitida, refletida, investigada, questionada e novamente melhorada. Sem esta postura, todos os intervenientes ficariam num estado de imaturidade constante, uma vez que não refletem sobre as suas próprias práticas e como consequência, não mudam a sua forma de pensar e de agir.

Porém esta postura tem custos e riscos, tornando-se necessário quebrar os medos iniciais desse desconhecimento. Esta postura é na perspetiva deste projeto crucial, valorizando a ousadia dos seus intervenientes, como uma transgressão necessária e urgente. Se não inovarmos corremos o risco, este sim está bem presente, de desaparecermos. Se isto acontecer pelo menos ficará impressa a determinação que pelo menos se tentou algo e não ficámos acomodados.

Tornou-se assim pertinente tomar consciência do que é atualmente a escola: O que é ensinar e aprender? O que é a inteligência e a criatividade? O que significa o conceito

dificuldade de aprendizagem? O que é a Inclusão? Qual é o valor psicológico do conhecimento oferecido nas escolas? Que competências farão falta no futuro aos alunos e professores? Estará a escola preparada para as dar? Como podemos melhorar?

### 3.2.3. PRINCIPIOS E VALORES



Os princípios deste projeto são influenciados pela ideia de que todas as crianças devem ter acesso a uma educação de qualidade com equidade. A inclusão neste âmbito, é definida como um processo, que tem por finalidade proporcionar a todos os alunos, oportunidades educacionais relevantes, sendo um grande desafio, para o sistema educativo deste agrupamento, mas também do mundo inteiro.

A garantia dessa acessibilidade, levamos a pensar em ambientes de aprendizagens universais nas organizações escolares, onde todos os intervenientes deste ideal, têm oportunidade de ter acesso a recursos educacionais de qualidade. Este objetivo encontramos-lo descrito na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais Acesso e Qualidade*<sup>2</sup> no qual, “o desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças,

<sup>2</sup> Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação, na Área das Necessidades Educativas Especiais: [http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/19/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf)

*suscetível de as educar a todas com sucesso, incluído as que apresentam graves incapacidades.*” (UNESCO & MECE, 1994, p.6). Por outras palavras, a inclusão baseia-se numa filosofia em que todos são diferentes de várias maneiras, expondo neste contexto um conjunto de necessidades de aprendizagem diferenciadas, exigindo das escolas adaptação e mudança das suas práticas.

Deste modo, estabelecem-se os seguintes princípios e valores orientadores, influenciados pela educação inclusiva (Monteiro, 2017; Morin, 1999; Postic, 2008), assim como as competências que se pretendem desenvolver.

### **Como princípios consideram-se neste projeto:**

1. O princípio da aceitação da diferença;
2. O princípio da complexidade pedagógica;
3. O princípio da autoridade pedagógica na educação da criança;
4. O princípio do reconhecimento;
5. O princípio das cabeças bem-feitas;
6. O princípio da sobrevivência e sustentabilidade humana;
7. O princípio estético.

### **Como valores destacam-se:**

1. O respeito mútuo;
2. O desenvolvimento do pensamento crítico;
8. O respeito das liberdades tendo como reguladora a responsabilidade;
3. A compreensão da condição humana;
4. A ética, a transparência e a justiça.

### **Competências a desenvolver:**

5. A capacidade resiliência (ousadia para arriscar e aprender com os erros);
6. A capacidade de ouvir os outros;
7. A capacidade de empatia (de se colocar no lugar do outro);
8. A capacidade de trabalhar em equipa e de as liderar;
9. A capacidade de trabalhar em ambientes complexos;
10. A capacidade de resolver problemas, bem e mal estruturados;

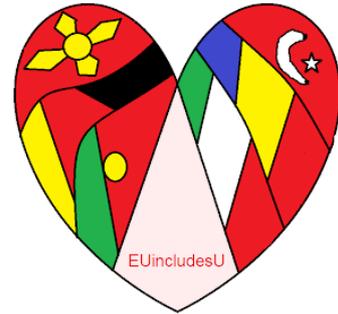
11. A capacidade de planificar e definir estratégias;
12. A capacidade de aprender a aprender e de se autorregular.

### 3.2.4. OBJETIVOS

Este projeto procura essencialmente:

1. *Construir e aplicar um programa de enriquecimento das aprendizagens que favoreça a inclusão das crianças, assim como, os seus interesses com vista a:*
  - a. **Despertar o seu interesse e curiosidade**, proporcionando aos alunos, condições para desenvolverem as suas capacidades/excelências de forma a construir etapas seguras no seu percurso de formação para a vida adulta, implementando estratégias que evitem o abandono escolar dos alunos do ensino básico e promovam a motivação e o sucesso educativo de cada um;
  - b. **Tornar a ação educativa mais eficaz**, levando os professores a definir os seus objetivos, renovando os métodos de construção de programas educativos e com base na definição clara desses objetivos, proceder ao desenvolvimento das competências e saberes necessários à sua concretização, favorecendo a construção de uma avaliação promotora da aprendizagem nos alunos;
  - c. **Desenvolver atividades integradoras**, que permitam incrementar nos alunos autonomia, iniciativa, responsabilidade e espírito crítico;
    1. **Valorizar a flexibilização**, partindo da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade através do trabalho de projeto, como garantia de melhoria das aprendizagens para todos;
    2. **Promover uma intervenção mais ativa, contínua e organizada dos pais** na vida do agrupamento, através do seu envolvimento nas atividades e interesses dos seus educandos;
    3. **Estabelecer outras parcerias**, através de convite, ou ligação a projetos e concursos;
    4. **Valorizar** a identidade do agrupamento.

### 3.2.5. NASCIMENTO DE UMA NOVA DISCIPLINA



Partindo dos princípios e valores anteriormente descritos, foi criada na Escola coordenadora do Projeto, uma nova disciplina. Esta disciplina teve um caráter multidimensional e complexo, assumindo neste contexto, **uma visão holística**. Assim sendo, procura desenvolver nos alunos, um conjunto de conhecimento, saberes e competências em forma de rede, isto é, interrelacionadas através de um sistema de ancoragem de conceitos, movimentos, ideias e práticas que formarão uma estrutura de relações significativas.

Esta estrutura teve como suporte, o mundo das expressões artísticas globais (exemplo: expressão visual e plástica, musical, dramática, poética, corporal) construindo a partir delas, a ponte para com os outros domínios científicos e humanistas.

Para se articular e organizar o seu currículo, exploraram-se várias correntes teóricas, focalizando a nossa atenção naquelas que vêm a aprendizagem como um processo multidimensional e complexo destacando-se deste domínio a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995), a Teoria Triárquica de Sternberg (2000), em articulação com os modelos ecológicos de Bronfenbrenner (2006) e o Modelo de Enriquecimento Triádico de Porta Giratória desenvolvido por Renzulli e Reis (1996, 2009). Paralelamente a esta articulação, integrou-se ainda, a perspetiva do Design Universal de Aprendizagem (DUA) que fundamenta uma postura neuropsicológica do processo de aprendizagem.

Partindo desta complexidade, o currículo desta disciplina foi uma porta aberta e flexível para o saber e o saber fazer da criança, o desenvolvimento da sua curiosidade e vontade de experimentar, mas também o assumir de compromisso, liderança e responsabilidades para com as suas tarefas/atividades e para com os seus pares através, do desenvolvimento de projetos, cujas áreas de exploração tem como ponto de partida

os seus interesses, não existindo nestas circunstâncias uma estrutura rígida de temáticas, conteúdos, assuntos ou saberes a abordar.

### **3.2.5.1. PLANIFICAÇÃO E METODOLOGIA DO PROGRAMA**

O programa teve como ponto de partida a educação através da arte, iniciando-se o processo através do levantamento dos centros de interesse da criança. Partindo deste registo, o professor planificará o seu processo de ensino e aprendizagem através da articulação de três tipos de atividades de enriquecimento:

1. Atividades de Tipo I: as crianças individualmente ou em pequenos grupos com interesses comuns, exploram diferentes domínios artísticos e suas relações com outros campos. Estas atividades têm um caráter iminente exploratório. Identificando-se as diferentes áreas de interesse passa-se para as atividades seguintes;
2. Atividades de Tipo II: Atividade de trabalho de grupo, que desenvolvem as capacidades cognitivas e afetivas dos alunos, competências de aprendizagem e de investigação e competências comunicacionais (neste tipo de atividades tentamos melhorar os processos internos de cada criança de modo a torná-la o mais autónoma possível). No trabalho de grupo, as crianças assumiram papéis bem definidos. No final, cada grupo dará a conhecer, os seus trabalhos partilhando-os com os restantes colegas. Em determinadas situações, no caso de performances, estas poderão ser também apresentadas à comunidade escolar;
3. Atividades de Tipo III: Trabalhos/Investigações individuais e em pequeno grupo de problemas reais, que investiga as áreas de interesse dos alunos, usando o modus operante de realização pessoal (nesta parte apenas entram os alunos que dominem as anteriores e cuja autonomia se evidencia). Nestas atividades, o compromisso com as tarefas é elevado e provavelmente as crianças aqui incluídas, necessitarão de uma articulação e integração dos seus encarregados de educação assim como, de outros recursos humanos e materiais.

### **3.2.5.2. SINTESE DO PROGRAMA**

Para melhor entender a orgânica deste plano de enriquecimento, elaborou-se um mapa das diferentes etapas que o compõem (figura 3.2.5.2.1). Nesta representação verificamos que para além da problemática, são descritos os objetivos (gerais e específicos) assim como, o seu enquadramento, recursos atividades, outputs e resultados pretendidos.

Contudo falta ainda descrever a forma como o projeto foi avaliado. Apesar de descrito de forma sucinta a sua operacionalidade, existe a necessidade de descrever de forma mais alargada os seus procedimentos e instrumentos. Este será o assunto do ponto seguinte.

### **3.2.5.3. AVALIAÇÃO DO PROJETO**

A avaliação deste programas enquadra-se num processo sistémico de pesquisa, passível de ser transformado em informação útil, que tem como finalidade uma compreensão holística das respostas dadas a determinados problemas, assim como, uma emissão de juízos de valor incorporados no programa e suas metodologias, contribuindo para uma reflexão, sobre as soluções conseguidas.

Deste modo, os procedimentos a serem seguidos, num primeiro momento de monitorização caracterizou-se pelas seguintes etapas:

1. Apresentação aos encarregados de educação da nova disciplina;
2. Descrição da sua estrutura e complexidade;
3. Seleção das turmas de controlo e experimental;
4. Apresentação do programa aos alunos em contexto de sala de aula (grupo experimental);
5. Recolha das autorizações para a aplicação dos questionários e recolha de imagens (grupo experimental e de controlo);
6. Aplicação dos instrumentos de recolha de dados;
7. Desenvolvimento do programa.

Os instrumentos utilizados incluem alguns subtestes da *Escala de Inteligência de Wechsler para Crianças – WISC III* e outra bateria de avaliação psicológica, a *BRP – Bateria de Provas de Raciocínio* (Leandro S. Almeida & Gina C. Lemos (2006). Estas

provas serão aplicadas em grupo e/ou individualmente pelas psicólogas do Serviço de Psicologia e Orientação do Agrupamento.

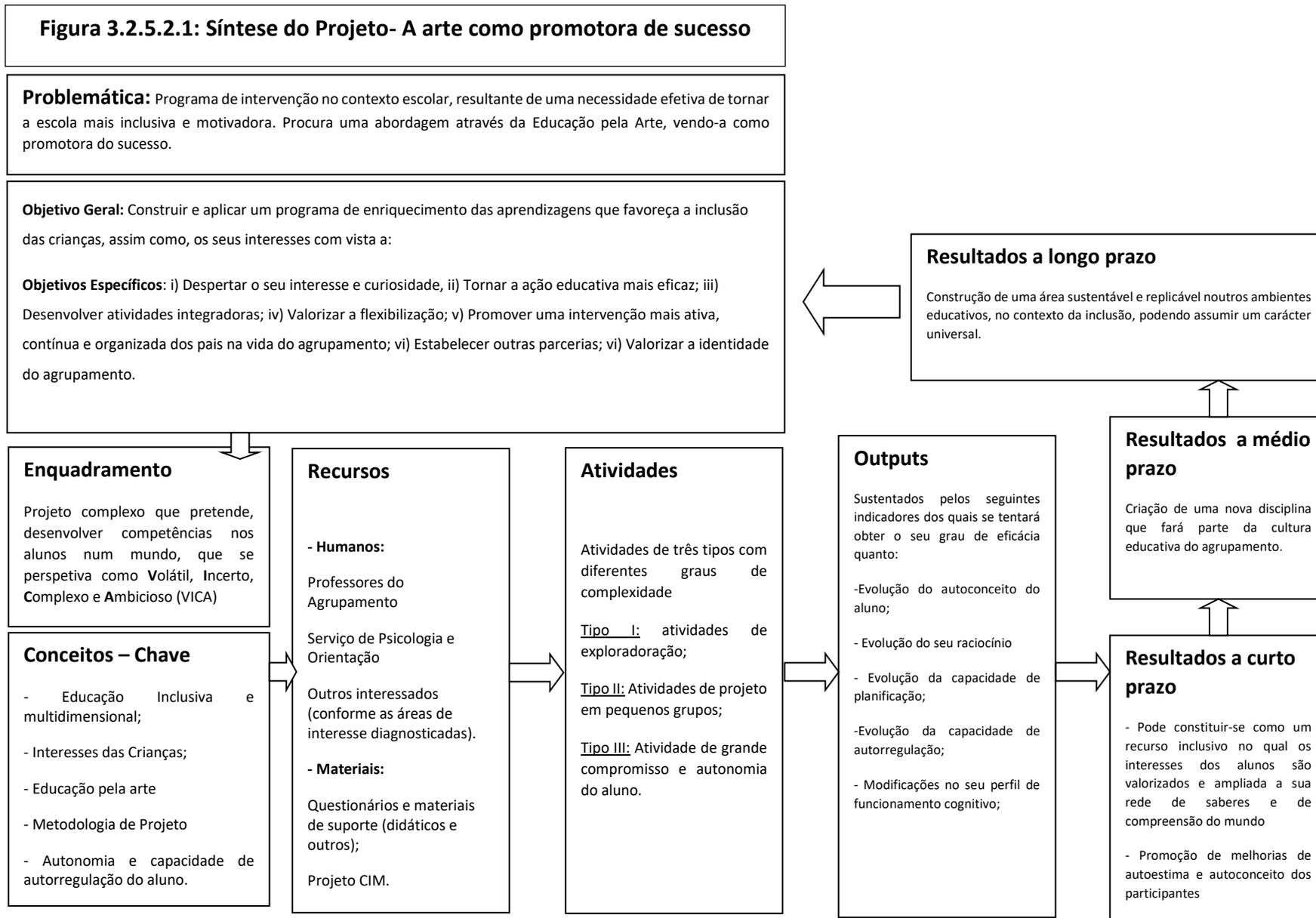
Adicionalmente será aplicado um instrumento de registo do perfil das inteligências múltiplas de cada criança e um organizador prévio, que funcionará com um duplo sentido, isto é, como portefólio e como diário gráfico no qual, cada criança, regista o seu processo de aprendizagem.

No segundo momento de avaliação esta estrutura será novamente repetida dando lugar a um relatório reflexivo.

8.







#### 4. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Tal como foi referido anteriormente, o modelo apresentado na planificação das atividades partiu, do programa de intervenção elaborado em Portugal, tendo sido considerado pertinente e aceite pelos restantes parceiros, servindo assim, de referente para as atividades desenvolvidas, dentro das propostas que foram apresentadas e que estão registadas no ponto referente às atividades desenvolvidas. Estas tiveram como estrutura geral a forma apresentada na figura (4.1).



Figura 4.1: Organização das atividades de acordo com três tipo diferentes de complexidade. Este sistema rotativo permitiu a entrada e saída de alunos de uma forma dinâmica e inclusiva.

Com base nesta dinâmica, as atividades contemplaram de uma forma geral 3 etapas:

1. Etapa de conhecimento dos diferentes parceiros (ace breeking) – Estes momentos proporcionaram através de jogos lúdicos, a possibilidade de contato dos diferentes alunos e professores, ajudando a quebrar as barreiras de comunicação entre as diferentes culturas;

2. Etapa de apresentação das localidades e países de proveniência - Estes momentos ajudaram a conhecer os locais de proveniência nas diferentes mobilidades, partilhando informações sobre a sua cultura e costumes em diferentes aspetos (gastronomia, vestuário, arquitetura, arte, musica, paisagens, turismo entre outros);
3. Atividade de tipo I- consistiram em atividades de pesquisa e organização de informação, em pequenos grupos, sobre um determinado assunto, permitindo um enriquecimento sobre o contexto de inclusão a ser dinamizado;
4. Atividades de tipo II- foram atividades centradas em trabalho de grandes grupos, no qual, os alunos exploraram a diversidade de ideias e de pontos de vistas, através da mistura cultural;
5. Atividades de tipo III – atividades desenvolvidas com o objetivo de provocar um impacto social, podendo ser desenvolvidas em pequenos o grandes grupos, de acordo com um cenário, tema ou assunto específico.
6. Etapa de avaliação e reflexão, foi caracterizada por momentos no qual, os alunos e professores avaliaram as diferentes atividades recorrendo também, a diferentes processos de recolha de informação como questionários ou debates.

Neste percurso, foram experimentados diferentes organizadores de planificação das atividades. Estas experiências permitiram alargar o entendimento sobre a forma como os diferentes parceiros construíam as suas práticas, comparando diferentes formas de as organizar.

De todos os planos apresentados, aquele que foi visto como mais eficaz e útil foi o apresentado pela equipa portuguesa (figura 4.2)

Deste modo, esta estrutura permitiria, em futuras situações de planificação e organização, que as atividades fossem replicadas, noutros contextos, sendo uma ferramenta didática de intervenção não só para o professor, mas também para as escolas, na medida em que se poderia produzir um relatório de práticas inclusivas, servindo de base de apoio para todo o tipo de situações de aprendizagens.

**ACTIVITY PLANNING**

<b>Title of the Unit:</b>	<b>Title of task:</b>	<b>Date:</b>	
<b>Reference to the qualification:</b>	<b>Title of qualification:</b>		
<b>Description of the Unit:</b>			
<b>Knowledge</b>	<b>Skills</b>	<b>Competence</b>	
He/she is able to:	He/she is able to:	He/she is able to:	
<b>Assessment of learning outcomes</b>			
<b>Additional information:</b>			
<b>Developed by:</b>			

Figura 4.2: Estrutura de Planificação das atividades elaboradas no Projeto Eu Includes You no contexto Português.

## 5. O PERFIL DO PROFESSOR INCLUSIVO



O perfil do professor inclusivo, foi construído a partir do questionário “*Project “EUrope includes You” - Building an Inclusive Classroom-Monitoring of inclusive educational practices and resources used based, on the Index for inclusion*”<sup>3</sup>. A amostra recolhida contou com 170 respostas repartidas pelos diferentes parceiros (ver tabela 5.1)

***Tabela 5.1: Numero de participantes por países.***

Partners	Number of replies	%
Germany	30	17,6
Italy	36	21,2
Portugal	31	18,2
Rep. Macedónia	33	19,4
Romania	6	3,5
Turkey	34	20
Total	<b>170</b>	100

Responderam a este questionário, professores dos diferentes países envolvidos, que se encontravam em diferentes níveis de ensino como se representa na tabela 5.2

<sup>3</sup> Consulte o Link: [https://docs.google.com/a/aemoure.edu.pt/forms/d/e/1FAIpQLSc8ps8NK6E\\_VhE\\_jPt3-aHyMdJF7\\_mMAa16M9534FScAjrS8Q/closedform](https://docs.google.com/a/aemoure.edu.pt/forms/d/e/1FAIpQLSc8ps8NK6E_VhE_jPt3-aHyMdJF7_mMAa16M9534FScAjrS8Q/closedform)

**Tabela 5.2: Nível de ensino lecionando pelos professores**

Level of teaching	F- Absolute Frequencies						% - Percentages					
	Germany		Italy		Portugal		Rep. Macedonia		Romania		Turkey	
Participants	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Kindergarten	0	0	0	0	3	9,7	0	0	0	0	1	2,9
Elementary School	1	3	0	0	15	48,4	2	6,1	5	83	0	0
High School	27	90	30	83	13	41,9	32	97	3	50	32	94,1
Higher Education	3	10	9	25	1	3,2	0	0	0	0	1	2,9
School for special education	1	3,3	0	0	1	3,2	0	0	0	0	0	0
Other	1	3,3	0	0	1	3,2	1	3	0	0	0	0

Podemos também observar que nesta amostra (ver tabela 5.3) o género feminino representa a grande fatia de professores.

**Tabela 5.3: Distribuição do género nos professores participantes**

Gender of respondents	F- Absolute Frequencies						% - Percentages					
	Germany		Italy		Portugal		Rep. Macedonia		Romania		Turkey	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Male	7	23,3	13	36,1	7	22,6	18	54,5	1	16,7	13	38,2
Female	23	76,7	23	63,9	24	77,4	15	45,5	5	83,3	21	61,8

Por fim os anos de serviço na profissão docente, nos diferentes parceiros, apresentou-se bastante heterogénea, variando neste contexto de país para país (ver tabela 5.4)

**Tabela 5.4: Distribuição dos anos de serviços na profissão docente pelos diferentes parceiros**

Distribution of Years of Partner Teaching	F- Absolute Frequencies						% - Percentages					
	Germany		Italy		Portugal		Rep. Macedonia		Romania		Turkey	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
1 to 5 years	5	16,7	7	19,4	0	0	7	21,2	0	0	10	29,4
6 to 10 years	8	26,7	3	8,3	1	3,2	12	36,4	0	0	7	20,6
11 to 15 years	3	10	4	11,1	2	6,5	2	6,1	1	16,7	4	11,8
16 to 20 years	6	20	9	25	6	19,4	4	12,1	2	33,3	10	29,4
21 to 25 years	0	0	5	13,9	10	32,3	5	15,2	2	33,3	2	5,9
26 to 30 years	2	6,7	4	11,1	1	3,2	3	9,1	1	16,7	1	2,9
More than 31 years	2	20	4	11,1	11	35,5	0	0	0	0	0	0

Deste modo, e tendo como diretriz a distribuição descrita anteriormente, a recolha dos dados permitiu-nos identificar cinco categorias que descrevem o perfil do professor inclusivo e que se encontram registadas no quadro 5.1.

<b>Quadro 5.1: O QUE SE ESPERA DO PERFIL DO PROFESSOR INCLUSIVO</b>	
<b>Categorias Gerais</b>	<b>Descritor geral</b>
<b>A- Mediador.</b>	<p>Capaz de apoiar e incentivar a cooperação entre os alunos, valorizando os conhecimentos as competências e as características de cada criança. Será neste contexto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Um <b>orientador</b>, porque está atento à diversidade de estratégias para que todos os alunos tenham oportunidade de atingir o sucesso educativo, criando expectativas credíveis. Mostra o caminho aos alunos preparando-os com diferentes ferramentas (técnicas, cognitivas, emocionais e sociais) que os ajudarão nos seus percursos de vida;</li> <li>- Assume ainda o papel de <b>moderador</b> e <b>cuidador</b> na medida em que cria, oportunidades de conhecimento e desenvolvimento dos seus alunos, no relacionamento com os seus pares, gerando ambientes com responsabilidades partilhadas, nos quais as diferenças e diversidade cultural são vistas como um recurso precioso, tendo uma atitude de cuidador e protetor de todas as crianças;</li> <li>- Um <b>facilitador</b>, porque facilita o processo de ensino e aprendizagem, compreendendo os pontos fortes e necessidades de cada aluno, reduzindo as barreiras que dificultam o processo relacional e de aprendizagem, atuando de forma afetiva onde “ensinar é tocar o coração” com amor, tornando-se num criador de uma consciência inclusiva.</li> </ul>
<b>B- Gestor de práticas diferenciadas.</b>	<p>Pensa as estratégias pedagógicas necessárias para que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de desenvolvimento das suas competências de acordo com a sua diversidade. É neste contexto, <b>sensível aos problemas de cada criança</b>, vendo a inclusão como um direito humano. <b>Valoriza por isso o potencial de cada indivíduo, respeitando o seu perfil de aprendizagem.</b> Vendo as suas diferenças como uma mais-valia, favorece a sua participação, ajudando a criar e desenvolver as suas capacidades. Será também um promotor da integração grupo/turma gerindo, as diferentes liberdades, atribuindo responsabilidades adaptadas a cada aluno ou grupo de alunos. Constrói ambientes de valorização, segurança e aceitação do outro.</p> <p>É também um profissional <b>flexível</b> conseguindo relacionar e integrar contextos e saberes muitas vezes ambíguos, em proveito do desenvolvimento de aprendizagens significativas. Como estratégia, aprende a priorizar aprendizagens que lhe permitem progredir no currículo, sendo sensível, bem organizado e com capacidade de identificar as necessidades especiais.</p>
<b>C- Investigador Reflexivo.</b>	<p>Tem a preocupação e a curiosidade de experimentar teorias e modelos de ensino e aprendizagem, enriquecendo regularmente a sua formação. Assume-se neste contexto, com um profissional <b>motivado</b>, tendo uma atitude de abertura a novas práticas educacionais, aceitando as diferenças e sabendo lidar com elas. <b>Curioso</b> porque tenta compreender os fenómenos educativos não descartando práticas, apresentando um espírito crítico construtivo. <b>Aprendente</b> porque procura aprofundar, os seus saberes e práticas educativas, recorrendo a várias situações e ambiente de autoaprendizagem (alunos, pares, MOOCs, pós-graduações), sendo capaz de gerir de forma autónoma esse mesmo processo (<i>Self-direct-learning</i>), assumindo por isso, um <b>pensamento metacognitivo</b>, ou seja reflexivo, capaz de pensar sobre o que fez e como fez, introduzindo um pensamento sobre o seu próprio pensar.</p>

<p><b>D- Colaborador e cooperante com os seus pares e comunidade educativa.</b></p>	<p>Apresenta uma <i>atitude dialógica e cooperante</i> com os seus pares e comunidade educativa. Consegue trabalhar com outros profissionais da educação, valorizando as <i>equipas educativas</i>. Revela-se também, um <i>conhecedor do meio ambiente</i> onde desenvolve a sua prática educativa. Assume neste sentido, <i>a inclusão como uma filosofia de ensino</i>, não tendo medo ou receio de assumir as suas responsabilidades.</p>
<p><b>E- Portador de uma visão holística e multicultural, no qual se valoriza a inteligência emocional no processo de ensino e aprendizagem.</b></p>	<p>Professor que <i>constrói oportunidades de aprendizagem</i> para todos. Tem <i>conhecimento sobre estratégias de aprendizagens gerais, universais e específicas</i>. As <i>diferenças culturais</i> são ferramentas para aprendizagem. Gere com eficácia a <i>a inter e transdisciplinaridade</i>, tendo uma sensibilidade apurada para a compreensão intercultural e respeito pelas necessidades individuais.</p> <p>Tem um enquadramento humanista. No seu perfil é visto como: compreensivo, calmo, sensível e empático, paciente, determinado, consequente e útil. Tem um espírito de abertura e reflexivo. Responsável, dinâmico e empenhado curioso e aprendiz. Conhece o funcionamento das emoções humanas. Mostra também uma boa estabilidade emocional. Encoraja a procura do percurso de vida de cada aluno.</p>
<p><b>F- Catalisador do desenvolvimento humano.</b></p>	<p>Constrói ferramentas que possibilitam o desenvolvimento integral do aluno. Mostra <i>capacidade de integrar</i> os alunos, porque <i>considera a diversidade</i> como parte importante da educação. Neste contexto, articula e <i>constrói ferramentas pedagógicas</i> contextualizadas. <i>Não separa as áreas do ensino</i> porque <i>têm uma visão holística</i>, da <i>vertente emocional e social</i>. Utiliza <i>práticas essencialmente centradas no aluno</i>.</p>
<p><b>G- Comunicador eficaz.</b></p>	<p>Consegue <i>comunicar de diversas maneiras</i> adaptando essas competências a cada caso. <i>Sabe gerir o tempo de instrução</i>, tendo consciência do tempo que gasta no ensino de determinados conteúdos. É <i>sensível aos idiomas estrangeiros</i> bem como aos <i>diferentes usos e costumes</i>. Procura outras formas de comunicação integrando-as na sua prática educativa.</p>

Este quadro de referencia pode agora servir de suporte a novos estudos comparativos, permitindo uma evolução desta construção do professor do século XXI.

## 6. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS



Foram várias as atividades desenvolvidas neste projeto, tendo como primado a perspetiva inclusiva que tem como orientação, o direito de acesso a uma educação de qualidade para todas as crianças. Estas podem ser divididas em cinco categorias:

1. Atividade de enquadradas na exploração da educação visual e plástica;
2. Atividades de caráter holístico.
3. Atividades de exploração da música, dança e ritmos;
4. Atividades de exploração em Museus.

As primeiras atividades exploraram o desenho e a pintura, e enquadraram-se, na tipologia I e II<sup>4</sup> na qual, os alunos exploraram diferentes conceitos, técnicas e materiais alargando o seu conhecimento. Por outro lado, foram desenvolvidas em pequenos grupos, permitindo uma aproximação cultural dos diferentes intervenientes, incrementando as relações pró-sociais de entendimento e respeito mútuo.

As segundas atividades foram exploradas em dois domínios: as atividades de quebra gelo; a exploração da dança e música em grandes espaços (ginásios ou espaços exteriores na escola) espaços abertos em contextos diferentes da escola (centro das cidades, jardins, ruas).

---

<sup>4</sup> Ver ponto 3.2.5.1 deste documento.

As terceiras atividades, focalizaram a sua atenção em estratégias de grande grupos, explorando ritmos acústicos, permitindo misturas diferentes intervenientes, em que o facilitador da inclusão é a exploração de ritmos, servindo esta comunicação de linguagem universal, tendo como referencia vídeos de orientação.





## **ATIVIDADES DE EXPLORAÇÃO DA EDUCAÇÃO VISUAL E PLÁSTICA**

### ACTIVITY PLANNING

<b>Title of the Unit:</b> Geometric draw	<b>Title of task:</b> Elaboration of a giant geometric drawing on the ground, in the outer space of the school.	<b>Date:</b> 31 /01/2018	
<b>Reference to the qualification:</b> 2 <sup>nd</sup> Cycle	<b>Title of qualification:</b> Cooperative and collaborative learning		
<p><b>Description of the Unit:</b></p> <p><b>The first part</b> corresponds to the construction of student knowledge using a previous "task sheet" (Annex 1). In this instrument each student records: i) the problems that he discovered; ii) research and organization of information; (iii) proposals for solutions; iv) the final idea that was debated with the other final ideas of his colleagues; v) justification of the idea; vi) and the conceptual map of what he/she has learned. This construction is done using the work of small groups consisting of 4 or 5 students. Each group establishes well-defined roles for each of its elements. In this unit the following roles were defined: Thus, each group should choose <b>a leader</b> who has the responsibility to structure the work and guide the group towards the common goal that is the elaboration of a giant geometric design. In addition to the leader, each group must have <b>a negotiator</b> who is responsible for negotiating ideas, resources and other needs that your group has with other groups in the class; <b>a facilitator</b>, who has the responsibility to help colleagues who for any reason have difficulty; <b>an organizer</b> who has the responsibility to verify that the group has all the resources necessary to start the work and at the end of the class if the group is ready to leave the classroom; <b>a timekeeper</b> who has the responsibility to warn the group about the time remaining to complete a task.</p> <p><b>The second part</b> consisted in the elaboration of a giant geometric drawing resorting to the final ideas of each group in the outer space of the school. In this context, each group produced bars of chalk of various colours that served as a scribing material. As instruments, each group was asked for a wooden batten with 1.5 m and a rope with 2m in length. The challenge was to design the final idea using these resources (Annex 2).</p>			
<p align="center"><b>Knowledge</b></p>	<p align="center"><b>Skills</b></p>	<p align="center"><b>Competence</b></p>	
He/she is able to:	He/she is able to: - Ability to discover and identify good problems;	He/she is able to: - Leadership;	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identify problems with key issues;</li> <li>- Elaborate geometric constructions;</li> <li>- Develop proposals for solutions to problems;</li> <li>- Select the best idea;</li> <li>- Argue the reason for your choice;</li> <li>- Work for a common group idea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ability to investigate, select and organize the necessary information;</li> <li>- Ability to discover and represent solutions proposals combining fluency of ideas, thinking ability and continuity in the development of the best idea;</li> <li>- Ability to tolerate and resolve conflicts.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empathy and respect for the other;</li> <li>- Cooperative learning:</li> <li>- Solving poorly structured problems;</li> <li>- Planning,</li> <li>- Decision-making</li> <li>- Self-regulation.</li> </ul>
<p><b>Assessment of learning outcomes</b></p> <p>In order to evaluate this activity, the students were asked to complete the project form. In addition, it was also monitored its academic self-concept regarding the subject of visual education; the profile of the group leader; the environment of each group and the materialized learning supports: the emotional process; the metacognitive and creative process. These procedures and instruments aimed to collect data about the microsystemic system where the learning took place (classroom) and the Nano systemic system, corresponding to the constructions that each student made of this whole process. These data were presented through a power point found in materials shared by all partners.</p>		
<p><b>Additional information:</b></p> <p>The elaboration of the chalk bars had the support of the school, which acquired the necessary material (gypsum plaster) and the dyes (oxides and anilines of different colours). Each group was responsible for the remaining material. In the orientation given by the teacher, there were three important moments of instruction: the first at the beginning of the activity in which the teacher explained his goals; in the organization of the groups and distribution of the different responsibilities for each element and at the end in the context of the evaluation that was shared taking into account the perspective of the students and the teacher.</p>		
<p>Developed by: José Martins; Paulo Antunes; Manuela Bruzaca; Anabela Sousa.</p>		

### Annex 1: Cooperative learning process



**Subtitle:** 1- organizing the classroom in small groups; 2 and 3- development of information research and proposals for solutions; 4- elaboration of the final idea; 5 and 6- geometric drawing with chalk on the school's outdoor space.

### ACTIVITY PLANNING

<b>Title of the Unit:</b> Upcycling to build musical instruments	<b>Title of task:</b> Pupils build different musical instruments out of litter, rubbish and household items in order to give a short presentation as a "Litter orchestra"	<b>Date:</b> 18. April 2018	
<b>Reference to the qualification:</b>	<b>Title of qualification:</b> Cooperating without speaking the same language		
<b>Description of the Unit:</b>  <b>Phase 1:</b>  Students from the international classes (refugees as well as immigrants) got simple blueprints in order to build Instruments. By using different parts of litter and household items such as cans, rope, gardening hoses, rubberbands, nails, wood and other materials they built instruments. The Idea of this first part was to let them get experience, so they could teach the guest pupils in the following lesson.  <b>Phase 2:</b> When the guest pupils arrived, they and the pupils from our international class had to build Instruments together.  Focus was on reading simple blue prints and working together, without having a connecting language for explanations. So the focus in communication was on showing each other.  Afterwards it was a task for the whole group to build an orchestra. The Pupils had to divide themselves in percussion, blowing instruments and others, so that a music teacher could conduct the whole group. Along with that ending of the unit, everybody could show his success by being part of a (very loud) orchestra, as well as feeling the achievements of the whole			

group.		
Knowledge	Skills	Competence
<p>He/she is able to: read a drawing as a blue print</p>	<p>He/she is able to: The social effects lay in helping each other (e.g. holding, screwing, advising), communicating new ideas, inventing own ways together.</p>	<p>He/she is able to: - show somebody else a craft-process - be part of a group in a performance (hearing the others, following a conductor)</p>
<p><b>Assessment of learning outcomes</b></p> <p>The students learnt, that there is always a way to use things, eventhough not in the way, they were invented: Even out of litter, there is some way to (re-)use it. So they should be more aware in belongings of environment an industrial production and caring for resources.</p> <p>Also the social learning was important, which was learnt by working together with total strangers and communicating in order to get a resultat.</p>		
<p><b>Additional information:</b></p> <p>This Unit could always change by the availability of rubbish. Also it is important to prepare for different ages of the pupils, according to the tools they have to use.</p>		
<p><b>Developed by:</b></p> <p>Albert Sonnabend</p>		



### ACTIVITY PLANNING

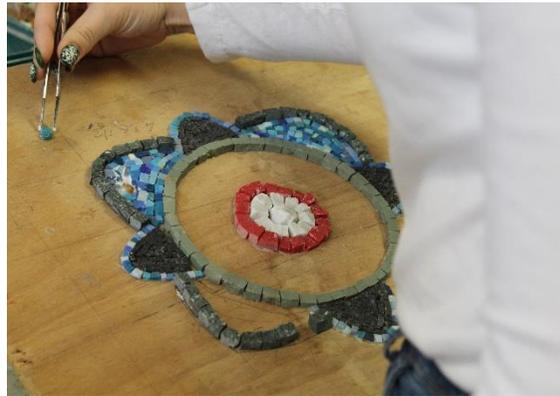
<b>Title of the Unit:</b> mosaic creation	<b>Title of task:</b> creation of a small artistic mosaic, in the mosaic laboratory of the school.	<b>Date:</b> 21 /01/2020	
<b>Reference to the qualification:</b> 2 <sup>nd</sup> Cycle	<b>Title of qualification:</b> Cooperative and collaborative learning getting to know new culture artistic creation		
<p><b>Description of the Unit:</b></p> <p><b>The first part</b> corresponds to the creation of a drawing , individual for each student or in group using creativity freely or making use of simple geometric pattern . After listening to a simple explanation by the lab teacher, each student i) decide the pattern or drawing to decorate comparing their opinions in small groups also supporting students for special needs (there 2 of these students involved in activities , the special needs teachers offer support ,too); ii) organization of information received about the new task; (iii) select colours and sizes of mosaic cells to apply on their working surface iv) make use of simple tools for their artistic creation (small hams to cut, glue) sharing them and giving some help to each other in case of difficulties; v) complete the mosaic about the new art that he/she has learned. This creation is done using the work of small groups consisting of 2-3 students producing different products or individually, supporting each other, comparing their efforts, in this new kind of artistic art, typical of Sicily. In this unit the following roles were defined: each group was supported by <b>the lab technician who in turns</b>, had the task to make sure all students worked safely . They were observed by their techers to guide the group towards the common objective that is the creation of a small mosaic . In addition to the technician and teachers all students must have <b>a facilitator</b>, who has the responsibility to help colleagues or students who for any reason have difficulty; <b>a timekeeper</b> who had the responsibility to warn the group about the time remaining to complete a task.</p> <p><b>The second part</b> consisted in the production of each mosaic discussing their impressions comparing the result of each group in the lab. Each group created square tables of mosaic of various colours and patterns .</p>			
<p style="text-align: center;"><b>Knowledge</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Skills</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Competence</b></p>	

<p>He/she is able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborate geometric, abstract or real drawings;</li> <li>- Develop gradual phases to process an artistic idea;</li> <li>- Select the best idea;</li> <li>- Work for a common group idea.</li> </ul>	<p>He/she is able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ability to discover new cultural artistic techniques</li> <li>- Ability to select and organize the new instructions and information received;</li> <li>- Ability to discover and represent creative proposals , thinking ability and continuity in the development of the idea selected;</li> <li>- Ability to work side by side respecting each other, waiting for each turns to use tools</li> </ul>	<p>He/she is able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leadership;</li> <li>- Empathy and respect for the other;</li> <li>- Cooperative learning:</li> <li>- Planning,</li> <li>- Self-regulation.</li> </ul>
<p><b>Assessment of learning outcomes</b></p> <p>In order to evaluate this activity, the students were asked to complete the project of their artistic work which was a challenging project considering they experienced the knowledge of a new artistic culture in which they tried to add their individuality and the result of their choice and inspiration . it was also observeded their positive involvement in this completely new creative activity ; the profile of the student supporting the schoolfriend with special needs while working and the materialized learning supports: the emotional process; the metacognitive and creative process.</p>		
<p><b>Additional information:</b></p> <p>The elaboration of the mosaics had the support of the school, which acquired the necessary material (marble cells, glass cells, golden cells, enamel, glue , wooden and paper surfaces to prepare the mosaic ) and the dyes. In the orientation given by the teacher, there were three important moments of instruction: the first at the beginning of the activity in which the</p>		

technician explained theory; in the organization of the groups ( students with special needs supported by schoolfrinds) and finally the creation of an artistic product as the result of small group working understanding multiculturality

Developed by Simonetta Luppino (See photo on the following page)







## ATIVIDADES DE CARÁCTER HOLÍSTICO

**ACTIVITY PLANNING**

<b>Title of the Unit:</b>  Flashmob	<b>Title of task:</b>  planning and executing your own flash mob	<b>Date:</b>  April 16 th, 19th 2018	
<b>Reference to the qualification:</b>	<b>Title of qualification:</b>  Cooperative learning		
<b>Description of the Unit:</b>  <p>The <b>first part</b> includes the knowledge of people about a flashmob. Students meet each other in a gym to organize a flashmob about the topic “ Europe includes you” and to create (draw) banners and posters with concise messages. In groups they discuss a topic, that has to be related to europe. At the beginning each student decides if he/she prefers to work in a performance or drawing group. The group appoints a leader and a topic. In a certain among of time the discuss and develop a product.</p> <p>The <b>second part</b> is an organized routine of a group of performers working together to surprise the general public for a temporary period of time with a spontaneous performance. Flash mob performances can include dances and songs. Before and during the performances there are also various encounters and contact with random spectators. Positive external effects, for example in the sense of a short conversation with outsiders about Europe, are therefore quite possible.</p>			
<b>Knowledge</b>	<b>Skills</b>	<b>Competence</b>	

<p>He/she is able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identify European items, symbols</li> <li>- Select the best ideas in a group</li> <li>- finding suitable locations for the performance</li> <li>- Develop a dance performance</li> </ul>	<p>He/she is able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ability to create their own flashmob dance and a current slogan</li> <li>- Ability to challenge every member to learn the dance and to meet at a specific day in the city centre</li> </ul>	<p>He/she is able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cooperative Learning</li> <li>- Organize a flashmob in a group</li> </ul>
<p><b>Assessment of learning outcomes</b></p> <p>Particularly noteworthy is: This workshop promotes the development of creative and social skills. In addition, an artistic and therefore very entertaining examination of European ideas is encouraged. The experience of urban space as an extracurricular learning location / action space also had an motivating impact on many students.</p>		
<p><b>Additional information:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Photos are attached</li> </ul>		
<p>Developed by:</p> <p><i>Martina Auler</i></p>		



### ACTIVITY PLANNING

<b>Title of the Unit:</b> Emotions from the artwork	<b>Title of task:</b> Exploration of Painting: Gustav Klimt's Kiss	<b>Date:</b> 18 /01/2018	
<b>Reference to the qualification:</b>	<b>Title of qualification:</b> Discovery-based and cooperative learning		
<p><b>Description of the Unit:</b></p> <p><b>The aim of this activity develop affective concepts in human relationship través art, starting from the material of Gustav Klimt work - The Kiss</b></p> <p><b>Goals:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Refine and sensitize students to the affections in human relationships;</li> <li>2. Discuss and explore, through pictorial nature, the different points of view about kissing, developing the concept of interculturality;</li> <li>3. Produce different works on the interpretation of the kiss</li> <li>4. Present and disseminate the works produced by the educational community.</li> </ol>			
<p align="center"><b>Knowledge</b></p>	<p align="center"><b>Skills</b></p>	<p align="center"><b>Competence</b></p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descobrir as diferenças de género na interpretação dos afetos;</li> <li>- Desenvolver processos de aceitação multicultural;</li> <li>- Aprimorar estratégias de interpretação da cultura visual</li> <li>- Compreender a importância</li> </ul>	<p>He/she is able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ability to discover and identify good problems;</li> <li>- Ability to investigate, select and organize the necessary information;</li> <li>- Ability to discover and represent solutions proposals combining fluency of ideas, thinking ability and continuity in the development of the best idea;</li> <li>- Ability to tolerate and resolve conflicts.</li> </ul>	<p>He/she is able to:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leadership;</li> <li>- Empathy and respect for the other;</li> <li>- Cooperative learning;</li> <li>- Solving poorly structured problems;</li> <li>- Planning,</li> <li>- Decision-making</li> <li>- Self-regulation.</li> </ul>	

da inclusão através do trabalho por objetivos comuns		
<p><b>Assessment of learning outcomes</b></p> <p>This activity allows us to share different views on human affections. Thus students are invited to find consensus on different points of view, stimulating the ability to negotiate, interpret and accept the other.</p>		
<p><b>Additional information:</b></p> <p>This activity is carried out in groups of 3 to 5 elements. Each group must elect a leader and a negotiator. The leader will have the role of setting good examples and showing the group the way. The negotiator will be responsible for exchanging information, materials or ideas with other groups</p>		
<p>Developed by: José Martins; Paulo Antunes; Antoaneta Luchian</p>		



Name and surname \_\_\_\_\_

Country \_\_\_\_\_

### **Task 1. What do you see?**

Look at the picture on the screen and describe **what do you see**.

Name and surname \_\_\_\_\_

Country \_\_\_\_\_

## **Task 2. What do you see?**

After completed the task of the today workshop look at the picture on the screen and describe **what do you see.**



## ATIVIDADES DE EXPLORAÇÃO DA MÚSICA, DANÇA E RITMOS

## **A1. Will Broadband: The National Anthems!**

**Aim:** National Anthems analysis, historical facts – country group presentations

**Materials required:** phones/digital devices and internet connection, A.1.1 and A1.2 worksheets, flipchart, markers

### **Description:**

**Step 1:** students organized in country groups (ex. Students from Turkey and 2 students from RO) will search for important facts about each partner country national anthem.

Student will use the A1.1 activity worksheet.

**Step 2:** each group will make a short presentation of each national anthems. The presentation will be preceding by the audition of the national anthem.

The audience (other participants) will complete A1.2 activity worksheet.

**Step 3. Group debriefing:** invite students to read and analyze the notes about each anthem. Read the following definition of the national anthem:

**The national anthem** (also **state anthem, national hymn, national song, etc.**) is generally a patriotic musical composition that speak about the history, traditions, and struggles of its people, recognized either by a nation's government as the official national song, or by convention through use by the people.

**Conclusions:** Draw a final conclusion for each national anthem and for the idea and necessity of having a song to represent each country

### **Inclusive tips:**

In giving instruction use easy language tips (short phrases, easy/common words, pictograms)

### A.1.1. Activity Worksheet

Task 1: Using internet tool (Google and Wikipedia research) find the following information about your National Anthem

1. Name of the song/melody

---

2. Authors:

music

---

lyrics

---

3. In which year this song/melody became your country National Anthem

---

---

4. Present 3 - 4 Trivia facts about you National Anthem

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### A.1.2. Activity Worksheet

Please fill the following information about the project partner's national anthems:

<b>NAME/COUNTRY:</b>	
<b>The National Anthem from:</b>	
	<p><b>After listening to the anthem, choose 3 words to describe it:</b></p> <p><b>Name of the song:</b></p> <p><b>Year of becoming the National Anthem of this country:</b></p> <p><b>Trivia facts:</b></p>
	<p><b>After listening to the anthem, choose 3 words to describe it:</b></p> <p><b>Name of the song:</b></p> <p><b>Year of becoming the National Anthem of this country:</b></p> <p><b>Trivia facts:</b></p>
	<p><b>After listening to the anthem, choose 3 words to describe it:</b></p> <p><b>Name of the song:</b></p> <p><b>Year of becoming the National Anthem of this country:</b></p> <p><b>Trivia facts:</b></p>
	<p><b>After listening to the anthem, choose 3 words to describe it:</b></p> <p><b>Name of the song:</b></p> <p><b>Year of becoming the National Anthem of this country:</b></p> <p><b>Trivia facts:</b></p>
	<p><b>After listening to the anthem, choose 3 words to describe it:</b></p> <p><b>Name of the song:</b></p> <p><b>Year of becoming the National Anthem of this country:</b></p> <p><b>Trivia facts:</b></p>

### **A3. Body Music**

**Aim:** discover different rhythmic patterns through body percussion; learn through “listen” each other through specific music education techniques and tools (boomwhackers/pseudo-instruments)

**Materials required:** boomwhackers, laptop, video projector, internet connection, pseudo-instruments

#### **Activity plan:**

##### **Step 1:**

1. warm up exercises/presenting the body percussion techniques: students dispose in a big circle will repeat different rhythmic patterns proposed by the teachers using clapping, tapping, stamping etc.
2. invite a student to tap the syllables of their name using body percussion
3. invite the whole group to tap and recite the name of the student and its rhythmic pattern
4. the whole class tap only the rhythmic pattern
5. continue the exercises with other students’ names.
6. divide the students in small groups and invite them to create a body percussion exercises of aprox.16 beats, using the pattern of their names
7. each small group will present and teach the other students, the group rhythmic pattern.

**Step 2:** percussion karaoke (Trepak)

**Step 3.** using the boomwhackers instruments work on homogenizing the group

**Step 4. Group debriefing:** invite students to express their feelings about the A.3. activities (write them down on post-its/flipchart)

#### **Inclusive tips:**

- Tapping a rhythm on the table, a knee, or a drum is a great tool for students who speak too fast or are difficult to understand.
- You can use to call by name, special needs students using the name signature discovered during the lesson (chanting both the student name and the rhythmic pattern. To increase attention, you can tap the rhythmic pattern on the table).
- In giving instruction use easy language tips (short phrases, easy/common words, pictograms)

Name/Country \_\_\_\_\_

### A.3. Observation Activity Worksheet

**Task 1:** during the activities please observe and grade from 1 to 5 (1 the lowest score and 5 the biggest score) the following aspects:

The level of achievement of project objectives through this specific activities: <b>inclusion in an international group</b>	1	2	3	4	5
The level of achievement of project objectives through this specific activities: <b>better communication skills in an international group</b>	1	2	3	4	5
The level of achievement of project objectives through this specific activities: <b>increasing self-esteem</b>	1	2	3	4	5
The level of achievement of project objectives through this specific activities: <b>increasing creativity</b>	1	2	3	4	5
The level of achievement of project objectives through this specific activities: <b>deliver a personal contribution to the group activity</b>	1	2	3	4	5
<b>The involvement of your students in the activities</b>	1	2	3	4	5
<b>The cohesion of the proposed activity plan</b>	1	2	3	4	5

**Task 2.** List 3 strengths and 3 weaknesses for each of activity/sub-activity you observed.

---



---



---



---



---



---



---



## **A4. Listen not hearing**

**Aim:** representation with body movement through the Dalcroze method: by the sentences music to the choreographic phrases.

**Materials required:** laptop, video projector, internet connection, pseudo-instruments, balloons, scarfs, pseudo instruments.

**Activity plan:**

### **Step 1:**

**1. Body movement warm ups:** use the Phantom Melody – A. Ketelbey and warm up your upper body (neck/shoulders/poigne).

### **Step 2:**

**1. Follow the leader** – warming exercises: walk in circle/ walk in circle and stomp/ walk in circle, stomp and clap; repeat 8 to 8 beats and change direction (2/3 series)

**2. Attention seekers** - working in groups students will do the following: stomp walk to the command hip/ stomp and clap to the command hop/ stop for 8 beats and turn around

#### **3. Listen and DO:**

Jumping game – jump on the fourth note

Twice as slow twice as fast – 2 min,

Stop/ Start/ Clap - 1– 2 min

Cocktail Piano - 5 min,

Skipping game – listen to this motifs: switch the direction of the dance/ stop and wiggle your body

Flick and glide – 3 min

**4. MusicFun** – Bim Bam son/ Bum Snap Clap/Sally Goes Rouns/ Beans Music/Paper Music

**Step 3. Group debriefing:** invite students to express their feelings about the A.4. activities (write them down on post-its/flipchart)

### **Inclusive tips:**

In giving instruction use easy language tips (short phrases, easy/common words, pictograms)

Name/Country \_\_\_\_\_

#### A.4. Observation Activity Worksheet

**Task 1:** during the activities please observe and grade from 1 to 5 (1 the lowest score and 5 the biggest score) the following aspects:

The level of achievement of project objectives through this specific activities: <b>inclusion in an international group</b>	1	2	3	4	5
The level of achievement of project objectives through this specific activities: <b>better communication skills in an international group</b>	1	2	3	4	5
The level of achievement of project objectives through this specific activities: <b>increasing self-esteem</b>	1	2	3	4	5
The level of achievement of project objectives through this specific activities: <b>increasing creativity</b>	1	2	3	4	5
The level of achievement of project objectives through this specific activities: <b>deliver a personal contribution to the group activity</b>	1	2	3	4	5
<b>The involvement of your students in the activities</b>	1	2	3	4	5
<b>The cohesion of the proposed activity plan</b>	1	2	3	4	5

**Task 2.** List 3 strengths and 3 weaknesses for each of activity/sub-activity you observed.

---



---



---



---



---



---



## **A6. Images and rhythmic for inclusion**

**Aim:** reproduce rhythmic patterns using unconventional instruments (sticks/buckets)

**Materials required:** pseudo-instruments (sticks/buckets)

**Step 1:** all of the students (from Romania and foreign countries) will take part in a group activity. They will learn basic rhythmic patterns using pairs of sticks, resulting a percussion group moment.

**Step 2:** the students organized in small groups (6-8 people) will prepare their own moment, using what they learned in the first part of the activity.

**Step 3:** the groups are going to present their moment in front of the audience.

**Step 4. Group debriefing:** invite students to express their feelings about the A.6. activities (write them down on post-its/flipchart)

N.B. Teachers will complete A.6 observation worksheet

### **Inclusive tips:**

- In giving instruction use easy language tips (short phrases, easy/common words, pictograms)

Name/Country \_\_\_\_\_

### A.6. Observation Activity Worksheet

**Task 1:** during the activities please observe and grade from 1 to 5 (1 the lowest score and 5 the biggest score) the following aspects:

The level of achievement of project objectives through this specific activities: <b>inclusion in an international group</b>	1	2	3	4	5
The level of achievement of project objectives through this specific activities: <b>better communication skills in an international group</b>	1	2	3	4	5
The level of achievement of project objectives through this specific activities: <b>increasing self-esteem</b>	1	2	3	4	5
The level of achievement of project objectives through this specific activities: <b>increasing creativity</b>	1	2	3	4	5
The level of achievement of project objectives through this specific activities: <b>deliver a personal contribution to the group activity</b>	1	2	3	4	5
<b>The involvement of your students in the activities</b>	1	2	3	4	5
<b>The cohesion of the proposed activity plan</b>	1	2	3	4	5

**Task 2.** List 3 strengths and 3 weaknesses for each of activity/sub-activity you observed

---



---



---



---



---



---



## **A8. The Power of Music**

**Aim:** developing ways off communication through artistic expression using movement, body percussion, rhythm and dance

**Materials required:** boomwkachers, laptop, video projector, internet connection, pseudo-instruments

### **Activity plan:**

Students organized in international groups will create an artistic moment using music (body-percussion, rhythmic patterns) and choreography on a specific theme (Moods).

Students will follow the guidelines provided by the teachers at the beginning of the week.

### **Inclusive tips:**

- Always observe the students and encourage them to get involve in the artistic process
- In giving instruction use easy language tips (short phrases, easy/common words, pictograms)

## **The power of Music. Let's start the show!** Guidelines!

**Let's start the Show** is a competition in which international teams of students (will assemble a short artistic moment using the experiences you will have/had during this week (things you learned/experience/like during this week workshops).

The competition has three phases:

Each team will have approx. 6 hours and the necessary logistic (pseudo-instruments internet access) to put together an artistic moment that includes music and dance. Each moment must incorporate

### **1. Presentation of the results** – day 5 (afternoon).

Each team will have 5-10 min to present the result of their week work.

The evaluation of the winning product will take in consideration the following criteria:

- Team work– 5 points
- Creativity – 5 points
- Cohesion of the presentation/time management – 5 points

Note: All team members must participate to the final presentation

Name/Country \_\_\_\_\_

### A.8. Observation Activity Worksheet

**Task 1:** during the activities please observe and grade from 1 to 5 (1 the lowest score and 5 the biggest score) the following aspects:

The level of achievement of project objectives through this specific activities: <b>inclusion in an international group</b>	1	2	3	4	5
The level of achievement of project objectives through this specific activities: <b>better communication skills in an international group</b>	1	2	3	4	5
The level of achievement of project objectives through this specific activities: <b>increasing self-esteem</b>	1	2	3	4	5
The level of achievement of project objectives through this specific activities: <b>increasing creativity</b>	1	2	3	4	5
The level of achievement of project objectives through this specific activities: <b>deliver a personal contribution to the group activity</b>	1	2	3	4	5
<b>The involvement of your students in the activities</b>	1	2	3	4	5
<b>The cohesion of the proposed activity plan</b>	1	2	3	4	5

**Task 2.** List 3 strengths and 3 weaknesses for each of activity/sub-activity you observed

---



---



---



---



---



---



---



## ATIVIDADES DE DESENVOLVIDAS EM MUSEUS

## **A1. Will Broadband: the National Anthems!**

### **A.1.1. Activity Worksheet**

Task 1: Using internet tool (Google and Wikipedia research) find the following information about your National Anthem

1. Name of the song/melody

-----

2. Authors:

music

\_\_\_\_\_

—

lyrics

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. In which year this song/melody became your country National Anthem

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Present 3 - 4 Trivia facts about you National Anthem

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **A1. Will Broadband: The National Anthems!**

### **A.1.2. Activity Worksheet**

Please fill the following information about the project partner's national anthems:

<b>NAME/COUNTRY:</b>	
<b>The National Anthem from:</b>	
	<b>After listening to the anthem, choose 3 words to describe it:</b>
	<b>Name of the song:</b>
	<b>Year of becoming the National Anthem of this country:</b>
	<b>Trivia facts:</b>

	<p><b>After listening to the anthem, choose 3 words to describe it:</b></p> <p><b>Name of the song:</b></p> <p><b>Year of becoming the National Anthem of this country:</b></p> <p><b>Trivia facts:</b></p>
	<p><b>After listening to the anthem, choose 3 words to describe it:</b></p> <p><b>Name of the song:</b></p> <p><b>Year of becoming the National Anthem of this country:</b></p> <p><b>Trivia facts:</b></p>

	<p><b>After listening to the anthem, choose 3 words to describe it:</b></p> <p><b>Name of the song:</b></p> <p><b>Year of becoming the National Anthem of this country:</b></p> <p><b>Trivia facts:</b></p>
	<p><b>After listening to the anthem, choose 3 words to describe it:</b></p> <p><b>Name of the song:</b></p> <p><b>Year of becoming the National Anthem of this country:</b></p> <p><b>Trivia facts:</b></p>

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao ponto de tecer algumas considerações finais sobre o projeto desenvolvido. Em primeiro lugar, existiu um sentimento de pertença do mesmo, por todos os intervenientes. O facto de existir esse sentimento não quer dizer que tudo foi fácil. Existiram momentos de grande tensão, discussão e conflitos, mas foram esses momentos que nos levaram a mudar e evoluir, chegando a este ponto, com uma orientação concreta sobre a temática da inclusão no contexto das minorias, migrantes e refugiados.

A experiência da troca de ideias e práticas, permitiu sensibilizar para além dos professores e alunos, a comunidade educativa dos países onde esta intervenção foi feita sobre a importância da difusão e aplicação do conceito de inclusão.

Contudo, ficámos também com a sensação, que este projeto mostrou apenas a ponta do iceberg na medida em que a natureza da temática projeta situações limite, sobre a condição humana, muitas vezes invisíveis, que não fazem parte dos objetivos de salvaguarda dos países envolvidos sendo negligenciada com facilidade.

Deste modo, podemos tecer alguns aspetos que consideramos importantes na construção deste guião:

1. A necessidade de um debate sobre o conceito de inclusão, na medida que pode assumir diferentes significados de acordo com os contextos culturais, dando origem a diferentes interpretações, acautelando equívocos de comunicação;
2. A existência de uma realidade associada a migrantes, refugiados e minorias nas escolas, que necessita de uma intervenção concreta nas práticas educativas e de uma consciencialização mais alargada sobre esta problemática;
3. A importância das artes, como meio privilegiado de desenvolvimento de atividades de inclusão, porque permitem diferentes contextos de comunicação e expressão, constituindo uma forma universal de entendimento humano;

4. A existência de um défice na formação inicial de professores e na sua formação contínua, sobre o entendimento e implementação de práticas educacionais inclusivas;
5. As barreiras logísticas para a implementação destas práticas, onde se inserem também os recursos humanos e materiais;
6. As políticas educacionais ao nível europeu que chocam com as ações dos países envolvidos, assistindo-se a diferentes patamares evolutivos no contexto inclusivo.

Este universo de situações alerta-nos, para o trabalho que ainda existe por fazer no contexto da educação inclusiva, necessitando de mais investimento tanto ao nível da formação como dos recursos e políticas educacionais emergentes, contributos necessários para a construção de um mundo melhor.

## 8. BIBLIOGRAFIA

Adorno, T. (2008-1ª Ed. 1970). *Teoria Esstética*. Lisboa: Edições 70.

Convention on the Rights of the Child: <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

Delors, J. et al (1996) . *Learning: The Treasure Within*. Unesco: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/rethinking-education/resources/>

Downes, P.; Nairs-Wirth, E.; Rusinaite, V. (2017). *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools*. NESET II report, Luxembourg: Publication Office of the European Union.

Morin, E. (1999). *Repensar a reforma. Reformar o pensamento. A cabeça bem feita*. Lisboa: Edições Piaget.

Faure, E.; Herrera, F.; Kaddoura, A. R.; Lopes, H.; Petrovsky, A. V.; Rahnama, M.; Ward, F.Ch. (1972). *Learning to be*. Paris: Unesco: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>

Incheon Declaration (2015). *Incheon Declaration and Framework for Action*. Unesco: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656e.pdf>

Postic, M. (2008). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

Kacis, Y. A. (2015). *Universal Declaration Humans Rights*. Illustrated Edition. United Nations : [http://www.un.org/en/udhrbook/pdf/udhr\\_booklet\\_en\\_web.pdf](http://www.un.org/en/udhrbook/pdf/udhr_booklet_en_web.pdf) .

Monteiro, A. R. (2017). *A theory of education*. Lisboa: Edições Piaget.

Read, H. (2007 -1ª Ed.1943). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Renzulli, J. S.; Reis, S. M. (1996). El Modelo de Enriquecimiento Triádico/Puerta Giratoria: Un Plan para em desarrollo de la productividad creativa en la escuela. In Yolanda Benito Mate (coord.). *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp.261-304). Salamanca: AMARÚ Ediciones.



## ANEXOS



## ANEXO 1 – O CONCEITO DE INCLUSÃO VISTO PELOS DIFERENTES PARECEIROS

<b>Conceito de Inclusão</b>		
<b>Alemanha</b>	<b>Turquia</b>	<b>Republica da Macedónia</b>
<p>A inclusão procura construir uma sociedade que permita a todos participar da vida política, social, econômica e cultural e que ofereça oportunidades iguais na educação e na vida profissional. A inclusão é definida como integração de crianças com deficiência, bem como integração de pessoas com diferentes origens culturais. Contudo, o sistema escolar alemão ainda tem segregado certas crianças na forma de escolas para crianças com necessidades especiais. Mas muitos alunos visitam agora escolas regulares de forma mais abrangentes. Ao nível local, os alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiência podem, a pedido dos pais, visitar também uma escola especial.</p>	<p>Inclusão é uma forma de pensar e agir que permite a cada indivíduo sentir-se aceito, valorizado e seguro. A inclusão é uma forma de reduzir a exclusão, a discriminação, as barreiras à aprendizagem e à participação. A inclusão deve ser vista como um direito humano universal. O objetivo da inclusão é incluir todas as pessoas, independentemente de raça, sexo, deficiência, necessidades médicas ou outras. Neste contexto, trata-se de dar acesso e oportunidades iguais e eliminar a discriminação. O design inclusivo significa criar lugares que todos possam usar. Deste modo a educação inclusiva é sobre como desenvolvemos e projetamos as nossas escolas, salas de aula, programas e atividades para que todos os alunos aprendam e participem juntos.</p>	<p>A inclusão não diz respeito apenas a alunos com necessidades especiais. É uma atitude e abordagem que abrange a diversidade e as diferenças do aluno e promove oportunidades iguais para todos os alunos (necessidades individuais)</p>
<b>Portugal</b>	<b>Roménia</b>	<b>Itália</b>
<p>Inclusão corresponde a um amplo processo de aceitação do outro. Neste sentido, abrange não só a sua integração, mas também a participação de cada um, tendo sempre em consideração as suas necessidades, limitações, mas também as suas aptidões e pontos fortes. A inclusão implica uma</p>	<p>A inclusão na educação concentra os esforços pedagógicos em ambientes de aprendizagem de apoio e de qualidade, no acolhimento e cuidado de escolas e salas de aula e na prevenção da discriminação. Atende às necessidades dos alunos de uma forma holística - suas necessidades emocionais, físicas, cognitivas e</p>	<p>A inclusão é um constructo global de interesse não só para a educação, mas para todos os domínios da sociedade. Exige uma atitude pedagógica, social e política de abertura e respeito pelos indivíduos e pelas diferentes culturas e diferenças. Na educação é vista como um</p>

<p>atitude negociada entre quem quer ser incluído e a entidade / organização / sujeito que o irá incluir, exigindo neste processo de comunicação um feedback constante, podendo contar com a participação de diferentes mediadores. De todas as áreas do conhecimento as relacionadas com as artes num sentido lato, constituem oportunidades de referência para a sua implementação.</p>	<p>sociais - e reconhece seus talentos e vozes individuais. Reconhecendo a centralidade de um clima escolar relacional, com base em ambientes de aprendizagem centrados no aluno, acolhedores e atenciosos como parte da educação inclusiva.</p> <p>Os sistemas inclusivos dentro e ao redor das escolas focalizam as necessidades diferenciadas de grupos marginalizados e vulneráveis, incluindo aqueles de abandono escolar precoce e alienação da sociedade.</p>	<p>direito universal que possibilita a cada pessoa, ter acesso um ensino de qualidade. Considera-se neste contexto a arte como propulsora desse processo.</p>
---	--	---

## ANEXO 2 – DIMENSÕES SUBJACENTES À INCLUSÃO

<p><b><i>Que dimensões lhe estão subjacente?</i></b></p> <p>Encontramos nas respostas a esta pergunta informações complementares:</p> <p>No contexto romeno segundo Downes, Nairs-Wirth &amp; Rusinaite (2017) temos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Igualdade e não discriminação, que reconhece que diferentes grupos podem precisar de apoios adicionais num ambiente respeitoso e livre de preconceitos;</li> <li>2. A necessidade de uma abordagem holística que reconhece as necessidades sociais, emocionais e físicas dos alunos e não apenas as cognitivas, académicas;</li> <li>3. Multidisciplinidade como princípio que reconhece a necessidade de uma resposta multifacetada para alunos marginalizados com necessidades complexas; os grupos marginalizados incluem pessoas em situação de pobreza e exclusão social, pessoas em risco de abandono escolar precoce, pessoas que enfrentam bullying, dificuldades de saúde mental e / ou necessidades educativas especiais, bem como alguns grupos de migrantes e minorias étnicas;</li> </ol> <p>No contexto português e italiano as dimensões que acomodam a inclusão são bastante complexas. Sua organização será sistémica e, neste sentido, dependente de um conjunto de variáveis inter-relacionadas.</p>
---

Podemos dizer que assumem um modelo ecológico que engloba a dimensão tecnológica, social, psicológica, neuropsicológica e também pedagógica.

Na perspetiva turca, as melhores práticas nas escolas não podem ser alcançadas sem um diálogo contínuo e o apoio total de toda a comunidade, incluindo alunos, pais, professores, empresas, governo e outras organizações. Os modelos eficazes de educação inclusiva não beneficiam apenas os alunos com deficiência, mas também criam um ambiente no qual todos os alunos, incluindo aqueles que não têm deficiência, têm a oportunidade de florescer. As práticas educacionais inclusivas devem desenvolver a capacidade da escola de educar todos os alunos de forma eficaz. Um dos princípios mais importantes da educação inclusiva é que não existem dois alunos iguais.

Os professores nas escolas inclusivas, devem, portanto, considerar uma ampla gama de modalidades de aprendizagem (visual, auditiva, cinestésica, etc.) ao planificar o ensino. Certamente, isso aprimoraria a forma como os educadores oferecem suportes e acomodações para os alunos com deficiência, mas também diversificaria a experiência educacional de todos os alunos.

Para a republica da macedónia, estão relacionados: diferentes níveis de inclusão; diferentes tipos de comunidades sociais dentro e fora da escola, das quais uma criança pode ser incluída ou excluída; a própria sala de aula pode ser um desses tipos de comunidade social, mas igualmente importante é a participação na comunidade auto-organizada de crianças nos recreios da escola, as relações bilaterais com outras crianças e / ou professores.

No contexto alemão, não existe dimensão da sociedade que não seja contemplada pela inclusão. Inclusão é um tópico emergente e universal.

### ANEXO 3 – BARREIRAS E LIMITES DA INCLUSÃO

#### *Quais são as suas barreiras e limites?*

No contexto romeno foram identificadas as seguintes barreiras e limites: uma política nacional incoerente para inclusões; o quadro legal confuso, que o deveria operacionalizar; a sua aplicação nos diferentes aspetos jurídicos; a falta de comunicação entre os atores responsáveis pela implementação das políticas nacionais de inclusão (órgãos nacionais e regionais e secretarias locais); a falta de desenvolvimento das competências dos professores em orientação profissional para trabalhar com grupos marginalizados e com necessidades educativas especiais; as pesquisas nacionais nesta área que indicam, que muitos professores ainda não têm competência profissional suficiente nesta área e que o desenvolvimento profissional inicial e formação continua também não lhes fornece os conhecimentos, nem cobre práticas e modelos apropriados de desenvolvimento escolar sustentado; a falta de ferramentas metodológicas e de pessoal especializado que identificasse os problemas individuais dos alunos nesta área (existindo um orientador para 800 alunos).

No contexto português os limites e barreiras são muitos e de grande variedade. Partimos das questões arquitetónicas da acessibilidade física, até ao espaço sala de aula, pois estamos a falar do contexto educacional. Realça-se ainda a formação dos professores, a qualidade do material didático produzido, a utilidade e funcionalidade da legislação que apoia a aplicabilidade da inclusão, dos preconceitos sociais e em particular os relacionados com a comunidade educacional, os recursos e apoios fornecidos, para alunos e famílias. Já existem orientações importantes e foi traçado um caminho, mas devem ser aprimoradas em todas as frentes.

No contexto italiano as barreiras começam, no suporte legal que operacionaliza a inclusão, que foi agravado com a chegada em massa de refugiados e migrantes. As escolas têm tentado adaptar-se a esta nova realidade, necessitando de formação para os professores, recursos materiais e didáticos, assim como uma maior abertura e sensibilização para a compreensão e implementação deste conceito.

No contexto turco, apontaram-se três aspetos relevantes:

O papel dos legisladores nas políticas educativas que não entendem ou aceitam o conceito de educação inclusiva; Essas barreiras podem estar relacionadas com a etnia, gênero, status social, pobreza, deficiência entre outras; em alguns contextos, certas minorias étnicas enfrentam discriminação na sala de aula, enquanto noutros contextos, a pobreza da própria família pode tornar difícil manter os filhos na escola.

No contexto da república da macedónia identificou como principais barreiras e limites ao desenvolvimento da inclusão: a falta de especialistas e funcionários adicionais para atender às necessidades dos alunos; a falta de salas de aula equipadas e padronizadas e de material educacional (cada professor deve preparar seu próprio plano de aula individual de acordo com sua prática de ensino); as atitudes negativas e estereótipos, causados

por uma falta de conhecimento e compreensão dos professores e educadores. Acrescenta-se ainda a falta de comunicação entre administradores, professores, especialistas, funcionários, pais e alunos; a desaprovação de pais e alunos que muitas vezes não aceitam ser incluídos.

No contexto alemão, ao nível nacional, surge a legislação educacional e a administração do sistema educacional com principal barreira na responsabilidade da implementação da inclusão. Isso pode levar a implementações muito diferentes da inclusão não existindo uma linha condutora deste processo. Ao nível local, foram apontadas as barreiras linguísticas, os recursos materiais, humanos que são temporários e limitados. Para muitas pessoas, a ideia de alunos com e sem deficiência aprendendo juntos ainda não é consensual. Na nossa escola desde 2005 é obrigatório, os professores da educação especial, apoiarem professores normais, mas são cada vez menos, devido aos limites financeiros.

## ANEXO 4 – APLICAÇÃO DA INCLUSÃO

### *A quem se aplica?*

No contexto romeno o conceito de inclusão deve ser aplicado para, alunos com necessidades complexas como: aqueles em situação de pobreza e exclusão social, aqueles em risco de abandono escolar precoce, aqueles que experimentam bullying, dificuldades de saúde mental e / ou necessidades educacionais especiais, migrantes e minorias étnicas. Ao nível nacional é implementado pelo governo por meio de iniciativas estratégicas e intersectoriais. Ao nível da escola é implementado pela escola e / ou autoridades locais, em linha com a iniciativa estratégica nacional.

No contexto português e Italiano o conceito de inclusão foi interpretado como uma questão de justiça, o que permite criar oportunidades para todos de forma equitativa, devendo ser aplicado não apenas em instituições, organizações e instituições de ensino, mas em toda a sociedade nacional e global.

No contexto turco a inclusão não diz respeito apenas a alunos com necessidades especiais. É uma atitude e uma abordagem que abrange e promove oportunidades iguais para todos os alunos. Assim sendo, a educação inclusiva não é apenas para algumas crianças. Ser incluído não é algo para o qual uma criança deva estar pronta. Todas as crianças estão sempre prontas para frequentar as escolas regulares e as salas de aula. A educação inclusiva é uma forma de pensar com criatividade transformando as escolas em lugares onde todas as crianças possam participar. Como valor a educação inclusiva reflete a expectativa de que queremos que todos os nossos filhos sejam apreciados e aceites ao longo da vida.

No contexto da republica da macedónia a sua aplicação deve ser feita para todos os alunos que apresentem algum tipo de necessidade individual (não apenas para aqueles com necessidades especiais e deficiências) deve ser aplicado: na sala de aula (aulas de ensino); no Jardim de infância; na organização juvenil do ensino médio e outros tipos de organizações estudantis; em eventos desportivos escolares e visitas de estudo.

No contexto da alemão a sua aplicação deve prever que o ser humano tem direito à educação. Isso significa uma educação básica de qualidade, procurando-se cada vez mais um comportamento voluntário. No entanto, os professores devem educar responsabilizando-se pelos alunos, embora eles possam não a compreender na sua totalidade.

## ANEXO 5 – PRÁTICAS INCLUSIVAS

### *Que práticas são usadas na inclusão?*

No contexto romeno são utilizados o aconselhamento individual e em grupo (bullying, problemas emocionais e sociais) assim como o apoio individual para alunos SEN (que necessitam de um apoio especial).

No contexto português e Italiano a prática inclusiva enquadra diferentes fatores dos quais destacamos:

- Um apoio de especializado dos professores da educação especial;
- A diferenciação de medidas de apoio, universais e seletivas;
- A constituição de equipas multidisciplinares na escola;
- A colocação sempre que possível dos alunos nas turmas do ensino regular
- A adoção de recursos tecnológicos e materiais de apoio à inclusão

No contexto turco as melhores práticas são alcançadas com um diálogo contínuo e o apoio total de toda a comunidade, incluindo alunos, pais, professores, empresas, governo nos diferentes departamentos e outras organizações. Deste modo, os modelos eficazes de educação inclusiva não beneficiam apenas os alunos com deficiência, mas também criam um ambiente no qual todos os alunos, incluindo aqueles que não têm deficiência, oferecendo a todos, a oportunidade de florescer. As práticas educacionais inclusivas devem desenvolver a capacidade da escola de educar todos os alunos de forma eficaz.

Um dos princípios mais importantes da educação inclusiva é que não existem dois alunos iguais.

No contexto da república da macedónia, procura-se:

- Estabelecer um clima favorável na sala de aula;
- Fornecer apoio de amigos e colegas;
- Dando muito feedback predominantemente positivo;
- Criar um plano de aula individual para o aluno (professores);
- Fornecendo diferenciação de objetivos educacionais;
- Apontar os pontos fortes dos alunos, não as suas deficiências.

No contexto alemão e partindo da realidade da escola “Elisabeth-Selbert-Gesamtschule” os alunos com algum tipo de deficiência são incluídos, junto com seus colegas sem deficiência sempre que possível. Portanto, alguns dos alunos contam com um tutor adulto (“Schulbegleiter”, um auxiliar, pago pela câmara distrital) que os acompanha durante todo o dia. Temos ainda dois projetos próprios “projeto 18” e “projeto 27”, especialmente para alunos com deficiência. Na nossa escola temos nove professores da educação especial. Além disso, temos



quatro programas educativos especiais, os nossos IFKs (aulas internacionais), apenas para refugiados e crianças que não falam alemão.

## ANEXO 6 – POLITICAS QUE A IMPLEMENTAM A INCLUSÃO

### *2.6. Que políticas a apoiam e simplificam?*

No contexto Romeno, nas políticas educativas emergem os cursos para professores organizados pelas autoridades locais (informação geral sobre as estratégias nacionais, apresentação rápida das diferentes metodologias de aplicação das diferentes estratégias nacionais, alguns métodos e ferramentas para abordar os aspectos da inclusão), o apoio profissional do conselheiro escolar (isto se a escola tiver um rácio 1/800. Ex. uma escola rural com 100 alunos não tem um conselheiro escolar). Assim podemos falar de uma escala Escala local / regional / nacional. A responsabilidade pela resolução dos problemas de inclusão é assumida pelos professores e pais. As barreiras mais importantes são a fraca formação profissional inicial e contínua de professores, a falta de recursos financeiros.

No contexto político português existe um compromisso do governo, com essa filosofia de ensino, levando à criação de um quadro jurídico útil e aplicável nesta área. Para isso, foram ouvidos todos os envolvidos neste processo. Deste modo, as organizações de formação de professores e todos os envolvidos neste campo ampliam e disseminam o conhecimento sobre as práticas educacionais inclusivas não só na formação básica dos futuros professores e educadores, mas também na sua formação contínua, por meio de atualização dessas práticas. Contudo as organizações educacionais ainda não estão equipadas com os materiais e recursos humanos necessários para as implementar.

O contexto italiano é muito idêntico ao português, existindo um compromisso de proximidade com as câmaras locais e as escolas. Porém, ainda faltam, programas educativos que se focalizem nesta temática, sobretudo na formação contínua e geral dos professores.

No contexto turco em comparação com a maioria dos outros países ocidentais, tem uma população muito jovem. Quase 30% da população são crianças. O governo turco tem várias agências responsáveis pela investigação educacional, educação especial e inclusão. Os princípios básicos da educação especial e inclusão em linha com os objetivos gerais e os princípios básicos da Educação Nacional da Turquia são;

- Todos os Indivíduos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) beneficiam de serviços de educação especial de acordo com as suas necessidades, interesses, capacidades e competências;
- O planeamento e execução dos serviços de educação especial para pessoas com NEE, elabora-se tanto quanto possível, sem alterar seu ambiente social e físico;
- Dá-se preferência à educação de indivíduos com NEE juntamente com seus pares,

- A colaboração com organizações e instituições que prestam serviços de reabilitação a indivíduos com NEE, para manter a sua educação a todos os níveis e em todos os tipos;

O Ministério da Educação coopera e colabora com as organizações e instituições associadas, para identificar e detetar indivíduos com NEE e para levar a cabo a educação fornecida a esses indivíduos.

Por exemplo, com um programa do Ministério da Saúde as mães são monitorizadas desde o período da gravidez e essa monitorização é continuada após o nascimento do bebê até os 6 anos de idade. Se for detetado algum problema na criança, os cuidados necessários são tomados e a criança é encaminhada às instituições convencionadas, como hospitais, centros de orientação e pesquisa.

Algumas universidades têm departamentos para o ensino de diferentes tipos de necessidades especiais; nomeadamente deficiência visual, deficiência auditiva, sobredotação, deficiência mental e um departamento de formação geral de professores em educação especial.

Quanto à formação e treinamento de professores. Na educação infantil e no ensino fundamental, os departamentos de formação de professores têm um curso sobre necessidades especiais como um curso obrigatório, enquanto os departamentos de ensino médio oferecem o curso simplesmente como opcional.

No contexto da educação de crianças refugiadas sírias, existem cerca de 1,5 milhão de crianças refugiadas sírias em idade escolar vivendo na Turquia, Jordânia e Líbano, mas aproximadamente metade delas não tem acesso à educação formal. A Turquia tomou medidas generosas para aumentar as matrículas, como a oferta de educação pública gratuita e a abertura de “segundos turnos” à tarde nas escolas para acomodar mais crianças. Mas existem barreiras como trabalho infantil, os requisitos de matrícula, dificuldades de idioma e falta de transporte que mantêm as muitas crianças fora da sala de aula.

Neste ambiente, as crianças com deficiência e crianças em idade escolar estão em maior risco. A Human Rights Watch está a trabalhar para garantir que todas essas crianças, possam realizar seu direito à educação.

No contexto da república da macedónia, a maioria dos recursos está disponível em inglês devido a poucos seminários de formação educacional para professores incluindo apenas, abordagens teóricas.

No contexto alemão, ao nível pedagogia, compreendemos toda a nossa tentativa educacional para apoiar as crianças a se tornarem um membro ativo e responsável de nossa sociedade, que tenha um comportamento adequado e consigam obter sucesso na vida e profissionalmente. Ensinar é sempre uma tentativa em ambas as direções: ao oferecer conhecimentos, habilidades e educação, esperamos ativar uma atitude de interesse para os jovens. Contudo, não existe uma receita universal, porque o interesse é individual.

Acreditamos que o direito à educação é universal. O ser humano tem esse direito. Isso significa uma educação básica, tudo o que vai além deste nível de educação corresponde, a um comportamento voluntário. No entanto, os professores devem educar responsabilizando-se pelos alunos, embora os mesmos muitas vezes, não compreendam essa atitude e responsabilidades inerentes a essa ação.

Dentro das ações que apoiam essa educação temos: semanas de projeto, mediação, educação de pares, aulas relacionadas com a vida real, viagens escolares, programa de viagem de estudo (ou seja, classes sênior: Weimar), experiência de trabalho no ano 8º, 9º e 11º anos, dia dos rapazes e das raparigas, atividades de trabalho com os pais, café intercultural dos pais, workshop sobre dislexia para encarregados de educação e aulas com tutor.



## ANEXO 7- PLANIFICAÇÕES DAS ATIVIDADES