

**DIFERENTES DIMENSÕES PARA A PROMOÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS: UM ESTUDO DE CASO**

DIFFERENT DIMENSIONS FOR PROMOTING INCLUSIVE PEDAGOGICAL
PRACTICES: A CASE STUDY

DIFERENTES DIMENSIONES PARA PROMOVER PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
INCLUSIVAS: UN ESTUDIO DE CASO

Gabriela de Araujo Oliveira¹ 0009-0006-4720-8396

Louise Lima² 0000-0002-3042-8097

¹ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – Porto, Portugal; gabrieladearaujooliveira@gmail.com

² Faculdade de Ciências da Universidade do Porto – Porto, Portugal; louiselima@fpce.up.pt

RESUMO:

A Educação Inclusiva valoriza a diversidade presente no contexto escolar e é um conceito fundamental para a garantia de qualidade na educação, promovendo aprendizagens significativas e justas para todos e cada um dos alunos, independentemente de sua etnia, cultura, nacionalidade e habilidades. No presente texto, apresentamos um recorte de uma investigação desenvolvida no Mestrado em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), que pretendeu compreender as potencialidades e os desafios do desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas em sala de aula a partir de um estudo de caso num Agrupamento de Escolas da área metropolitana do Porto, Portugal. Recorreu-se a uma abordagem qualitativa, a partir do paradigma fenomenológico interpretativo, fundamentada na compreensão dos significados que o contexto escolar e as relações humanas podem fornecer. As técnicas de recolha de dados utilizadas foram o inquérito por questionário para todos os professores do Agrupamento de Escolas, o inquérito por entrevista semiestruturada e a observação participante com duas professoras de turma, uma professora da Educação Especial e um Psicólogo(a). Os resultados indicam que trabalho colaborativo entre os profissionais, principalmente a coadjuvação em sala de aula, desempenha um papel fundamental de apoio e aos professores para potenciar a prática pedagógica promotora de inclusão, incluindo a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.

Palavras-chave: educação inclusiva; diferenciação pedagógica; desenho universal para a aprendizagem.

ABSTRACT:

Inclusive Education values the diversity present in the school context. It is a fundamental concept for ensuring quality in education, and promoting meaningful and fair learning for every student, regardless of ethnicity, culture, nationality, and abilities. In this text, we present an

excerpt from an investigation carried out in the Master's Degree in Educational Sciences at the Faculty of Psychology and Educational Sciences of the University of Porto (FPCEUP), which aimed to understand the potentialities and challenges of developing inclusive pedagogical practices in the classroom. The class is based on a case study of a school group in the metropolitan area of Porto, Portugal. A qualitative approach was used, based on the interpretative phenomenological paradigm, based on the understanding of the meanings that the school context and human relationships can provide. The data collection techniques used were a questionnaire survey for all teachers in the School Group, a semi-structured interview survey, and participant observation with two class teachers, a Special Education teacher, and a Psychologist. The results indicate that collaborative work between professionals, mainly assistance in the classroom, is fundamental in supporting teachers in enhancing pedagogical practice that promotes inclusion, including the Multidisciplinary Support Team for Inclusive Education.

Keywords: inclusive education; pedagogical differentiation; universal learning design.

RESUMEN:

La Educación Inclusiva valora la diversidad presente en el contexto escolar y es un concepto fundamental para garantizar la calidad de la educación, promoviendo un aprendizaje significativo y justo para todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de su etnia, cultura, nacionalidad y capacidades. En este texto presentamos un extracto de una investigación realizada en la Maestría en Ciencias de la Educación de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto (FPCEUP), que tuvo como objetivo comprender las potencialidades y desafíos del desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. En el aula a partir de un estudio de caso en un Grupo Escolar del área metropolitana de Oporto, Portugal. Se utilizó un enfoque cualitativo, fundamentado en el paradigma fenomenológico interpretativo, basado en la comprensión de los significados que el contexto escolar y las relaciones humanas pueden proporcionar. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron una encuesta mediante cuestionario a todos los docentes del Grupo Escolar, una encuesta mediante entrevista semiestructurada y la observación participante con dos docentes de clase, un docente de Educación Especial y un Psicólogo. Los resultados indican que el trabajo colaborativo entre profesionales, principalmente la asistencia en el aula, juega un papel fundamental para apoyar a los docentes en la potenciación de prácticas pedagógicas que promuevan la inclusión, incluido el Equipo Multidisciplinario de Apoyo para la Educación Inclusiva.

Palabras clave: educación inclusiva; diferenciación pedagógica; diseño de aprendizaje universal.

Introdução

O Review of Inclusive Education in Portugal Reviews of National Policies for Education (OECD, 2022) apresenta uma análise das políticas, práticas e desafios educacionais enfrentados no contexto português, se constituindo um importante referencial sobre e para a construção de uma Educação Inclusiva. Por Educação Inclusiva, entende-se a valorização da diversidade no ambiente escolar, garantindo oportunidade de aprendizagem que atenda às necessidades de todos e de cada um, independentemente de suas características físicas, econômicas e sociais.

Tal relatório afirma que os professores portugueses se encontram “entre os mais qualificados da OECD, com 93,4% dos professores tendo adquirido o nível 7 da CITE” (OECD, 2022, p.21 *tradução minha*), principalmente após o Decreto-Lei n.º 79/2014, que salienta a necessidade de os professores terem grau de mestre. No entanto, “os professores muitas vezes se sentem despreparados para lidar com a diversidade nas escolas. A falta de requisitos para que os currículos da FIP [formação inicial de professores] incluam áreas relacionadas à diversidade, multiculturalismo e inclusão surgiu com frequência durante as entrevistas com as partes interessadas” (OECD, 2022, p.21, *tradução minha*).

Tal sentimento de despreparo poderá culminar em desafios no desenvolvimento de práticas pedagógicas assentes na perspectiva da Educação Inclusiva. Como mudar este cenário? É somente o facto dos professores não se sentirem preparados que faz com que não haja uma efetiva inclusão? É notório que muitos professores entendem e praticam os pressupostos da Educação Inclusiva, e para isso, necessitam de tempo e recursos para realizarem formações. Contudo, “os conhecimentos, habilidades, atitudes e disposições dos professores têm implicações diretas e sérias para o sucesso dos alunos a quem ensinam. Portanto, é importante pensar na aprendizagem profissional de forma mais ampla como um estímulo para a inovação[...]” (OECD, 2022, p.22, *tradução minha*).

Ainda tendo em conta o mesmo documento, é sublinhada uma melhoria significativa no sistema educativo em Portugal apontando, simultaneamente, recomendações que devem ser feitas a longo e curto prazo. As recomendações de curto prazo incluem: i) melhorar a governação da Educação Inclusiva através de melhores sinergias e mecanismos de responsabilização entre os diferentes níveis do sistema educacional, e, ii) sustentar os esforços da estratégia de colaboração e consulta para ampliar a compreensão da Educação Inclusiva. A longo prazo, as recomendações vão no sentido de: i) melhorar a gestão dos recursos para a Educação Inclusiva e continuar os esforços para construir um sistema de financiamento coerente para apoiar a equidade e a inclusão, e, ii) fortalecer a gestão da monitorização e avaliação da Educação Inclusiva em nível de sistema.

Tendo em consideração estas recomendações, urge capacitar os professores para atender às necessidades de cada contexto, de modo a fomentar a aprendizagem de todos e cada um dos alunos. Na verdade, o que a OECD nos apresenta é um enquadramento sobre a realidade portuguesa no âmbito da Educação Inclusiva – o que nos indica que tal realidade ainda requer avanços, sobretudo no que tange ao campo do desenvolvimento profissional dos professores – em termos de formação inicial e contínua - com vista a capacitá-los para ultrapassar as barreiras à aprendizagem que seus alunos possam vir a enfrentar.

Com o intuito de identificar os aspetos facilitadores e os desafios na elaboração e na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, dedicamos este texto a um estudo de caso realizado num *Agrupamento de Escolas* localizado na Área metropolitana do Porto, Portugal, de forma a compreendermos como tal contexto educativo *concebe e implementa práticas pedagógicas inclusivas para todos os alunos*. Para tanto, nas próximas secções abordaremos os paradigmas pedagógicos (Trindade & Cosme, 2010), tendo em consideração a relação destes com os pressupostos da Educação a Inclusiva e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas promotoras de inclusão. Em seguida, será apresentada a metodologia de investigação, os resultados obtidos a partir da triangulação de dados e as considerações finais.

Os paradigmas pedagógicos e a Educação Inclusiva

A escola, um espaço educativo que é de e para todos, deve refletir sobre como os alunos aprendem. Importa tal reflexão para o desenho de estratégias promotoras da inclusão de todos e cada um dos alunos, garantindo a construção coletiva de aprendizagens culturalmente significativas e humanamente empoderadoras (Trindade & Cosme, 2024). Nesse sentido, pensar numa Educação Inclusiva implica pensar e repensar práticas pedagógicas, bem como as aprendizagens dos alunos, pois “[...] a inclusão é um produto de educação plural, democrática e transgressora” (Mantoan, 2015, p.35). Ao refletirmos sobre a Educação Inclusiva, não podemos ignorar alguns fatores inerentes à escola e relativos à prática pedagógica do professor, ao currículo escolar, ao conhecimento construído e aos sujeitos envolvidos, levando em consideração a equidade. Importa, assim, compreendermos as naturezas dos atos de ensinar, aprender e avaliar, pelo que refletiremos sobre o que Rui Trindade e Ariana Cosme denominam Paradigmas Pedagógicos (Trindade & Cosme, 2010). Tal ato reflexivo é necessário porque “a existência de professores reflexivos parece estar na base da reconfiguração da profissionalidade docente no âmbito da reorganização do trabalho pedagógico” (Cosme et al., 2021, p.10).

Poderíamos considerar que o ato de ensinar é instruir os alunos, na perspetiva do paradigma da instrução, como resposta a um modelo escolar disciplinador (Foucault, 1999), necessário numa determinada época na perspetiva de ordem política e social de uma sociedade. A crença de que ensinar é instruir, isto é, transmitir um conjunto de informações sem que haja um processo baseado na reflexão e problematização, baseia-se no pressuposto de que ser aluno é ser mero ouvinte e reproduzidor das informações recebidas acriticamente, não havendo espaço para que os alunos participem no processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Trata-se de um

hipervalorização da lição, da informação e do advertir, o que assenta nos princípios da educação bancária designado por Paulo Freire (1987).

Neste viés, os atos de ensinar, aprender e avaliar estão subordinados à perspectiva do paradigma da instrução, em que não há espaço para a aprendizagem significativa. Tampouco há espaço para a inclusão, pois este modelo acaba por selecionar e seriar os alunos, centrando todo o processo de *ensinagem* no professor, enquanto suposto detentor de todo o conhecimento, desvalorizando a participação dos alunos na construção da sua própria aprendizagem.

Em recusa aos pressupostos do paradigma da instrução, poderíamos assumir a concepção de aprender na perspectiva do **paradigma da aprendizagem**. Neste, o processo de aprender está relacionado ao desenvolvimento cognitivo e ao modo como o conhecimento é construído, sendo o aluno o principal agente do ato educativo, com referência a Piaget.

Aprende-se quando somos estimulados a pensar e a aprender a aprender, porque, nesta abordagem, é o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e das dinâmicas endógenas que lhe estão subjacentes que poderão garantir a ocorrência de aprendizagens (Trindade & Cosme, 2010, p.44).

Neste paradigma, o professor deixa de ser o instrutor e passa a ser um facilitador de aprendizagens. Por outro lado, os alunos ocupam o centro de todo processo, em que o aprender ocorre de forma autónoma a partir dos seus interesses. Sendo assim, como ficariam os alunos que enfrentam alguma barreira à aprendizagem? Pensemos nos alunos que necessitam de uma intervenção qualificada, com vista a ampliar o seu conhecimento prévio. A ausência de uma intervenção e interpelação qualificada dos professores poderá condicionar a construção coletiva de uma escola inclusiva, comprometida com a aprendizagem dos seus alunos e na sua qualidade. Isto porque, estando refém dos interesses, experiências e conhecimentos prévios dos alunos, a aprendizagem estaria restrita apenas a uma minoria que os detivesse. Dependeria do *background* cultural de cada aluno, aprofundando as desigualdades sociais. Tendo os ambientes escolares realidades tão diversas e complexas, uma escola que quer inclusiva não pode estar dependente de tal *background*.

Tanto o paradigma da instrução como o paradigma da aprendizagem apresentados por Trindade e Cosme (2010) podem colocar em risco a triangulação de Houssaye (1996), isto é a relação entre aluno, professor e conhecimento, por poderem implicar práticas e concepções segregadoras ou integradoras. Além disso, põe em causa a própria consecução da Educação Inclusiva. Isto porque, no paradigma da instrução, ao desconsiderar-se o conhecimento do aluno e a sua importância no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, coloca-se o aluno no lugar de morto (Houssaye, 1996). Neste sentido, ações entendidas supostamente como inclusão

podem surgir numa perspectiva compensatória, isto é, direcionada para “compensar” necessidades de apenas certos grupos de alunos desfavorecidos, reforçando a possível situação de insucesso dos alunos e a impossibilidade de efetiva inclusão.

Por seu turno, o paradigma da aprendizagem traz uma perspectiva de autogestão, autoaprendizagem, autonomia, numa lógica de autossuficiência, vinculado, sobretudo, ao “desenvolvimento de competências cognitivas e relacionais” (Trindade & Cosme, 2010, p.44). Tendo em conta que os interesses e saberes prévios dos alunos são valorizados, assim como os ritmos próprios de cada aluno, poderíamos considerar que a inclusão estaria presente. No entanto, pela aprendizagem estar subordinada a um trabalho desenvolvido por via da sua própria iniciativa e interesses, é colocado um grande obstáculo no que diz respeito às interações, fundamentais para a aprendizagem dos alunos, que ocorrem entre aluno e professor, aluno e aluno, e aluno com o património dito comum, isto é, “o patrimônio de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes que constitui a referência do trabalho a promover numa sala de aula” (Cosme, 2018 , p.8), e que constitui a base dos currículos escolares.

A reflexão sobre cada um dos paradigmas mencionados acima leva-nos a buscar uma alternativa que possa cumprir os pressupostos de uma Educação Inclusiva. Neste entendimento, encontramos no denominado paradigma da comunicação, a valorização de todas as interações entre professor-aluno, aluno-professor, aluno-aluno na tríade proposta por Houssaye (1996), considerando-as como promotoras de aprendizagens culturalmente significativas e humanamente empoderadoras. Além disso, o pressuposto associado à construção dos saberes, neste paradigma, reconhece que ninguém aprende sozinho e, por isso, não há um lugar de “morto” (Houssaye, 1996) para os sujeitos envolvidos e para a apropriação do património cultural dito comum.

Deste modo, o paradigma da comunicação distancia-se dos outros dois paradigmas, pois o aluno é visto como um indivíduo que deve ser desafiado a pensar, ou seja, deve estabelecer uma relação e uma reflexão significativa com o objeto do saber e o património cultural dito comum. Por esse motivo, tal paradigma se coaduna com a perspectiva da Educação Inclusiva. Quando o professor assume o seu papel enquanto interlocutor qualificado (Cosme, 2009), ele reflete sobre a sua prática pedagógica em relação aos seus alunos e ao património cultural dito comum. Tal ato reflexivo pode contribuir para a inclusão dos seus alunos, de forma a proporcionar ambientes educativos promotores de aprendizagens significativas e humanamente empoderadoras. Logo, “[...]o professor que ensina a turma toda não tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didáticos-pedagógicos básicos. Ele partilha com seus alunos a construção/autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula[...]” (Mantoan, 2013, p.65).

Assim é que, no paradigma da comunicação, as diferentes interações (Houssaye, 1996) que ocorrem na escola são fundamentais para potencializar aprendizagens, pois são entendidas, segundo os autores, como “função do processo de apropriação, por parte destes, de uma fatia decisiva do património cultural disponível” (Trindade & Cosme, 2010, p.58). Neste entendimento, o saber é construído através da comunicação entre os sujeitos, porque reconhece os alunos como coprotagonistas do processo de ensino-aprendizagem-avaliação. No entanto, não coloca outros sujeitos como “mortos” nesse processo. Desta forma, importa que os professores estejam cientes das suas propostas curriculares e das suas práticas pedagógicas, tema sobre o qual nos debruçaremos na próxima secção, de forma a assumirem-se como interlocutores qualificados e não como instrutores ou facilitadores, como defendido pelos paradigmas da instrução e da aprendizagem, de modo a não ignorar nenhum aluno neste processo.

Práticas pedagógicas promotoras da inclusão

Ao considerarmos o processo de ensino-aprendizagem-avaliação e as possíveis barreiras à aprendizagem que possam surgir durante este percurso, a prática pedagógica do professor precisa de ter coesão, transparência e intencionalidade para que se possa ultrapassar tais barreiras. Logo, a intencionalidade pedagógica e a aprendizagem dos alunos relacionam-se através de um processo de ensino-aprendizagem-avaliação orientado por práticas (Franco, 2015) que atendam às diversidades do ambiente educativo. Por isso, refletir sobre este processo é “estar ao serviço de quem aprende” (Fernandes, 2021, p.3).

Nesse sentido, Ainscow e Booth (2002) destacam que o processo de inclusão é iniciado ao reconhecermos as diferenças entre os alunos. Esta é uma oportunidade para o desenvolvimento de abordagens mais inclusivas de ensino, como, por exemplo, a diferenciação pedagógica e o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA). Ao reconhecer essa diversidade, a escola poderá construir coletivamente uma cultura de inclusão, uma vez que todo o processo educativo será pensado para a aprendizagem de todos os indivíduos – tanto na sua singularidade quanto em contexto de grupo. Portanto, as salas de aula com práticas pedagógicas diferenciadas constituem-se como oportunidades para que os professores consigam identificar as necessidades dos alunos, o que:

[...]pode implicar mudanças profundas no que acontece nas salas de aula, nas salas de professores, nos recreios e nas relações com os pais. Para incluir qualquer criança ou qualquer jovem, temos que estar preocupados com toda a pessoa, na sua globalidade. Isto pode ser esquecido quando a inclusão foca unicamente um aspecto do aluno, tal como uma deficiência[...] (Ainscow & Booth, 2002, p. 8).

Há alunos que necessitam apenas de algum apoio mais organizacional, como sentar-se na carteira da frente, ou de recursos físicos, como um ábaco para poder trabalhar exercícios matemáticos, ou, ainda, de adaptações como material impresso com uma fonte maior. Nos exemplos acima, não podemos ignorar que os professores da turma sempre poderão beneficiar do trabalho em conjunto com o professor de Educação Especial para compreenderem melhor as reais necessidades de todo e qualquer aluno. Isto é, podem definir em par pedagógico a melhor metodologia para o caso em concreto, podendo mobilizar de maneira ajustada tecnologias, materiais didáticos, entre outros, para aquele aluno, em específico, e para aquela turma, no geral. No entanto, trata-se de medidas que não estão apenas sob a esfera da Educação Especial, mas que devem ser utilizadas pelos professores para a inclusão dos seus alunos em situação de grupo ou individualmente, em que os recursos podem ser pensados e disponibilizados pela escola que auxilia o aluno nas suas atividades do dia a dia.

Nesta perspectiva, para promovermos a inclusão dos alunos nas salas de aula importa refletirmos sobre duas concepções fundamentais: a perspectiva individual e a perspectiva curricular. A perspectiva individual diz respeito às barreiras à aprendizagem em contexto ambiental, político e social, cujos alicerces se aproximam da concepção do que é ser aluno e aprender no paradigma da instrução (Trindade & Cosme, 2010), uma vez que defende que uma não aprendizagem deriva de uma incapacidade do aluno. Um desafio muito frequente nas escolas está relacionado com as dificuldades e obstáculos que os alunos muitas vezes enfrentam.

Por outro lado, a perspectiva curricular, mais ampla, “[...] envolve o reconhecimento de que os indivíduos têm de ser vistos dentro de um determinado contexto” (Ainscow, 1994, p.33). Logo, a promoção do sucesso escolar do aluno deverá ser compreendida em função de um conjunto de fatores, porque o processo educativo não deve minimizar, classificar, enquadrar ou até mesmo diagnosticar um aluno pelas suas dificuldades ou pelas barreiras à aprendizagem existentes.

Neste sentido, a perspectiva curricular e a perspectiva individual também devem contribuir para a mudança educativa, na perspectiva da Educação Inclusiva, principalmente porque a escola não possui homogeneidade no grupo de sujeitos. A perspectiva individual, isto numa concepção centrada na racionalidade de que as dificuldades são do aluno, é um dos grandes desafios na promoção da aprendizagem, pois considera que todos os alunos aprendem da mesma forma e ao mesmo ritmo e, se não aprenderem, é porque foram incapazes. A perspectiva curricular, diferentemente da perspectiva individual, considera as reais necessidades para a aprendizagem dos alunos, tendo “[...] como um ponto de partida, um diagnóstico sobre os saberes, experiências e vivências dos alunos, o que permite conhecer as suas características e

necessidades de modo particular, para, a partir de aí adequar o currículo a essas realidades” (Morgado, 2019, p.16).

Para isso, o currículo precisa de ser contextualizado para que não haja a mera imitação do professor (Roldão, 2003) acriticamente pelo aluno.

De acordo com Ainscow et al. (2011), o trabalho dos professores, muitas vezes solitário, necessita de uma rede de apoio para a reflexão sobre as suas práticas, para ultrapassar as barreiras à aprendizagem dos alunos. A reflexão conjunta permite flexibilizar as práticas pedagógicas para a inclusão e participação de todos os alunos, fortalecendo abordagens inclusivas.

Esta rede de apoio, caracterizada pela parceria entre os professores, deriva da necessidade de os profissionais refletirem não só sobre a qualidade e a intencionalidade pedagógica das suas parcerias assim como também, sobre as abordagens de ensino que possam constituir-se como oportunidades de aprendizagem para os alunos. Logo:

[...] à medida que se vai trabalhando no sentido da adoção da abordagem curricular, vão sendo ultrapassadas algumas das mais poderosas barreiras à inclusão, ou sejam, as ideias pré-concebidas face ao que é diferente, os medos de arriscar mudanças e de colaborar em pé de igualdade com todos, o pessimismo que bloqueia a capacidade de pôr em marcha novos modos de aprender e de participar (Ainscow et al., 2011, p.56).

Assim, quando não são mobilizados os recursos que a própria escola possui, quando não são aproveitados os talentos e interesses dos seus próprios alunos e do contexto/comunidade, as barreiras à aprendizagem podem não ser ultrapassadas. No entanto, quando os professores refletem sobre tais recursos, sobre os seus alunos e o contexto em que estão inseridos, há a oportunidade de superar essas barreiras com vista a uma educação de qualidade para todos, pois a prática pedagógica com intencionalidade propõe “posicionamento, atitude, força e decisão” (Franco, 2015, p.606).

Metodologia

Este texto é um recorte de uma investigação desenvolvida no Mestrado em Ciências da Educação (FPCEUP) a partir de um estudo de caso num Agrupamento de Escolas da área metropolitana do Porto, a fim de compreender as perceções dos professores em relação à prática pedagógica na sala de aula que atenda às diferentes formas de aprendizagem dos alunos, identificando, assim, barreiras e limitações para a sua implementação. Logo, as questões atravessaram todo o processo investigativo, a partir do princípio fundamental do “respeito pela dignidade de cada Pessoa” (Baptista et al., 2020, p.11). Esta investigação está fundamentada no

paradigma fenomenológico-interpretativo, a partir de uma abordagem qualitativa, porque busco investigar não apenas “as intenções e significações” (Amado, 2014, p.40) das práticas pedagógicas para a inclusão dos alunos, mas também, dos contextos específicos nos quais as interações ocorrem.

A recolha de dados foi feita por inquérito por questionário para todos os professores (110 profissionais), inquérito por entrevista e observação participante de 4 profissionais da escola: 3 professoras e 1 psicólogo(a). Os dados recolhidos foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2016).

Com o intuito de identificar os aspetos facilitadores e os desafios na elaboração e na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, centraremos, neste artigo, a discussão dos resultados a partir de um recorte da investigação realizada, a partir da categoria *Práticas pedagógicas promotoras de inclusão*.

Aspetos facilitadores e desafios na implementação de práticas pedagógicas inclusivas

Os professores referiram que o trabalho colaborativo entre os profissionais, principalmente a coadjuvação em sala de aula, desempenha um papel fundamental de apoio e aos professores para potenciar a prática pedagógica promotora de inclusão.

“E o facto de eu ter professores com outros coadjuvantes comigo, no décimo segundo não tenho, porque de facto o Aluno A não precisa, só precisa de estar concentrado. Agora, o outro dá-me jeito, não é? Porque é uma turma tão grande e eu preciso que... senão o Aluno D fica a olhar para mim.” (Professora A, entrevista)

“O facto de ter a coadjuvação é excelente, é muito, muito bom, permite que eles trabalhem os mesmos conteúdos, acho que há uma pergunta mais à frente, mais direcionada para isto, eles trabalham exatamente os mesmos conteúdos, de forma diferenciada, em contexto turma, é muito positivo” (Professora C, entrevista)

“É claro que em termos de colaborativos, e com toda esta filosofia agora do trabalho colaborativo que é essencial, os professores de inglês podem perfeitamente trabalhar com todos os outros e podem intervir de forma qualitativa sempre em cooperação, sempre em colaboração, até pelas coadjuvâncias que fazemos atualmente” (Professora B, entrevista)

No questionário, das 62 respostas, 91,9% (57 professores) apontam que a rede colaborativa auxilia na compreensão das necessidades individuais dos alunos, 38,7% (24 professores) apontam que há uma maior apoio no desenvolvimento de atividades em casa, 27,4% (17 professores) assinalaram que há uma participação maior em reuniões e discussões sobre inclusão, e 82,3% (51 professores) apontaram que a rede colaborativa contribui para identificar estratégias eficazes para a aprendizagem dos alunos.

Constata-se que os participantes consideram que a grande barreira à aprendizagem é a atitudinal, não é a falta de recursos físicos, não é a falta de recursos materiais ou pedagógicos, apontando para uma perspectiva individual conforme discutido por Ainscow (1994). Quando questionamos se há resistência de algum professor na promoção de prática pedagógica inclusiva, 69,4% (43 professores) responderam que não, enquanto 30,6% (19 professores) informaram que ainda há.

Não questionamos sobre quais os motivos para responderem que há resistência de alguns professores na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, mas pedimos para dizerem como era o trabalho de consciencialização desses professores. Das 19 respostas, sendo que poderiam selecionar mais de uma opção, 63,2% (12 professores) informaram que há discussões e sensibilização, 21,1% (4 professores) responderam que procuram parcerias e colaborações, 68,4% (13 professores) compartilham resultados positivos, e 84,2% (16 professores) informaram que há propostas de cursos e *workshops*.

É evidente que o Agrupamento de Escolas possui diferentes estratégias para ultrapassar as barreiras à aprendizagem que possam surgir. Essas estratégias estão em duas esferas: a esfera coletiva e a esfera individual. A esfera coletiva está relacionada com o que a escola propõe a nível pedagógico e profissional dos professores, antes de chegar aos alunos. A esfera individual está relacionada com a estratégia individual de cada profissional para que as barreiras à aprendizagem sejam superadas nas suas aulas.

Os participantes reconhecem que, por vezes, as barreiras à aprendizagem que surgem nas práticas pedagógicas podem ser ultrapassadas a partir do trabalho colaborativo entre os alunos e da intencionalidade pedagógica. Essa aprendizagem pode ser de âmbito social e cultural também.

“Quando essas barreiras surgem é normalmente quando nós estamos em sala de aula e ‘professora não aprendi, professora não percebi, professora não estou a entender’ e aí nós temos que improvisar naquele momento como é que vamos ajudar. Eu conto normalmente muito com a ajuda também dos alunos, porque muitas vezes o trabalho entre pares é mais proficuo do que o nosso” (Professora C, entrevista)

“Ora bem, como é que eu ajusto? Fazendo uma coisa que eu acho que é muito importante, que é o trabalho colaborativo, que eu acho que os ajuda verdadeiramente. Digamos que esse trabalho em grupo, seja um grupo mais alargado, seja um trabalho de pares com tarefas muito bem delineadas, acabam por fomentar o desenvolvimento das competências diversas dos alunos. Porque, quando eles trabalham com os colegas, eles às vezes não nos entendem a nós” (Professora A, entrevista)

“Por vezes o facilitador da aprendizagem em termos de prática pedagógica é a utilização de um par modelo, um par mentor. Outras das vezes, o contacto com a família é um contacto mais regular” (Professor B, entrevista)

“Grupos interativos com grupos heterogéneos” (P40, questionário)

Esse tipo de relação, a aprendizagem entre alunos, corrobora o triângulo de Houssaye (1996), no qual as interações entre alunos são fundamentais para desenvolverem o conhecimento. Nota-se que para além do conhecimento, a relação social também é uma estratégia de prática pedagógica inclusiva dos professores.

Outra dimensão de trabalho colaborativo que os profissionais mencionaram relaciona-se com a importância que a EMAEI possui dentro do Agrupamento de Escolas. É uma equipa que trabalha em prol da inclusão de todos os alunos, conforme destacado no Decreto-Lei n.º54/2018. Destaca-se o conhecimento dos profissionais sobre algumas das atribuições da equipa, mas também sobre a forma como ela pode dar suporte para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas

Ao perguntar aos professores como os serviços especializados os auxiliavam a superar os desafios de uma prática pedagógica inclusiva, dos 62 professores que responderam, e podendo escolher mais de uma opção, 50% (31 professores) disseram que auxilia na facilitação do currículo, 75,8% (47 professores) responderam que contribui para estratégias personalizadas, 71% (44 professores) que reforça o suporte emocional aos alunos, 32,2% (20 professores) facilita na ampliação de recursos e materiais disponíveis, 1,6% (1 professor) informou que não ajudam, e 1,6% (1 professor) mencionou que auxilia no conhecimento sobre os alunos, estabelece contacto com parceiros externos e mantém contacto com a família.

Em vários momentos, tanto no questionário como na entrevista, os professores falaram sobre a intencionalidade pedagógica ao proporem práticas pedagógicas inclusivas, tendo em conta a diferenciação pedagógica. A prática pedagógica inclusiva só é possível se o professor possuir uma intencionalidade pedagógica, e utilizar como ferramenta a diferenciação pedagógica.

“Mas acho que, com esses ajustes, acho que se chega lá. Agora é preciso refletir-nos o que é que não está a correr bem, o que é que eu posso fazer para que ele mais facilmente consiga chegar ao ponto[...] Eu percebi e a seguir vou ajustar às capacidades do aluno, ou às potencialidades do aluno. É o tal conhecimento que nós vamos tendo” (Professora A, entrevista)

“A aprendizagem dos alunos ocorre em todos os contextos em que há intencionalidade e uma preparação do processo para que seja significativa e motivadora” (P18, questionário)

Em jeito de síntese, o trabalho colaborativo e a coadjuvação em sala de aula são identificados pelos professores do Agrupamento de Escolas como aspectos fundamentais para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas. São reconhecidas como oportunidade para uma maior flexibilização e diferenciação pedagógica que atenda a seus alunos. Estratégias como

grupos diversos, e principalmente, o apoio da EMAEI destacam-se como facilitadores da inclusão. Apesar das barreiras atitudinais e algumas resistências, a maioria dos profissionais valorizam a reflexão crítica e o planejamento intencional como ferramentas para superar os desafios.

Considerações finais

A análise dos dados obtidos caracteriza as práticas pedagógicas promotoras de inclusão pela construção de conhecimento que os professores do Agrupamento de Escolas procuram desenvolver com os seus alunos. Tal análise indica que o contexto considera os alunos como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, ou seja, “a centralidade do aluno implica que o professor adquira um protagonismo pedagógico inédito e o ato de aprender conduza à reconceptualização do ato de ensinar” (Trindade & Cosme, 2004, p.84). Neste sentido, a reflexão evidenciada pelos professores em torno dos processos de ensino-aprendizagem-avaliação, alinhada com os pressupostos de uma escola inclusiva, indica um caminho em construção, com vista às práticas que assentam nos pressupostos do paradigma da comunicação (Trindade & Cosme, 2010).

As estratégias que o Agrupamento de Escolas possui para implementar práticas pedagógicas inclusivas estão baseadas na intencionalidade pedagógica do professor, no conhecimento sobre os alunos, na monitorização da ação pedagógica e no *feedback*. São exemplos de estratégias que auxiliam o professor na promoção de práticas pedagógicas inclusivas: o trabalho colaborativo entre profissionais e alunos, a coadjuvação em sala de aula e a interação que a EMAEI desenvolve com os professores e outros parceiros. Embora essas estratégias sejam fundamentais, é notório que a intencionalidade pedagógica atravessa toda a ação pedagógica, considerando a diferenciação pedagógica como ferramenta crucial para esse processo com base no conhecimento que possuem sobre os alunos.

Outro aspeto importante é que esta investigação não se centrou apenas no processo de avaliação, mas no processo de ensino-aprendizagem-avaliação, como uma estratégia de prática pedagógica inclusiva. Essa tríade poderá, ainda, ser aprofundada na realidade das práticas, pois nota-se uma preocupação dos profissionais do Agrupamento de Escolas com as avaliações, nomeadamente a avaliação externa. Esta última, a avaliação externa, pode influenciar negativamente a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, pois o tempo necessário para o seu planeamento e elaboração são pensadas para que os alunos consigam realizá-las em tempo útil. Por isso, nota-se uma angústia dos professores quando precisam de planear as atividades

levando em consideração a avaliação externa, uma vez que aí, não são levados em consideração os diferentes tempos e modos de aprendizagem dos alunos.

Referências

- Ainscow, M. (1994). *Special Needs in the Classroom: a Teacher Education Guide*. Unesco.
- Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Ainscow, M., Caldeira, E., Paes, I., Micaelo, M., & Vitorina, T. (2011). *Aprender com a Diversidade: Um guia para o desenvolvimento da escola*. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Amado, J. (Coord.) (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem: propostas e estratégias de ação: ensino básico e ensino secundário*. Porto Editora.
- Baptista, I., Caetano, A. P., Amado, J. Azevedo, M. C., & Pais, S. (2020). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica. Carta ética*. SPCE.
- Fernandes, D. (2021). *Para uma fundamentação e melhoria das práticas de avaliação pedagógica no âmbito do Projeto MAIA. Texto de Apoio à formação - Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica (MAIA)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Foucault, M. (1999). *Vigiar e Punir*. Editora Vozes.
- Franco, M. A. S (2015). Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educ. Pesqui.*, 41, (3), pp. 601-614. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Houssaye, J. (1996). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J., Houssaye (Ed.), *La pédagogie: Une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 3 – 24). ESF éditeur.
- Mantoan, M. T. E. (2013). Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In M., T. Égler. (org), *O desafio das diferenças nas escolas* (pp.59-67). Editora Vozes.
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Summus Editorial.
- Morgado, J. (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. De Facto Editores.

- Morgado, J. (2019). Currículo, Gestão Curricular e Igualdade de Oportunidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 10 (2), pp.7-21.
- OECD (2022). *O Review of Inclusive Education in Portugal Reviews of National Policies for Education*. (pp. 16-26) OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>.
- Oliveira, G. A. (2024). *Práticas pedagógicas promotoras de inclusão: desafios, perspectivas e reflexões* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/159871>
- Roldão, M. D. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto Editora.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2004). A construção de uma escola pública e democrática. In R. Canário, F. Matos, e R. Trindade (Eds.), *Escola da Ponte: defender a escola pública* (pp.81-87). Profedições.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Escola, educação e aprendizagem: Desafios e respostas pedagógicas*. WAK editora.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010b). *Educar e Aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.
- Trindade, R. (coord.) (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Leya.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2024). *Escola e Conhecimento: O vínculo incontornável*. Porto Editora.

SOBRE AS AUTORAS

Gabriela de Araujo Oliveira. Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2765329972734404>

Contribuição da autoria: autora

Louise Lima Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal; Universidade do Porto; Professora Auxiliar Convidada na Faculdade de Ciências.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0328770426128819>

Contribuição da autoria: autora

Como referenciar (APA)

Oliveira, G. A. & Lima, L. (2025). Diferentes dimensões de práticas pedagógicas inclusivas: um estudo de caso. *Revista Educação em Páginas*, Vitória da Conquista, 4(4), e15640. DOI: 10.22481/redupa.v4.15640