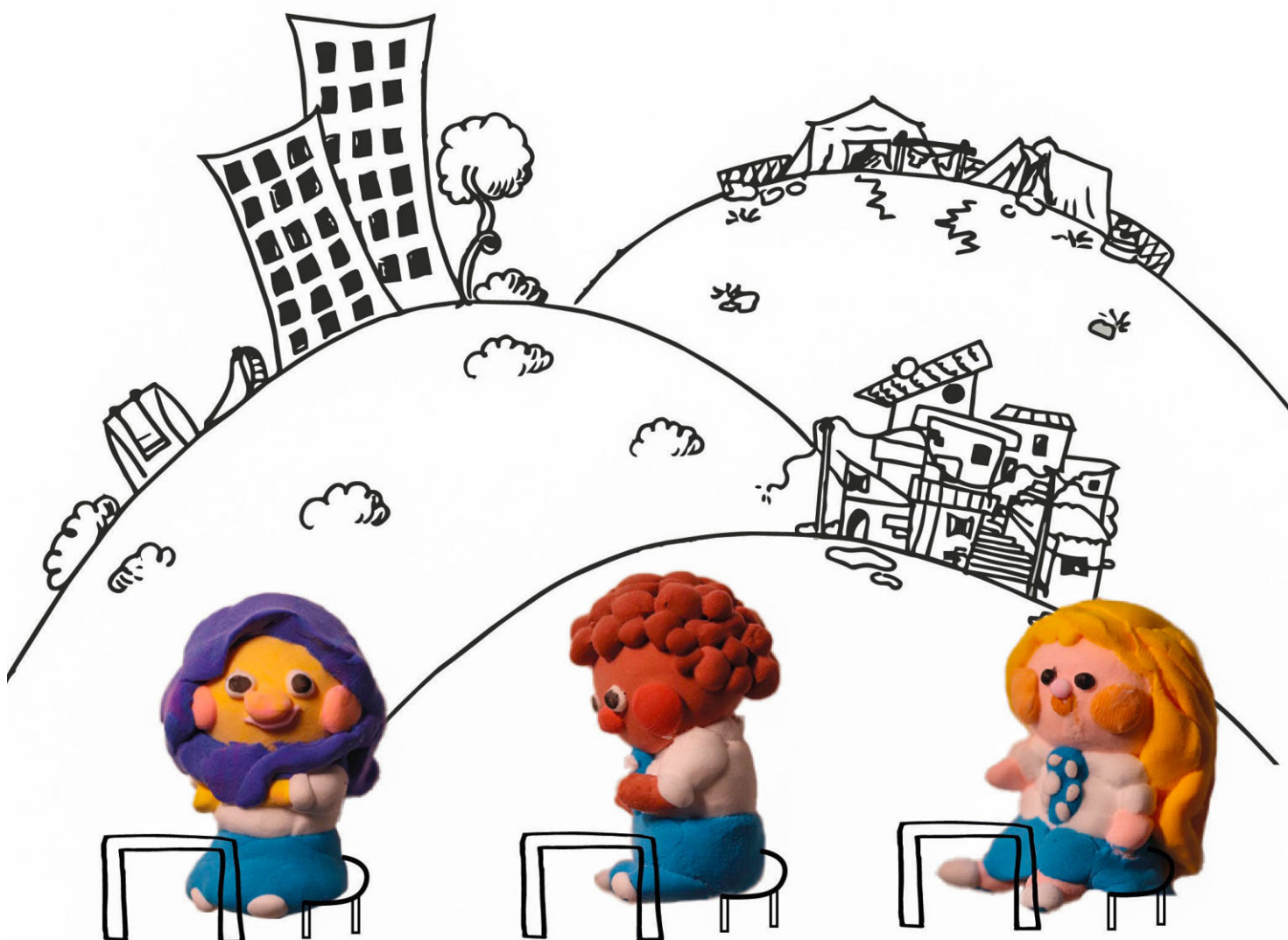


Aprender.

Revista da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais
Instituto Politécnico de Portalegre

DIVERSIDADE(S) E INCLUSÃO: os desafios da escola atual

N.º 51 JUNHO 2026 PERIODICIDADE: 2 VEZES POR ANO



Ficha Técnica

Título: Aprender
N.º 51 (junho de 2026)

Tema Central: Diversidade(s) e inclusão: os desafios da escola atual

Periodicidade: publicada duas vezes por ano
Registada na Entidade Reguladora para a Comunicação Social com o nº 127705
ISSN eletrónico: 2184-5255

Diretora: Amélia Marchão
Diretora Adjunta: Maria José D. Martins

Conselho Editorial: Adriana Guimarães; Anne Studer; Isabel Muñoz; Luís Henriques; Luís Pinheiro; Miguel Castro

Coordenadores do tema central: Maria João Mogarro, Luís Tinoca, Ana Paula Caetano

Revisão ortográfica: Luís Henriques (Coordenação)

Colaboram neste número: Adalberto Ferreira Júnior; Almerindo Janela Afonso; Beatriz Lopes de Azevedo; Betina Lopes; Carlos Renan Stocco; Catarina Mangas; Elsa Pinto; José Eduardo Lopes; José Fabiano Costa Justus; Maria Lopes de Azevedo; Rodrigo de Cássio da Silva

Ilustração da capa: Carolina Alves (Memória descritiva e notas sobre a ilustradora no final da publicação)

Capa: Gabinete de Comunicação e Imagem - Politécnico de Portalegre

Composição, montagem e secretariado: Joaquim Marchão

Editor digital: Luís Pinheiro

Indexação da revista: Amélia Canhoto; Joaquim Marchão

Propriedade, Administração, Sede do Editor e Redação:

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre
Praça da República, nºs 23 e 25
7300-109 PORTALEGRE

NIPC: 600 028 348 (Politécnico de Portalegre)

Estatuto Editorial: [Ligação online](#)

Revista publicada em regime de Open Access através da OJS

Os artigos e os relatos de experiência que integram este número foram objeto de revisão por pares (duplamente cega), conforme as linhas gerais de publicação adotadas pela revista Aprender.

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.
A Direção não se compromete na publicação de todos os artigos recebidos.



Todos os trabalhos publicados possuem a [Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0](#), com (C) Direitos reservados ao(s) autor(es)

Nota introdutória.....	3
-------------------------------	----------

Tema Central: Diversidade(s) e inclusão: os desafios da escola atual

Editorial	5
------------------------	----------

Conceções e práticas de inclusão na Educação em Ciências. Contributos de um programa de formação contínua para docentes do 1.º CEB	
Elsa Pinto, Betina Lopes, Catarina Mangas	9

Entre integração e inclusão: perceções de atores educativos sobre alunos brasileiros no 1.º ciclo	
Cláudia Neves, Helena Martins	27

Práticas pedagógicas inclusivas com estudante autista na Educação Infantil: um relato de experiência ancorado em evidências da neurociência	
Carlos Renan Stocco, Adalberto Ferreira Júnior, José Fabiano Costa Justus, Rodrigo de Cássio da Silva	43

Entre o quadro legal e a prática: oportunidades e ameaças da educação inclusiva na formação de professores em Portugal	
Maria Lopes de Azevedo, Beatriz Lopes de Azevedo	63

Recensões

Berg, P., & Kokkonen, M. (2022). Heteronormativity meets queering in physical education: the views of PE teachers and LGBTIQ+ students. <i>Physical Education and Sport Pedagogy</i>, 27(4), 368-381. https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891213	
José Eduardo Lopes	78

Minghelli, V., D’Anna, C., & Vastola, R. (2023). A biopsychosocial approach to plan inclusive learning environments in physical education. <i>Journal of Physical Education and Sport</i>, 23(9), 2492-2502. https://doi.org/10.7752/jpes.2023.09287	
José Eduardo Lopes	82

Solís García, P. (2014). <i>Cuerdas</i> [Curta-metragem]. La Fiesta PC. Olhares de uma futura professora sobre a curta Cordas: Inclusão, empatia e dignidade na escola	
Beatriz Lopes de Azevedo	86

Recensão (em jeito de ensaio), a propósito do livro de Rui Canário (2025). “Não há Morte para o Vento” – Testemunhos sobre a Ditadura e a Revolução. Edições Colibri, 162 pp.	
Almerindo Janela Afonso	91

Nota Introdutória

Considerando que o ecossistema escolar atual é marcado por um complexo e diversificado mosaico identitário, torna-se imperativo romper com modelos e práticas de ensino rígidos, uniformes, herméticos e cristalizados. O desafio passa, pois, por (re)desenhar respostas organizacionais e pedagógicas inovadoras, isentas de estereótipos e preconceitos, que garantam, efetivamente, o acesso, a participação e o pleno sucesso de cada aluno e aluna.

Sob o tema central "**Diversidade(s) e Inclusão: os desafios da escola atual**", o número 51 da revista Aprender afirma a educação inclusiva enquanto direito inalienável e imperativo democrático, situando e reforçando a centralidade do debate nas agendas políticas e pedagógicas contemporâneas, globais e locais. Assume-se, pois, à semelhança dos editores convidados, o enquadramento na Agenda 2030 da ONU enquanto bússola orientadora para a edificação de uma escola de qualidade, intrinsecamente plural e universal.

Fica, deste modo, o convite à leitura dos artigos e resenhas que compõem este número. A par dos textos que se enquadram diretamente no tema central, destaca-se, com particular significado, a resenha sobre o último livro de Rui Canário, primeiro diretor da revista *Aprender*.

Expressamos um agradecimento aos editores convidados, aos autores e aos revisores que tornaram esta edição possível. Um agradecimento também à autora da capa e aos docentes da Escola Superior de Tecnologia, Gestão e Design do Instituto Politécnico de Portalegre, cujo incentivo aos estudantes de Design de Comunicação continua a dar vida, sentido e cor às capas da nossa revista, bem como à parceria estabelecida.

Boas leituras!

A Direção da Aprender,
Amélia Marchão
Maria José D. Martins





Diversidade(s) e inclusão: os desafios da escola atual

Editorial

O tema central deste número sublinha a educação inclusiva como um direito fundamental e um objetivo central das políticas educativas internacionais e nacionais, alinhado com a Agenda 2030. Destaca-se que, num contexto de grande diversidade étnica, cultural, linguística e socioeconómica, as escolas enfrentam desafios complexos que exigem novas respostas. Entre estes desafios incluem-se desigualdades de recursos e oportunidades, resistências e atitudes menos favoráveis à inclusão, limitações na formação de professores, mobilidade humana crescente e mudanças demográficas e ambientais. Este número da Revista Aprender reúne contributos que aprofundam conceções, políticas e práticas capazes de promover a participação e o sucesso de todos os alunos, valorizando ambientes educativos mais justos e equitativos. Enfatiza-se ainda a importância da colaboração entre alunos, docentes, famílias e comunidade, bem como o papel das tecnologias digitais e das comunidades de aprendizagem na transformação das escolas. Deste modo, promove-se investigação e conhecimento científico que contribuam para consolidar culturas escolares inclusivas e sustentáveis, expressos nos quatro estudos que constituem este dossier temático.

No primeiro artigo, *Conceções e Práticas de Inclusão na Educação em Ciências: Contributos de um programa de formação contínua para docentes do 1.º CEB*, as autoras Elsa Sofia Gaspar Pinto, Betina Lopes e Catarina Mangas analisam os contributos de um Programa de Formação Contínua orientado para docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com foco na reflexão multimodal como estratégia de desenvolvimento profissional e na promoção de práticas inclusivas na Educação em Ciências. O estudo fundamenta-se na ideia de que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige práticas pedagógicas renovadas, sustentadas por formação contínua contextualizada, capaz de apoiar os professores na resposta à diversidade dos alunos. A Educação Inclusiva é entendida como um processo dinâmico, apoiado no papel ativo dos alunos, na diferenciação pedagógica e nas metodologias ativas, enquadrando-se nas políticas educativas nacionais. Paralelamente, a Educação em Ciências é apresentada como um contexto privilegiado para a inclusão, pois favorece atividades experimentais, investigação, resolução de problemas e participação ativa. O estudo empírico avaliou um curso de 38 horas, no qual participaram 11 docentes e a investigadora-formadora, e que utilizou reflexões multimodais — combinando texto e imagem — para relatar e analisar episódios reais de prática pedagógica. A recolha e análise de dados seguiu uma abordagem qualitativa com análise de conteúdo. Os resultados mostram que, nas reflexões dos docentes, emergiu uma valorização crescente do aluno como centro da aprendizagem, bem como o reconhecimento da importância dos seus interesses, ritmos e estilos. As práticas descritas enfatizaram a diferenciação pedagógica, a gestão intencional da sala de aula e a adoção de metodologias ativas; contudo, o envolvimento parental foi pouco mencionado. No domínio da Educação em Ciências, os docentes destacaram o valor das atividades experimentais para promover motivação,



participação, autonomia e pensamento crítico. A contextualização das atividades, a articulação curricular e a atribuição de papéis diferenciados foram estratégias identificadas como facilitadoras da inclusão. Relativamente ao uso de recursos, observou-se diversidade na disponibilidade de materiais e espaços, e pouca referência ao trabalho colaborativo com docentes de Educação Especial. As reflexões revelaram desenvolvimento profissional, sobretudo pela análise crítica da própria prática, embora raramente surgissem referências explícitas à atualização de competências docentes. Em síntese, o programa de formação mostrou-se eficaz na promoção de metodologias ativas, do ensino experimental e da reflexão crítica, reforçando a ideia de que a Educação em Ciências é um espaço propício à inclusão quando há intencionalidade pedagógica. A reflexão multimodal revelou-se uma ferramenta promissora para o desenvolvimento profissional e para a avaliação formativa de programas de formação, embora exija maior aprofundamento e orientação. O estudo reconhece limitações, como a ausência de vozes de alunos e famílias e a falta de observação direta de práticas, recomendando que futuras investigações integrem essas perspectivas para fortalecer a compreensão e a implementação de práticas efetivamente inclusivas.

A análise das percepções de diferentes atores educativos — direção escolar, professores e famílias brasileiras — acerca da integração de alunos imigrantes brasileiros no 1.º ciclo do ensino básico, numa escola situada no centro urbano de Braga, é realizada por Helena Martins e Cláudia Neves no segundo artigo. Com o título *Entre integração e inclusão: percepções de atores educativos sobre alunos brasileiros no 1.º ciclo*, o estudo parte da constatação de que a crescente presença de alunos estrangeiros, especialmente brasileiros, introduz novos desafios às escolas portuguesas, tanto no plano administrativo quanto pedagógico, cultural e relacional. Embora exista uma língua comum, essa proximidade nem sempre garante uma integração fluida, pois diferenças lexicais, culturais e curriculares podem gerar barreiras subtis, muitas vezes invisibilizadas. Assumindo a distinção entre integração e inclusão, o artigo sublinha que a integração se limita ao acesso e adaptação do aluno ao sistema escolar, enquanto a inclusão requer transformações estruturais na escola, capazes de remover barreiras à participação plena. A investigação desenvolve um estudo de caso qualitativo, sustentado por triangulação de dados: entrevistas semiestruturadas com três responsáveis institucionais (diretora, vereadora da educação e presidente da junta de freguesia), questionários aplicados a quinze professores e dezoito encarregados de educação brasileiros, além de análise documental. Os resultados revelam que as famílias se sentem globalmente bem acolhidas, valorizando o clima relacional e a empatia demonstrada por professores e funcionários. Contudo, apontam carências ao nível da comunicação escola-família e expressam desejo de um apoio emocional mais estruturado no momento de chegada, especialmente quando a matrícula ocorre a meio do ano letivo. Os professores reconhecem a importância da abertura da escola, mas destacam dificuldades recorrentes relacionadas com descontinuidades curriculares, sobretudo nas áreas de Matemática e Estudo do Meio, e mencionam barreiras sociolinguísticas subtis que influenciam a compreensão e o desempenho dos alunos. As perspectivas institucionais mostram alinhamento quanto à importância do acolhimento, mas diferem no grau de operacionalização de políticas e práticas de apoio, revelando limitações de recursos humanos especializados, como mediadores culturais. O estudo conclui que a partilha da língua não elimina desigualdades nem garante inclusão. Propõe

o reforço de protocolos de acolhimento, a melhoria da articulação entre escola, autarquia e comunidade, a formação docente contínua e a institucionalização de práticas que favoreçam uma participação plena e equitativa dos alunos brasileiros no contexto escolar português.

No terceiro artigo, Carlos Renan Stocco, Adalberto Ferreira Júnior, José Fabiano Costa Justus e Rodrigo de Cássio da Silva apresentam um estudo de caso qualitativo intitulado *Práticas pedagógicas inclusivas com estudante autista na Educação Infantil: um relato de experiência ancorado em evidências da neurociência*, em que analisam como as práticas pedagógicas inclusivas, fundamentadas em evidências recentes da neurociência da aprendizagem, podem favorecer o desenvolvimento e a participação de uma criança com Transtorno do Espectro Autista nível 2 numa turma de Educação Infantil de uma escola privada de Ponta Grossa/PR/Brasil. O objetivo central é demonstrar, a partir de intervenções concretas aplicadas ao longo de doze meses, como adaptações de rotina, ambiente e metodologia influenciam a atenção sustentada, o engajamento e a expressão de conhecimentos dessa criança no contexto escolar. O referencial teórico reúne pesquisas atuais sobre bases genéticas e metabólicas do TEA, heterogeneidade do transtorno, funções executivas, processamento sensorial e percursos alternativos de aprendizagem, reforçando a importância de compreender a singularidade neurobiológica do estudante para orientar práticas pedagógicas eficazes. A metodologia envolve observação participante, diário de campo estruturado e análise de artefactos produzidos pela criança, permitindo triangulação de dados e análise temática consistente. As intervenções incluem uso de apoios visuais, rotinas previsíveis, tarefas fragmentadas com instruções claras, alternativas multimodais de resposta e ajustes ambientais voltados à autorregulação sensorial. Os resultados mostram crescimento expressivo na participação do aluno, especialmente em atividades visuais e manipulativas, bem como maior tolerância às transições e mais adequada realização de microtarefas. O estudo evidencia que estratégias estruturadas, quando alinhadas às necessidades sensoriais e cognitivas da criança, potenciam a sua autonomia e possibilitam uma participação mais plena nas atividades coletivas. O texto destaca ainda a relevância dessas práticas para a construção de Planos Educacionais Individualizados e para o Atendimento Educacional Especializado, oferecendo diretrizes aplicáveis ao cotidiano docente. Por fim, reconhece limitações do estudo e propõe a ampliação de pesquisas multicêntricas que integrem instrumentos validados e formação continuada de professores, reforçando a necessidade de aproximar ciência e prática pedagógica para promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

O último texto deste número temático, da responsabilidade de Maria Lopes de Azevedo e Beatriz Lopes de Azevedo, centra-se na análise crítica da relação entre o quadro legal português para a educação inclusiva e a prática efetiva nas escolas. O artigo, sob o título *Entre o quadro legal e a prática: oportunidades e ameaças da educação inclusiva na formação de professores em Portugal*, destaca que o país possui uma legislação avançada, sobretudo os Decretos-Leis n.º 54/2018 e 55/2018, que procuram romper com modelos antigos baseados na categorização de alunos e avançar para uma abordagem multinível de apoio, articulada com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Essa mudança enquadra-se em orientações internacionais como a Agenda 2030, a Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que reforçam a inclusão como princípio ético e como requisito

para uma educação de qualidade. Apesar desse quadro robusto, o texto evidencia um desfasamento entre a intenção legislativa e a realidade das escolas. A implementação encontra dificuldades relacionadas com formação insuficiente dos docentes, falta de recursos, limitações organizacionais e culturais, além de práticas pedagógicas que ainda não incorporam plenamente o Desenho Universal para a Aprendizagem, entendido como ferramenta essencial para prever e responder à diversidade. A investigação sublinha que a inclusão não depende apenas de normas, mas de mudanças profundas na prática pedagógica, na colaboração docente e no funcionamento das instituições. O estudo estrutura a discussão em quatro dimensões — legal, contextual, filosófica e empírica — mostrando como cada uma delas contribui para compreender a complexidade da inclusão. Conclui que, embora a legislação represente um avanço significativo, a concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva exige investimento contínuo em formação inicial e contínua, liderança pedagógica comprometida, culturas colaborativas e comunidades de aprendizagem que sustentem a mudança. Em suma, a lei fornece o enquadramento necessário, mas só práticas consistentes, refletidas e apoiadas podem transformar esse referencial num quotidiano escolar inclusivo e equitativo.

Este número temático apresenta quatro estudos com abordagens diversificadas sobre a educação inclusiva, quer no universo teórico, quer no campo empírico, analisando políticas, estratégias e práticas e desafiando à reflexão sobre a diversidade que se verifica no mundo atual e sobre as transformações na escola e na sociedade. A equipa editorial convida os leitores a refletirem de forma crítica sobre estes estudos, contribuindo para o debate académico, e espera que sirvam de motivação para outras investigações, projetos, debates e práticas educacionais inovadoras e inclusivas.

Notas sobre os coordenadores do tema central:

Maria João Mogarro

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação
(UIDEF), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal

mjmogarro@ie.ulisboa.pt

<https://orcid.org/0000-0002-5841-9280>

Luís Tinoca

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação
(UIDEF), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal

ltinoca@ie.ulisboa.pt

<https://orcid.org/0000-0001-6950-3245>

Ana Paula Caetano

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação
(UIDEF), Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal

apcaetano@ie.ulisboa.pt

<https://orcid.org/0000-0003-2481-5215>

Concepções e práticas de inclusão na Educação em Ciências. Contributos de um programa de formação contínua para docentes do 1.º CEB

**Conceptions and inclusive practices in Science Education. Contributions of a
continuous professional development programme for primary school teachers**

**Elsa Pinto
Betina Lopes
Catarina Mangas**

Resumo

A avaliação dos contributos decorrentes da participação num Programa de Formação Contínua (PFC) acreditado, constitui o ponto de partida deste estudo e visa caracterizar as concepções e práticas de inclusão na Educação em Ciências de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Centrado na reflexão multimodal enquanto estratégia de formação e desenvolvimento profissional, o estudo envolveu 11 docentes-formandos e a investigadora-formadora. A metodologia é qualitativa e o estudo de natureza descritivo-interpretativa, com abordagem de autoestudo. No presente artigo, a análise incide nas reflexões multimodais elaboradas pelos formandos e pela formadora-investigadora. A análise de conteúdo, de natureza mista, das mesmas permitiu organizar os dados nas seguintes categorias: Educação Inclusiva, Educação em Ciências, Recursos e Desenvolvimento Profissional e Pessoal. Os resultados sugerem que o PFC contribuiu para a valorização de metodologias ativas e a reflexão crítica. O estudo realizado permitiu ainda concluir que o uso de reflexões multimodais constitui uma estratégia promissora na avaliação pedagógica de uma formação, contribuindo para o aprofundamento teórico no domínio da avaliação de programas de formação contínua. Ainda assim, torna-se necessário um maior aprofundamento na sua aplicação em contextos de formação e investigação.

Página | 9

Palavras-chave: avaliação de programas; desenvolvimento profissional; educação em ciência(s); educação inclusiva; docentes 1.º CEB.

Abstract

The evaluation of the contributions arising from participation in an accredited Continuing Professional Development Programme (CPD) constitutes the starting point of this study and aims to characterise the conceptions and practices of inclusion in Science Education among teachers of primary education. Centered on multimodal reflection as a strategy for training and professional development, the study involved 11 trainee teachers and the teacher-researcher. The methodology is qualitative, and the study is of a descriptive-interpretative nature, adopting a self-study approach. In the present article, the analysis focuses on the multimodal reflections produced by the trainees and by the teacher-researcher. Content analysis, of a mixed nature, made it possible to organise the data into the following categories: Inclusive Education, Science Education, Resources, and Professional and Personal Development. The results suggest that the CPD programme contributed to the enhancement of active methodologies and critical reflection. The study also made it possible to conclude that the use of multimodal reflections constitutes a promising strategy in the pedagogical evaluation of a training programme, contributing to theoretical deepening in the field of the evaluation of continuing professional development programmes. Nevertheless, further in-depth exploration is required regarding its application in training and research contexts.

Keywords: programme evaluation; professional development; science education; inclusive education; primary school teachers.



1. Introdução e fundamentação teórica do estudo

A construção de uma escola inclusiva, que valorize a diversidade e promova práticas educativas contemporâneas, constitui-se como fundamental face aos atuais desafios do presente e do futuro da educação. Neste quadro, a formação contínua de docentes assume um papel central na promoção das competências profissionais, sobretudo quando centrada nas necessidades específicas dos docentes, isto é, quando contextualizada na realidade educativa dos mesmos, potenciando a renovação das práticas e a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos. Reforça-se, assim, a importância de uma formação que valorize a reflexão crítica, a partilha colaborativa e a experimentação pedagógica. Nesta linha de pensamento, Reis (2021) destaca que o desenvolvimento de competências profissionais – o saber dos docentes – articulado com as condições de motivação – o querer – e os meios de realização – o poder – é indispensável para que essas competências se traduzam em práticas educativas eficazes. Tinoca et al. (2025) identificam as comunidades de aprendizagem como espaços privilegiados de desenvolvimento profissional, face ao papel das mesmas no âmbito da reflexão crítica, da partilha e da coconstrução de práticas de inclusão nos contextos educativos dos docentes.

A Educação Inclusiva constitui-se como um processo contínuo e exigente, com impactos significativos para a construção da escola do século XXI, face às novas configurações e exigências das instituições e da sociedade. Deste modo, visa responder à diversidade de todos os alunos, em sala de aula, promovendo a participação e a aprendizagem dos mesmos, ao reconhecer o ser humano como único e ao valorizar a sua capacidade de intervir nos seus processos educativos e no desenvolvimento de competências (Ainscow, 2024; Rodrigues, 2019). Neste enquadramento, os Decretos-Lei n.º 54 e n.º 55/2018, de 6 de julho, no âmbito da Educação Inclusiva e Autonomia e Flexibilidade Curricular, defendem a escola como um local onde todos os alunos têm possibilidade de ter uma educação que dê respostas às suas potencialidades. Estas orientações inscrevem-se numa perspetiva humanista, que valoriza o papel ativo do aluno na construção da sua aprendizagem, a partir dos seus interesses e vivências, bem como a adoção, por parte do docente, de práticas de diferenciação pedagógica e de metodologias ativas.

A educação em Ciências possibilita abordagens educativas mais centradas em atividades de cariz experimental, na resolução de problemas e na participação ativa de todos os alunos, permitindo acomodar diferentes ritmos, estilos de aprendizagem e necessidades educativas, aspetos que se revelam cruciais para a operacionalização de práticas de inclusão na sala de aula (Hodson, 2014; Koyle, 2021; Martins, 2016, 2020). Neste contexto, a Educação em Ciências assume um papel central na promoção da literacia científica e da inclusão, colocando o aluno como agente ativo no seu processo de aprendizagem.

Contudo, a implementação de práticas de inclusão na Educação em Ciências, sobretudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), enfrenta desafios relacionados com as conceções e práticas dos docentes e com a necessidade de formação contínua que promova abordagens educativas mais equitativas e centradas no aluno, como referenciado na literatura que aponta para a persistência de desafios na articulação

entre concepções docentes, práticas educativas e formação contínua docentes (Almeida et al., 2009; Benite et al., 2014).

Os estudos sobre as concepções e as práticas educativas dos docentes, no domínio da Educação em Ciências, têm assumido uma relevância crescente, uma vez que permitem identificar as influências que essas práticas exercem nas aprendizagens dos alunos (Antonelli-Ponti et al., 2020; Correia, 2013). No âmbito da investigação em Ciências da Educação, as concepções e práticas profissionais dos docentes constituem um campo de estudo relevante, pois possibilitam melhorias na qualidade da educação e, naturalmente, nas aprendizagens dos alunos (Duarte & Moreira, 2021; Ferreira et al., 2024; Letina et al., 2025). Porém, importa salientar que a maioria dos estudos tende a centrar-se numa perspetiva do diagnóstico clínico, do défice e das dificuldades individuais dos alunos, em detrimento da análise das abordagens educativas de inclusão adotadas pelos docentes (Bulcão et al., 2022; Medeiros & Barrera, 2018; Silva & Camargo, 2021).

2. Estudo empírico

Face ao enquadramento apresentado e à lacuna identificada, foi concebido, implementado e avaliado um Programa de Formação Contínua (PFC) de natureza teórico-prática (38h).

No sentido de avaliar como um PFC centrado na reflexão multimodal contribui para a transformação de concepções e práticas de inclusão em contextos de Educação em Ciências dos docentes-formandos (DF), e também da investigadora-formadora (IF), definiu-se a seguinte questão de investigação: Em que medida um programa de formação contínua centrado na reflexão multimodal no âmbito da Educação em Ciências contribuiu para concepções e práticas educativas de inclusão de docentes do 1.º CEB?

Página | 11

2.1. Metodologia

Metodologicamente, apresenta uma abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), em que a IF assumiu um papel central e de autoestudo (Samaras, 2011). Participaram no estudo 11 DF do 1.º CEB e a investigadora-formadora (com diferentes anos de serviço — entre 10 e 37 anos — e formação inicial), tendo sido consideradas para análise 9 reflexões multimodais dos DF, com base em critérios de completude, profundidade reflexiva e relevância para os indicadores definidos, e 8 reflexões multimodais das IF, referentes a cada sessão dinamizada pela mesma no decorrer do PFC. Foram assegurados todos os procedimentos éticos, nomeadamente o consentimento informado, anonimato e confidencialidade dos participantes. O estudo obteve parecer favorável do encarregado de proteção de dados da Instituição de Ensino Superior à qual o estudo está institucionalmente vinculado.

A recolha de dados incidiu em entrevistas, questionários e nas reflexões multimodais elaboradas pelos DF do 1.º CEB, bem como pela IF, sendo que o presente artigo se centra exclusivamente na análise das reflexões multimodais de todos os participantes.

Estas foram sujeitas a análise de conteúdo de acordo com Bardin (2016), permitindo uma leitura contextualizada das concepções e práticas de inclusão descritas,

ancorada em episódios educativos relatados pelos próprios docentes em contextos de Educação em Ciências. Foram elaboradas categorias a priori decorrentes da revisão da literatura e categorias a posteriori emergentes da análise das reflexões. A reflexão multimodal sustentada na narração multimodal (Lopes & Viegas, 2021), apresenta potencial para aprofundar a reflexão crítica dos docentes envolvidos, sobre as suas práticas de inclusão, ao apoiar processos (potenciais) de reconfigurações de pensamento, das conceções e das práticas, e de ação educativa através da análise de episódios reais de ensino.

A reflexão multimodal consiste na produção de narrativas que articulam diferentes modos de representação (texto, imagem, vídeo ou outros suportes), permitindo aos docentes relatar episódios das suas práticas educativas assim como pensamentos sustentadores e/ou emergentes. Optou-se pela utilização da designação “reflexão multimodal”, por se considerar que tanto os DF como a IF, poderão não ter mobilizado, na sua plenitude, todas as dimensões inerentes à narração multimodal, conforme conceptualizada por Lopes e Viegas (2021), mantendo-se, ainda assim, o foco nos processos crítico-reflexivos sobre a dimensão das práticas educativas na sala de aula.

A utilização das reflexões multimodais enquanto instrumento de análise e desenvolvimento profissional aproxima-se de perspetivas contemporâneas de avaliação formativa e reflexiva, que valorizam processos de autorregulação e reconstrução da prática docente (Tinoca & Oliveira, 2013).

3. Resultados e discussão de resultados

Apresenta-se a Matriz Categorical de Análise de Conteúdo (Tabela 1), completa e validada por 2 peritos (externos à investigação), e envolveu a verificação da coerência interna entre categorias, subcategorias e indicadores de análise.

3.1. Apresentação dos resultados

A matriz categorial (Tabela 1) foi construída com base numa abordagem mista (dedutiva-indutiva), ancorado na literatura de referência analisada e ajustada progressivamente a partir da leitura exploratória das reflexões multimodais (DF e IF). A colaboração dos especialistas consistiu na análise crítica da estrutura da matriz, das categorias, subcategorias e indicadores de análise (citações/testemunhos dos participantes), mediante o preenchimento de uma grelha de apreciação (concordo/não concordo), incluindo um espaço para observações adicionais.

Tabela 1

Matriz Categorical de Análise de Conteúdo

Categoria	Subcategoria	Indicador
Educação Inclusiva	Aluno: Processos de aprendizagem	Construção da Aprendizagem
		Interesses / Vivências
	Docente 1.º CEB: Processos de ensino	Diferenciação Pedagógica
		Metodologias Ativas
	Família	Envolvimento Parental
Educação em Ciências	Aluno: Processos de aprendizagem	Construção da Aprendizagem
		Interesses / Vivências
	Docente 1.º CEB: Processos de ensino	Diferenciação Pedagógica
		Metodologias Ativas: Ensino Experimental / Trabalho Laboratorial Articulação/Gestão curricular
Recursos Educativos	Humanos	Docente de educação especial e outros agentes educativos (técnicos, assistentes, ...)
	Materiais	Gestão, disponibilidade e utilização
	Espaços	Infraestruturas acessíveis
Desenvolvimento profissional e pessoal	Necessidades formativas	Atualização de competências
		Intervenção
	Reflexão crítica sobre a prática	Atualização de competências Intervenção

Fonte: Dados do estudo empírico.

3.2. Discussão dos resultados

Os resultados apresentados e discutidos neste artigo emergem da análise de nove reflexões multimodais dos DF e de oito reflexões multimodais da IF referentes às sessões de formação realizadas.

3.2.1. Concepções e Práticas de Inclusão Emergentes da Participação no PFC

Educação Inclusiva

Para a Educação Inclusiva (primeira categoria de análise), e especificamente no que respeita ao Aluno: Processo de Aprendizagem, os DF, nas suas reflexões, destacam

a importância do aluno na **Construção da Aprendizagem**, partindo dos seus **Interesses e Vivências**. Surge a necessidade de o aluno ter um papel central nos processos inerentes às suas aprendizagens, como identifica o DF_02: “Todos os alunos puderam participar nesta experiência de forma inclusiva. Conseguiram pensar e prever o que poderia acontecer; experimentaram, observaram e tiraram as suas conclusões.” (RM_DF_02).

Na subcategoria Docente 1.º CEB: Processos de ensino, e no indicador **Diferenciação Pedagógica**, que é entendida, como a adaptação intencional de estratégias, conteúdos e processos de ensino às características, ritmos e necessidades dos alunos (Ainscow, 2020, 2024), as citações do DF_02 revelam intencionalidade face às práticas de inclusão, embora sem exemplos concretos ou contextualização: “De forma a ultrapassar as dificuldades sentidas, realizo atividades de atenção e concentração; exercícios de relaxamento, diferenciação pedagógica; criação de ambientes livres e silenciosos; tarefas inclusivas entre outras.” (RM_DF_02).

Assinala-se a necessidade de explicitar exemplos e periodicidade, evitando generalizações como “entre outras”, e destaca-se o valor de ambientes livres e silenciosos para a autorregulação. Por outro lado, o DF_07 reconhece que cada aluno tem o seu perfil de aprendizagem, pressuposto central da pedagogia diferenciada (Ainscow, 2024): “Considero como positivo o facto de a aula, através da sua estrutura, permitir atender a diferentes estilos de aprendizagem, utilizando abordagens visuais, auditivas e experimentais...” (RM_DF_07).

A gestão da sala de aula revela-se estruturante para as práticas de inclusão e viabiliza a diferenciação pedagógica. Os relatos evidenciam desafios comportamentais (ruído e interrupções):

“Outra das dificuldades na turma é manter o normal funcionamento da aula sem ruído de fundo, bem como o cumprimento regular das regras de sala de aula. Os alunos não conseguem esperar pela sua vez para falar. Querem ser sempre os primeiros a responder e interrompem as conversas dos colegas e dos adultos.” (RM_DF_02)

Reconhecer estes constrangimentos permite otimizar práticas de inclusão, ajustando atividades e ritmos. Identifica-se ainda a organização em pares, promovendo trabalho colaborativo e gerindo potenciais focos de indisciplina, como refere DF_03: “Comecei a aula organizando os alunos em pares, sentados nos seus lugares.” (RM_DF_03). Para Esteves (2017) a ação direta do docente e as interações em sala mobilizam a totalidade de competências profissionais.

As **Metodologias Ativas** surgem como via essencial para operacionalizar práticas de inclusão, proporcionando contextos diversificados, colaborativos e acessíveis, reconhecendo a diversidade como valor. Estas metodologias potenciam o desenvolvimento do pensamento crítico e colaborativo, como se evidencia no testemunho do DF_02: “A dinâmica que incentivou os alunos a propor maneiras de agrupar os materiais (por cor e forma) promoveu o pensamento crítico e colaborativo.” (RM_DF_02).

Para concluir a análise relativa à categoria Educação Inclusiva, regista-se na Subcategoria Família menor referência ao **Envolvimento Parental**, o que pode indiciar

menor sensibilização para a articulação entre práticas de inclusão e o papel das famílias. Ainda assim, destaca o DF_04: “O facto de os alunos quererem repetir em casa a atividade foi muito importante, muitos referiram que os pais e irmãos também quiseram experimentar.” (RM_DF_04). Os docentes têm um papel determinante na seleção de atividades que contribuem para aprendizagens significativas transferíveis para fora dos contextos escolares (Ainscow, 2020).

Por fim, as **Reflexões Multimodais da IF** complementam o conteúdo empírico recolhido nos testemunhos dos DF. Foi partilhado numa das sessões do PFC, um caso envolvendo Educação Especial e outros agentes, com evidências já discutidas com os pais e com a disponibilização de um DF (com experiência familiar semelhante) para partilha de vivências, como é relatado pela IF_ses_02: “Neste espaço de partilha e discussão surgiu uma proposta de ‘ intercâmbio ’ entre famílias, com disponibilização para partilhar história e percurso.” (RM_IF_ses_02).

Em síntese, a análise das reflexões multimodais dos DF e da IF evidencia a Educação Inclusiva como um processo contínuo, sustentado na valorização da diferença e na centralidade do aluno na construção da aprendizagem. Emergiram práticas associadas à diferenciação pedagógica, à gestão intencional da sala de aula, ao recurso a metodologias ativas e à avaliação formativa, ainda que com menor expressão no envolvimento parental. Estes resultados reforçam a necessidade de formas de organização do ensino que promovam a participação ativa dos alunos e assegurem equidade no acesso ao currículo e ao sucesso educativo (Ainscow, 2024).

Educação em Ciências

Em relação à segunda categoria de análise, no âmbito da atividade de Educação em Ciências “Identificar as propriedades de diferentes materiais (cor, sabor, cheiro, forma, ...), agrupando-os de acordo com as suas características e relacionando-os com as suas aplicações”, o DF_05 evidencia a importância de colocar o Aluno: Processos de aprendizagem — no centro da **construção da aprendizagem**, promovendo o seu envolvimento ativo e a sua autonomia, conforme ilustrado na citação: “As conclusões dos alunos foram espontâneas (...), baseando-se na concretização em vez do abstrato” (RM_DF_05).

Face à importância de partir dos **Interesses/Vivências** dos alunos, na exploração das atividades por parte do docente, esta é uma prática compreendida e reconhecida pelos DF. No âmbito da Educação em Ciências, esta valorização torna-se particularmente evidente em atividades de natureza experimental e contextualizada. O sucesso das atividades propostas pode estar diretamente relacionado com os interesses/vivências dos alunos (por exemplo, “Dissolução em líquidos”, “Será que todos temos a mesma capacidade respiratória?”, “A maçã doente!” e “Sistema ribeirinhos, água e sustentabilidade”). Nas reflexões multimodais, no que concerne a este indicador, o DF_06 mencionou que a atividade experimental - Dissolução em Líquidos, se relacionava diretamente com uma outra atividade já dinamizada em sala, possibilitando dar robustez e consistência a aprendizagens anteriores e articuladas com vivências do contexto escolar, familiar e cultural da região geográfica destes alunos: “A atividade experimental que seguidamente se apresenta surgiu a partir dos interesses dos alunos e das interrogações por eles efetuadas durante a exploração/compreensão da receita do bolinho.” (RM_DF_06) e continua “No decorrer da atividade experimental, dei

espaço aos alunos para partilharem as suas experiências, constituindo as mesmas ponto de partida para a reflexão e apropriação de novos conceitos.” (RM_DF_06). Desta forma, o DF_06 dá importância significativa aos contextos familiares e aos interesses/vivências do quotidiano de cada aluno, trazendo-os para a sala de aula e mobilizando a motivação para a introdução da temática e a exploração prática/experimental. No seguimento da exploração, o DF_06 identifica novos interesses e curiosidades que surgiram com o manuseamento do termómetro:

“Depois destas intervenções, reparo que o grupo focou o seu interesse no funcionamento do termómetro. Todos queriam experimentar e ver o líquido “crescer”. [...] Dado o interesse manifestado pelo grande grupo, prometi que, noutro dia, iria fazer uma atividade de manipulação/experimentação dos termómetros.” (RM_DF_06).

No que respeita à subcategoria Docente do 1.º CEB: Processos de ensino e para o indicador **Diferenciação Pedagógica**, surge nos discursos um significativo número de referências, o que poderá indicar robustez destas práticas em sala. Na Educação em Ciências, a diferenciação pedagógica é particularmente relevante, garantindo equidade e participação, tendo o docente como mediador da aprendizagem (Hodson, 2014; Martins, 2020; Koyle, 2021). Destaca-se o testemunho do DF_10, que ao atribuir papéis de responsabilidade a alunos com dificuldades (por exemplo, porta-voz), promove autoestima e sentido de pertença:

“Como porta-voz dos grupos, selecionei alunos com mais dificuldades de comunicação, procurando elevar a sua autoestima, dada a facilidade da tarefa — indicar os macroinvertebrados observados e registados por todos.” (RM_DF_10).

As reflexões multimodais evidenciam a preocupação dos DF em se inteirarem dos interesses/vivências dos seus alunos e contextos do quotidiano, concebendo ligações intencionais entre as atividades implementadas, mobilizando competências existentes como facilitadoras de novas aprendizagens.

Os princípios das **Metodologias Ativas** alinham-se com o *Inquiry-Based Science Education* e a aprendizagem sócio construtivista, com o aluno protagonista da construção da aprendizagem.

Para além da questão-problema, a contextualização científica facilita a apropriação do discurso científico, como se identifica no testemunho DF_04:

“Professora: Qual o sistema humano que estamos a estudar?
Alunos: Sistema respiratório.
Professora: Então vamos perceber melhor como funciona!
Mas para isso vamos fazer uma atividade experimental.
Professora: Será que temos todos a mesma capacidade respiratória?

(A questão formulada suscitou logo um certo alarido e estimulou várias respostas)

Aluno: Por exemplo, como eu tenho asma e uso máscara, não consigo respirar tão bem.

Aluno: Se alguém fumar, também é pior, porque o fumo do tabaco faz mal.

Professora: Então, que fatores acham que pode influenciar a capacidade respiratória?

(Alunos respondem)

— Se é alta ou baixa

— Se tiver feito uma operação ao nariz

— Se tiver os pulmões inflamados

— Se estiver em sítios poluídos

(...)

Professora: Será que a idade da pessoa, o estado de cansaço, se tocar um instrumento de sopro ou a condição física não influencia? Será que um desportista e alguém que não pratica atividade física e que passa o tempo sentado no sofá têm a mesma ou diferente capacidade respiratória?

(Os alunos acenaram afirmativamente, nomeando colegas do futebol).” (RM_DF_04).

A DF_04, segundo o seu testemunho conseguiu estabelecer relações entre corpo humano e saúde individual, promovendo participação espontânea, questionamento e pensamento crítico.

Face à **Articulação/Gestão Curricular**, as intervenções do DF_06 são ilustrativas de adaptação contextual e curricular e indiciam flexibilidade pedagógica:

“Este episódio, que não estava previsto, seria o ponto de partida para trabalharmos outro conteúdo de Estudo do Meio — ‘Manusear objetos em situações concretas e cuidados a ter com os mesmos’. Prometi que todos iriam explorar o objeto referido noutro dia.” (RM_DF_06).

O currículo não é um produto acabado. É chave de Cidadania e transformação (Roldão, 2017), devendo contemplar a diversidade e promover participação ativa e crítica, respeitando identidade e ritmos dos alunos.

Retomam-se as **Reflexões Multimodais da IF**, para aprofundar a análise. Para o Dia da Oficina, a IF_ses_05 refere que “as atividades foram preparadas para descomplicar conceitos científicos usando materiais acessíveis e adaptáveis ao 1.º CEB” (RM_IF_ses_05). Destaca-se a atividade “A areia da praia é só mesmo areia?”, alinhada com Estudo do Meio e literacia científica, permitindo classificação e identificação de materiais, separação de misturas (peneiração e filtração), formulação de hipóteses (“os plásticos flutuam?”) e manuseamento de material de laboratório, em articulação com as áreas de Português, Matemática, Expressões e Cidadania e Desenvolvimento.

Em síntese, e à luz dos resultados analisados nesta categoria, a Educação em Ciências surge como área privilegiada para a operacionalização de práticas de inclusão. A dimensão prática e experimental oferece oportunidades para aplicação de metodologias ativas, promovendo participação, autonomia e o desenvolvimento do perfil de competências para todos os alunos, em linha com os documentos orientadores adotados em Portugal. As atividades relatadas (experiências laboratoriais e projetos de grupo) traduzem práticas adequadas a contextos de diversidade, onde o conhecimento se constrói colaborativamente (Martins, 2020; Reis, 2021; Vygotsky, 1978). A diversidade metodológica assegura formas válidas de participação para diferentes perfis de alunos. Estes resultados convergem com a literatura que destaca a Educação em Ciências como promotora de literacia científica e cidadania desde os primeiros anos de escolaridade, desde que assente em metodologias diversificadas, flexíveis e contextualizadas (Hodson, 2014; Martins, 2020; Reis, 2021). A análise evidencia ainda que a ausência de uma metodologia única reforça a necessidade de escolhas pedagógicas situadas, ajustadas ao perfil da turma e dos alunos, tal como sublinhado por Markic e Abels (2014).

Recursos Educativos

Relativamente à terceira categoria de análise, em todas as reflexões multimodais foi possível constatar que, relativamente à subcategoria recursos Humanos, e para o indicador **Docente de Educação Especial e outros agentes educativos**, não existe qualquer referência a trabalho colaborativo associado ao episódio que os DF narraram no âmbito das atividades que desenvolveram em articulação com o PFC. Neste sentido, pode inferir-se, deste facto, que essa ausência de referência não diminui a relevância da intervenção destes profissionais, antes evidencia uma dimensão pouco explorada nas práticas relatadas. Nas respetivas reflexões multimodais, os DF descrevem problemáticas e diagnósticos de alunos que, pela sua natureza, reforçam a importância do trabalho colaborativo com os docentes de Educação Especial, potenciando as aprendizagens de todos.

Esteves (2017) considera essencial interromper uma cultura profissional marcada pelo individualismo e defende que o trabalho em equipa e a reflexão conjunta entre docentes e outros agentes educativos são fundamentais para melhorar as experiências educativas e perspetivar o futuro.

As citações extraídas das reflexões multimodais relativas à **Gestão, disponibilidade e utilização** remetem para os materiais efetivamente utilizados durante a exploração das atividades experimentais, ajustados ao nível de ensino dos DF. A DF_06 identifica recursos tecnológicos, como o uso do monitor interativo e o preenchimento colaborativo e guiado da carta de planificação, assegurando equidade no acesso à atividade de educação científica sem comprometer a qualidade da aprendizagem:

“Abri o documento no monitor interativo e, à vez, os alunos procederam ao seu preenchimento para que os colegas pudessem copiar. À medida que se preenchiam os vários campos da carta de planificação no monitor interativo, os alunos copiavam para a sua folha.” (RM_DF_06)

Assim, os recursos materiais devem ser diversificados e ajustados ao perfil dos alunos, promovendo ambientes educativos estimulantes e equitativos. A forma como o docente gere a disponibilidade e utilização dos recursos revela a sua capacidade de superar limitações e de manter o foco na intencionalidade educativa das práticas (Ainscow, 2020).

As citações extraídas da subcategoria Espaços sobre **Infraestruturas Acessíveis** revelam limitações significativas, sobretudo no 1.º CEB, pela ausência de bancadas e lavatórios, elementos considerados essenciais para o ensino experimental. O DF_07 identifica: “A sala onde decorreu a aula é uma sala tradicional de 1.º ciclo, com 24 mesas individuais (figura 1), sem bancada e sem lavatório. Tem computador, quadro branco e projetor.” (RM_DF_07). Por oposição, outros contextos revelam condições favoráveis, como espaços amplos, iluminados e acessíveis, como refere o DF_04: “A sala onde decorreu a aula é grande e luminosa (...) Possui computador, projetor e quadro branco. Tem uma pequena bancada com um lavatório, o que facilitou a realização da atividade.” (RM_DF_04).

As **Reflexões Multimodais da IF**, complementam a análise crítica, aprofundando as experiências vividas nas sessões síncronas, assíncronas e presenciais do PFC. No que respeita aos materiais disponibilizados, os DF receberam uma caderneta pedagógica com material de papelaria, exemplos de narrações multimodais (em formato físico e digital) e *kits* de atividades práticas: “Material de escrita, para sublinhar, caderno de apontamentos, materiais para realizar trabalho prático com os alunos, *post-its* de diversas cores e formatos — e até um chocolate, que gerou curiosidade entre as participantes.” (RM_IF_01).

Quanto ao espaço físico, as condições foram adequadas: “A sala atribuída para a realização da formação contínua foi a sala A04, situada no rés-do-chão, próximo da portaria.” (RM_IF_01) e “As instalações do laboratório são espaçosas e com materiais novos, compostas por 10 mesas duplas e 28 bancos de laboratório.” (RM_IF_05).

Os testemunhos dos DF evidenciam grandes diferenças no acesso e gestão dos recursos. Ainscow (2024) defende que promover a inclusão e a equidade exige, para além da mobilização de recursos humanos e materiais, a criação de parcerias entre os diferentes intervenientes — pais, docentes, formadores, gestores e decisores políticos — para apoiar o processo de mudança. A UNESCO (2020) reforça que a falta de recursos e apoio aos docentes é um dos principais desafios à implementação de práticas de inclusão, especialmente na Educação em Ciências.

A redução de barreiras estruturais, ambientais e atitudinais é essencial para garantir o direito a uma educação de qualidade e equitativa. Partir da identificação das barreiras transformáveis é mais produtivo do que declarar simplesmente a existência de uma escola inclusiva. A transição para uma escola verdadeiramente inclusiva implica repensar o olhar sobre a escola, ampliar a acessibilidade dos ambientes e compreender que a inclusão não depende apenas dos recursos, mas de uma visão educativa global, que ultrapasse o âmbito da Educação Especial.

Em síntese, no que respeita aos recursos fica evidente que a implementação de práticas de inclusão em Educação em Ciências é fortemente condicionada não apenas pela disponibilidade de recursos humanos, materiais e espaciais, mas sobretudo pela forma como estes são geridos pedagogicamente. Os dados revelam ausência de

trabalho colaborativo com docentes de Educação Especial, contrastando com uma gestão criativa e adaptativa dos recursos materiais e tecnológicos por parte de alguns DF. As diferenças significativas entre contextos educativos, bem como o contributo estruturante do PFC na disponibilização de materiais e na criação de condições favoráveis à experimentação, reforçam a necessidade de uma abordagem integrada aos recursos, entendidos como instrumentos ao serviço da inclusão e não como fins em si mesmos.

Desenvolvimento Profissional e Pessoal

Relativamente à categoria Desenvolvimento Profissional e Pessoal, a análise dos dados mostrou que para a subcategoria Necessidades Formativas, e no indicador Atualização de Competências, as reflexões multimodais não apresentam referências. A ausência de referências explícitas à atualização de competências nas reflexões multimodais poderá também refletir limitações na orientação dada pela IF no sentido de estimular este tipo de reflexão, aspeto que emerge como ponto de aprendizagem no âmbito do próprio processo de autoestudo, entendido como um processo sistemático de análise e melhoria da prática profissional (Samaras, 2011). Assim, as reflexões multimodais revelam-se mais centradas na descrição das práticas com os alunos, parâmetro amplamente abordado no decorrer do PFC.

No indicador da **Intervenção**, o testemunho do DF_02 mostra consciência da diversidade em sala de aula: “A aula demonstrou dedicação e criatividade da minha parte, bem como um desejo claro de entusiasmar e atender às diferentes necessidades dos alunos.” (RM_DF_02). Esta postura reflete sensibilidade para práticas de inclusão e abre espaço à necessidade de novas formações que aprofundem essas competências por parte do DF_02.

Na subcategoria Reflexão Crítica sobre a Prática a Atualização de Competências constitui um eixo estruturante do desenvolvimento profissional e pessoal. Quando o docente adota uma postura reflexiva sobre a sua ação, como defende Schön (1983), favorece a melhoria contínua das suas práticas, como se evidencia no DF_02: “A reflexão da aula traz muitos elementos positivos, mas também oportunidades de melhoria que podem enriquecer as próximas atividades.” (RM_DF_02).

No âmbito do indicador **Intervenção**, o testemunho DF_04 evidencia uma forte assunção de responsabilidade profissional perante a inclusão e a diversidade: “Reconheço que podia ter elaborado uma ficha de registo para que os alunos pudessem ir assinalando os vários passos da atividade experimental.” (RM_DF_04).

Recorrendo às **Reflexões Multimodais da IF**, no âmbito dos processos individuais de Desenvolvimento Profissional e Pessoal, o PFC assumiu-se como um modelo de formação flexível, articulando as vantagens da sala de aula física com o formato online. As práticas formativas centraram-se na didática do ensino experimental/trabalho laboratorial no âmbito da Educação em Ciências, na interpretação dos referenciais político-normativos em vigor e na valorização das práticas de inclusão no 1.º CEB. O recurso à metodologia de autoestudo, por parte da IF permitiu consolidar o enquadramento teórico e político-normativo e aprofundar o conhecimento sobre práticas letivas em ciências experimentais, adequadas aos anos de escolaridade dos DF.

“Após o fim da sessão, e durante a semana (entre sessões), senti necessidade de fazer pesquisas sobre o tema e visitar referenciais teóricos sobre a temática.” (RM_IF_02).

Os processos de maior consciência e reconstrução de concepções e práticas profissionais promovem abordagens educativas mais humanistas, fundamentais para uma aprendizagem integral e para a melhoria da qualidade da educação, em consonância com os pressupostos da Educação Inclusiva. Contribuindo para a (re)construção de identidades docentes capazes de aprender e de transformar os contextos educativos em que circulam (Andrade et al., 2020).

Tinoca et al. (2025) corroboram que o desenvolvimento profissional de docentes em comunidades de aprendizagem tem potencial para promover uma Educação Inclusiva e, conseqüentemente, para alavancar práticas de inclusão, destacando ainda que a prática reflexiva conjunta influencia o desenvolvimento de processos colaborativos entre pares, o aprofundamento do conhecimento profissional e possibilidade de renovação de concepções educativas, alinhadas com as necessidades dos alunos, famílias, outros agentes educativos e comunidade.

4. Considerações finais

Face ao objetivo do estudo — caracterizar as concepções e práticas de inclusão na Educação em Ciências — constata-se que os DF reconhecem o papel central do aluno na construção da aprendizagem, evidenciando concepções alinhadas com os princípios da Educação Inclusiva, em articulação com referenciais orientadores nacionais e internacionais e com os princípios da Educação Inclusiva, que defendem a participação ativa, o respeito pela diversidade e a redução de barreiras à aprendizagem e à participação. Neste enquadramento, a Educação Inclusiva surge como uma resposta dinâmica aos desafios sociais e educativos, sendo a Educação em Ciências um contexto particularmente favorável à promoção de práticas de inclusão, na medida em que mobiliza abordagens diversificadas, experimentais e centradas no aluno, quando sustentadas por intencionalidade pedagógica clara e centrada na aprendizagem de todos os alunos.

No âmbito das concepções e práticas analisadas, observam-se práticas que privilegiam metodologias ativas, o papel mediador do docente e o ensino experimental/trabalho laboratorial, na valorização das metodologias ativas, no reforço do papel do docente como mediador da aprendizagem e na mobilização do ensino experimental/trabalho laboratorial, enquanto estratégias promotoras de envolvimento, motivação e pensamento crítico dos alunos. Estas práticas evidenciam tendências consistentes com uma perspetiva de inclusão na educação em ciências, ainda que nem sempre explicitadas de forma intencional pelos DF.

As reflexões multimodais, enquanto estratégia de formação e de investigação, permitiram o registo descritivo de práticas de inclusão e fomentaram a análise crítica da ação docente, contribuindo para o fortalecimento da consciência pedagógica. Contudo, apesar deste potencial, mantêm-se fragilidades ao nível da diferenciação pedagógica, particularmente na explicitação e sistematização de estratégias concretas de resposta à diversidade dos alunos em sala de aula, o que reforça a necessidade de aprofundar a

articulação entre pensamento pedagógico e ação educativa no domínio da Educação em Ciências.

O PFC evidencia igualmente limitações que importa reconhecer, nomeadamente a reduzida articulação com docentes de Educação Especial, o que condiciona o alcance das práticas de inclusão e reforça a necessidade de promover o trabalho colaborativo como eixo estruturante da inclusão, podendo, em futuras edições, considerar-se o convite a um docente de Educação Especial para atuar como coformador. No entanto, importa sublinhar que estas limitações devem ser interpretadas à luz das práticas efetivamente relatadas pelos DF, e não apenas como resultado do contexto formativo. Para aprofundar a compreensão das conceções e práticas de inclusão na Educação em Ciências, teria sido metodologicamente pertinente integrar outras vozes e fontes de informação. A escuta dos alunos e dos pais/encarregados de educação permitiria aceder a perceções complementares sobre os processos de inclusão vivenciados, enquanto a observação de aulas possibilitaria confrontar as práticas narradas/relatadas com as práticas efetivamente mobilizadas em contexto real de ensino-aprendizagem. A análise de outros documentos produzidos pelos docentes contribuiria igualmente para uma triangulação mais robusta dos dados. Apesar destas limitações, o estudo evidencia o potencial das reflexões multimodais enquanto dispositivo integrador de formação e avaliação, contribuindo para a compreensão de como processos reflexivos sobre práticas reais podem promover potenciais reconfigurações nas conceções e práticas docentes no âmbito da inclusão, e no domínio da Educação em Ciências, reforçando o seu contributo para a caracterização destas práticas em contextos reais de sala de aula.

5. Referências bibliográficas

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Ainscow, M. (2024). *Every learner matters and matters equally: Making education inclusive*. Paper commissioned by UNESCO for the celebration of the 30th Anniversary of the Salamanca Statement. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388991>

Almeida, P. C., Carvalho, D. C., & Silva, M. P. (2009). (multidefi) CIÊNCIA: O Ensino Experimental das Ciências com crianças com NEE partilha de uma vivência em contexto formal. [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/8347/1/\(multidefi\)CI%C3%80NCIA_artigo.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/8347/1/(multidefi)CI%C3%80NCIA_artigo.pdf)

Andrade, A. I., Tomaz, C. F., Silva-Lopes, B., Costa, N., & Ferreira, C. (2020). *Aprendizagens profissionais de atores educativos: Um estudo de avaliação de percursos de formação contínua*. UA Editora.

Antonelli-Ponti, M., Versuti, F. M., & Vilaça, T. (2020). Concepções, práticas docentes e desempenho em ciências: Uma possível sequência de influências. *Pesquisas e Práticas Educativas*, 1, 1-15. <https://doi.org/10.47321/PePE.2675-5149.2020.1.e202028>

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Benite, A. M. C., Benite, C. R. M., & Vilela-Ribeiro, E. B. (2014). Educação Inclusiva, ensino de Ciências e linguagem científica: possíveis relações. *Revista Educação Especial*, 1(1), 83-92. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7687/pdf>

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Booth, T. & Ainscow, M. (2016). *The index for inclusion*. Centre for Studies in Inclusive Education.

Bulcão, A. de J., Silva, F. G. da, & Alves, K. E. C. (2022). Formação continuada: concepções e práticas para uma educação inclusiva no Ensino Fundamental I. *Ensino em Perspectivas*, 3(1), 1-11. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8870>

Correia, M. S. M. (2013). *Trabalho laboratorial no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Conceções e práticas de professores* [Tese de doutoramento]. Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/3031f86d-4767-41a8-9aff-03d8f2debba8>

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Diário da República*: I série, n.º 129/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Diário da República*: I Série, n.º 129/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Duarte, P., & Moreira, A. I. (2021). Os futuros professores e a investigação-ação: Das práticas às concepções. *Indagatio Didactica*, 13(4), 145-161. <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/26293>

Página | 23

Esteves, M. (2017). Diferenciação pedagógica e a formação de professores. In *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares* (pp. 12-21). <https://www.studocu.com/pt-br/document/universidade-estadual-paulista/geologia/madureira-ip-yfyufyfyu/8085163>

Ferreira, M., Marques, A., & Santos, S. (2024). Foundations of teaching and learning: A study with teachers on conceptions and pedagogical practices. *International Journal of Instruction*, 17(2), 67-84. <https://doi.org/10.29333/iji.2024.1725a>

Hodson, D. (2014) Learning science, learning about science, doing science: Different goals demand different learning methods. *International Journal of Science Education*, 36(15), 2534-2553. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.899722>

Koyle, K. (2021). Best practices in Science Education and next generation science standards: A Review of systems thinking, inquiry-based learning and culturally sustainable practices. *School of Education and Leadership Student Capstone Projects*. 746. https://digitalcommons.hamline.edu/hse_cp/746

Letina, A., Škugor, A., & Tomaš, S. (2025). Teachers' perceptions and practices of assessment in primary schools. *European Journal of Educational Research*, 14(4), 1105-1121. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.4.1105>

Lopes, B., Tomaz, C. F., & Ferreira, C. (2020). Da avaliação externa à supervisão interna: Um olhar sobre centros de formação contínua de professores. *Revista de Estudos e Pesquisas em Educação*, 22(2), 359-378. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/30869/20828>

Lopes, J. B., & Viegas, M. C. (2021). Narrações multimodais: uma e-ferramenta ao dispor da investigação. *Coleção Educação a Distância e eLearning*, 119-225. <https://doi.org/10.34627/uab.edel.15.10>

Markic, S., & Abels, S. (2014). Heterogeneity and diversity: A growing challenge or enrichment for science education in German schools? *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(4). <https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1082a>

Martins, I. P. (2016). Educação científica e perspetivas atuais do ensino das ciências. In F. Gouveia & G. Pereira (org.), *Didática e Matética*. Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa (pp. 9-22). <https://cie.uma.pt/publications/livros-04-14/010-didatica-matematica.pdf>

Martins, I. P. (2020). Revisitando orientações cts|ctsa na educação e no ensino das ciências. *APeDuC Revista APeDuCJournal*, 01(01), 13-29. <https://apeducrevista.utad.pt/index.php/apeduc/article/view/63/1>

Medeiros, A. P., & Barrera, S. D. (2018). Inclusão escolar: concepções de professores e práticas educativas. *Psicologia em Revista*, 24(1), 191-208. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2018v24n1p191-208>

Reis, P. (2021). Desafios à educação em ciências em tempos conturbados. *Ciência & Educação*, 27 (e21000), 1-9. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210000>

Rodrigues, D. (2019). *Educação Inclusiva: 25 anos depois de Salamanca*. https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigo-david_jletras_mai2019.pdf

Página | 24

Samaras, A. (2011). *Self-study teacher research. Improving your practice through collaborative inquiry*. Sage Publications.

Silva, G. L. da, & Camargo, S. P. H. (2021). Vivência de práticas inclusivas em sala de aula: Possibilidades a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem. *Atos de Pesquisa em Educação*, 16, e9107. https://www.researchgate.net/publication/354559026_VIVENCIA_DE_PRATICAS_INCLUSIVAS_EM_SALA_DE_AULA_POSSIBILIDADES_A_PARTIR_DO_DESENHO_UNIVERSAL_PARA_A_APRENDIZAGEM

Tinoca, L., & Oliveira, I. (2013). Formative assessment of teachers in the context of an online learning environment. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(2), 214-227. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.741836>

Tinoca, L., Santos, S., Piedade, J., Caetano, A. P., Oliveira, T., Mogarro, M. J., & Tempera, T. (2025). Desenvolvimento profissional docente em comunidades de aprendizagem: caminhos para uma educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 66, 121-154. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle66.dt07>

UNESCO. (2020). *Relatório - Inclusão e educação: Todos, sem exceção*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_porP

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (Edição de M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman). Harvard University Press.

Contribuições das autoras:

A conceção do projeto e do PFC é da 1.ª autora. A 2.ª autora fez a revisão científica e participou pontualmente no PFC. A análise dos dados foi realizada pela 1.ª autora, tendo a 2.ª e a 3.ª autoras efetuado a revisão crítica da análise e acompanhado o processo de validação. Por fim, a 1.ª versão do manuscrito é da 1.ª autora, tendo contado com a revisão crítica da 2.ª e da 3.ª autoras.

Agradecimentos, Financiamento:

Não houve financiamento externo específico.

Declaração de conflito de interesses:

As autoras declaram a não existência de conflito de interesses.

Notas sobre as autoras:

Elsa Sofia Gaspar Pinto

Universidade de Aveiro, Portugal

<https://orcid.org/0009-0001-2580-3710>

Doutoranda no Programa Doutoral em Educação – ramo de Supervisão e Avaliação, da Universidade de Aveiro. É mestre em Educação Especial, no domínio cognitivo-motor, e possui ainda formação especializada em Comunicação e Educação em Ciências. Exerce funções como docente do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, na área de Física e Química, contando com experiência consolidada no ensino das Ciências.

Os seus interesses académicos centram-se na educação inclusiva, na supervisão pedagógica, na avaliação em educação e no desenvolvimento profissional docente.

Página | 25

Betina da Silva Lopes

blopes@ua.pt

Departamento de Educação e Psicologia, CIDTFF,

Universidade de Aveiro, Portugal

<https://orcid.org/0000-0003-0669-1650>

Professora Auxiliar no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, onde integra o Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF), assumindo funções de Vice-Coordenadora da unidade de investigação (2023-2026). Desenvolve atividade docente em cursos de mestrado e doutoramento na área da Educação, com particular incidência na Didática das Ciências. Doutorada em Didática e Desenvolvimento Curricular pela Universidade de Aveiro e Mestre em Comunicação e Educação em Ciência, centra a sua investigação na interface entre Formação de Professores e Cooperação Internacional para o Desenvolvimento. Dedica-se ao estudo das políticas e práticas de formação docente, com especial enfoque em contextos de cooperação académica internacional, contribuindo para o desenvolvimento de modelos sustentáveis de educação e formação em Ciências sustentados pela investigação.

Catarina Mangas

catarina.mangas@ipleiria.pt

CICS.NOVA, CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal

<https://orcid.org/0000-0003-0843-5861>

Professora adjunta na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, pertence ao Departamento de Comunicação, Educação e Psicologia e coordena o Observatório para o Sucesso Académico (OPSA 2.0). Atualmente é também coordenadora de dois ciclos de estudo, o Mestrado em Ensino do 1º CEB e de Português, História e Geografia de Portugal do 2º CEB e a Licenciatura em Relações Comerciais China-Países Lusófonos, uma formação que decorre em parceria com a Universidade Politécnica de Macau.

Doutorada em Ciências da Educação (Formação de Professores) e Mestre em Supervisão, tem ainda formação especializada em Educação Especial e em Ciências da Linguagem. Dedica-se às áreas da Educação, Ciências da Linguagem, Inclusão e Acessibilidade tendo, neste âmbito, participado em diferentes projetos de investigação, apresentado comunicações em eventos científicos, escrito artigos e capítulos de livros e orientado diversos trabalhos académicos.

Entre integração e inclusão: perceções de atores educativos sobre alunos brasileiros no 1.º ciclo

Between integration and inclusion: perceptions of educational actors regarding Brazilian students in primary education

Helena Martins
Cláudia Neves

Resumo

Este artigo analisa como a direção escolar, os professores e as famílias percecionam a integração de alunos imigrantes brasileiros no 1.º ciclo do ensino básico, num estudo de caso realizado numa escola do centro urbano de Braga. O problema de investigação centra-se nas tensões entre a integração administrativa e a inclusão educativa plena. Recorreu-se a uma abordagem predominantemente qualitativa, com triangulação metodológica: entrevistas com responsáveis institucionais e questionários com docentes e encarregados de educação. Os resultados mostram uma avaliação globalmente positiva do acolhimento, mas identificam entraves recorrentes: descontinuidades curriculares e decisões de equivalência, barreiras sociolinguísticas subtis apesar da língua comum, necessidade de tempo e apoio emocional no período inicial e limitações de recursos humanos especializados. As famílias valorizam a dimensão relacional e apontam melhorias na comunicação escola-família e na construção de comunidade. Conclui-se que a língua partilhada não elimina desigualdades e que a integração beneficia de estratégias sistemáticas de acolhimento, diferenciação pedagógica e mediação cultural, reforçando as condições para uma inclusão mais equitativa.

Página | 27

Palavras-chave: integração escolar; inclusão; alunos imigrantes; alunos brasileiros; 1.º ciclo; estudo de caso.

Abstract

This paper examines how school leadership, teachers and families perceive the integration of Brazilian immigrant pupils in Portuguese primary education (1st cycle), through a case study in an urban school in Braga. The research problem focuses on tensions between administrative integration and substantive educational inclusion. A predominantly qualitative design was used, combining methodological triangulation: interviews with institutional stakeholders and questionnaires to teachers and parents/guardians. Findings indicate an overall positive appraisal of welcoming practices, yet recurrent barriers persist: curricular discontinuities and grade-placement/equivalence decisions, subtle sociolinguistic obstacles despite a shared language, the need for time and emotional support during the initial adjustment, and limited specialised human resources. Families emphasise relational dimensions and call for stronger school-family communication and community-building. The study concludes that a common language does not remove inequities and that integration is strengthened by systematic reception protocols, pedagogical differentiation and cultural mediation, supporting more equitable inclusion.

Keywords: school integration; inclusion; immigrant pupils; Brazilian pupils; primary education; case study.



1. Introdução

A crescente presença de alunos imigrantes no sistema educativo português tem vindo a colocar novos desafios às escolas, particularmente no que respeita à promoção de processos de integração que garantam não apenas o acesso, mas também a participação plena e o sucesso educativo. Segundo dados da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2023), os alunos estrangeiros representam uma proporção crescente da população escolar em Portugal, sendo os alunos de nacionalidade brasileira um dos grupos mais representativos. Este crescimento acompanha o aumento da imigração brasileira para Portugal nas últimas décadas, associado à perceção do país como espaço de segurança, estabilidade e proximidade linguística.

Este fenómeno é particularmente visível em contextos urbanos como a cidade de Braga, onde o crescimento da comunidade brasileira se reflete de forma evidente no quotidiano escolar. A chegada de famílias com crianças em idade escolar coloca desafios de natureza administrativa, pedagógica, cultural e relacional, exigindo às escolas respostas cada vez mais ajustadas à diversidade. Apesar da existência de um enquadramento legal e político orientado para a educação inclusiva, persistem interrogações sobre como os processos de integração são vividos e percecionados pelos diferentes atores envolvidos.

A literatura tem evidenciado que a integração escolar de alunos imigrantes não se esgota na sua colocação em turmas regulares, implicando dimensões mais profundas relacionadas com o sentimento de pertença, com o reconhecimento identitário e com a equidade nas práticas educativas. Em contextos de proximidade linguística, como no caso dos alunos brasileiros em Portugal, estas dimensões assumem contornos específicos. Se, por um lado, a língua comum é frequentemente entendida como um fator facilitador da integração, por outro, pode ocultar dificuldades subtis associadas a diferenças culturais, curriculares e sociolinguísticas, que nem sempre são reconhecidas ou devidamente trabalhadas no contexto escolar.

Neste sentido, vários estudos alertam para a existência de uma tensão entre discursos institucionais orientados para a inclusão e práticas ancoradas numa lógica predominantemente integradora, mais centrada na adaptação do aluno ao sistema do que na transformação das práticas escolares (Stoer & Cortesão, 1999; Rodrigues, 2013). A compreensão desta tensão exige um olhar atento às experiências e perceções daqueles que vivem, de forma quotidiana, o processo de integração: professores, direções escolares e famílias.

Embora existam estudos quantitativos e relatórios estatísticos sobre a evolução da presença de alunos estrangeiros no sistema educativo português, continua a verificar-se menor incidência de estudos qualitativos centrados nas experiências e perceções dos atores educativos, particularmente no contexto do 1.º ciclo do ensino básico. Esta etapa assume uma relevância acrescida, por corresponder a um período crucial no desenvolvimento académico, social e emocional das crianças, determinante para a construção de trajetórias escolares futuras.

É neste contexto que o presente artigo se inscreve. Partindo de um estudo de caso realizado numa escola do 1.º ciclo do centro urbano de Braga, o artigo tem como objetivo analisar criticamente as perceções de diferentes atores educativos – direção de

agrupamento, professores e famílias – acerca do processo de integração de alunos imigrantes brasileiros no ensino público português. Pretende-se compreender de que forma estas perceções evidenciam práticas, desafios e tensões no processo de integração escolar, bem como discutir em que medida se aproximam, ou se distanciam, de uma lógica de inclusão educativa.

Ao dar voz aos diferentes intervenientes, este estudo procura contribuir para uma reflexão crítica sobre a integração escolar de alunos brasileiros, evidenciando a complexidade do fenómeno e sublinhando a necessidade de respostas educativas mais sensíveis à diversidade cultural. Espera-se, assim, que os resultados apresentados possam informar práticas escolares e apoiar a construção de contextos educativos mais equitativos e inclusivos.

Neste artigo, utiliza-se preferencialmente a designação “alunos imigrantes brasileiros”, por se considerar mais adequada à análise de trajetórias de mobilidade e integração escolar. Ainda assim, alguns dados estatísticos oficiais recorrem à categoria “alunos estrangeiros”, correspondendo à nomenclatura utilizada pelas entidades administrativas nacionais.

2. Integração escolar de alunos imigrantes: enquadramento conceptual

A integração escolar de alunos imigrantes é um processo multidimensional que ultrapassa a mera inserção administrativa no sistema de ensino, envolvendo dimensões pedagógicas, culturais, linguísticas e relacionais. Para o analisar, importa distinguir entre integração, inclusão e exclusão, conceitos próximos, mas com implicações práticas distintas.

A integração garante, em regra, o acesso e a participação formal, mas pode adotar uma lógica adaptativa centrada na acomodação do aluno às normas e aos currículos existentes, com transformação institucional limitada (Portes, 1996). Em contraste, a inclusão desloca o foco para a escola, implicando identificar e remover barreiras pedagógicas, curriculares e organizacionais que produzem exclusão, mesmo quando não intencional (Ainscow, 2007; Rodrigues, 2013). Nesta perspetiva, a inclusão não se reduz à presença física dos alunos no espaço escolar, exigindo condições efetivas de participação, reconhecimento e pertença.

A exclusão pode manifestar-se de forma subtil, através de participação limitada, invisibilização cultural ou reconhecimento simbólico reduzido (Cummins, 2000; Perista & Baptista, 2010). No caso específico dos alunos brasileiros em Portugal, a proximidade linguística assume um carácter ambivalente. Se, por um lado, facilita a comunicação inicial e reduz barreiras explícitas de integração, por outro, pode ocultar diferenças sociolinguísticas e expectativas normativas em torno das variedades legítimas da língua portuguesa (Mateus, 2011; Bagno, 2007). Estas diferenças podem produzir formas subtis de desigualdade simbólica e afetar o sentimento de pertença e reconhecimento no contexto escolar.

Neste quadro, a escola pode assumir um papel central enquanto espaço de mediação cultural e de educação intercultural crítica, reconhecendo os saberes, as experiências e as identidades dos alunos como recursos pedagógicos relevantes (Banks, 2004). Contudo, a literatura evidencia que as instituições escolares podem também

reproduzir processos de homogeneização cultural e assimilação, sobretudo quando a diversidade é entendida como um problema de adaptação individual e não como desafio institucional (Nieto, 2002).

Em Portugal, estudos realizados no domínio da educação intercultural evidenciam a coexistência de discursos inclusivos com práticas escolares ainda marcadas por tendências assimilacionistas e integradoras (Stoer & Cortesão, 1999). Estudos realizados em contexto português mostram ainda que os processos de integração escolar de alunos imigrantes são marcados por desigualdades territoriais, curriculares e relacionais, particularmente em contextos urbanos de elevada diversidade (Hortas, 2008; Seabra, 2010). Esta tensão entre integração adaptativa e inclusão transformadora revela-se particularmente relevante em contextos de crescente diversidade cultural, nos quais as escolas são desafiadas a articular igualdade de acesso com reconhecimento efetivo das diferenças culturais, linguísticas e sociais dos alunos.

A compreensão destas dinâmicas exige, por isso, uma abordagem crítica da integração escolar, capaz de considerar não apenas os mecanismos formais de inserção no sistema educativo, mas também as experiências concretas dos diferentes atores envolvidos, os processos de mediação cultural e as condições institucionais que favorecem – ou limitam – a construção de contextos educativos mais equitativos e inclusivos.

3. Materiais e métodos

Página | 30

3.1. Desenho do estudo

O estudo adotou uma abordagem predominantemente qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, com complementos quantitativos, visando compreender em profundidade as perceções, práticas e desafios associados à integração de alunos imigrantes brasileiros no 1.º ciclo do ensino básico. A opção metodológica inscreve-se no estudo de caso, permitindo uma análise contextualizada do fenómeno no seu ambiente natural, com foco na produção de conhecimento transferível para contextos educativos semelhantes, mais do que na generalização estatística.

A opção pelo estudo de caso justifica-se pela possibilidade de analisar um fenómeno contemporâneo no seu contexto real, privilegiando a compreensão aprofundada das dinâmicas e significados atribuídos pelos participantes (Yin, 2018; Stake, 1995).

3.2. Contexto e seleção do caso

O estudo foi realizado num agrupamento escolar localizado no centro urbano de Braga, selecionado por amostragem intencional, com base em três critérios principais: (i) concentração significativa de alunos de nacionalidade brasileira no 1.º ciclo; (ii) relevância do agrupamento enquanto caso informativo, dado o desenvolvimento de práticas de acolhimento e mediação intercultural; (iii) inserção num território com políticas locais de apoio à integração, permitindo observar a articulação entre escola, autarquia e comunidade.

3.3. Participantes

A amostra integrou diferentes níveis de intervenção no processo de integração escolar, permitindo captar perspetivas institucionais, pedagógicas e familiares. Participaram:

- 3 responsáveis institucionais, entrevistados: diretora do agrupamento, vereadora da educação e presidente da junta de freguesia;
- 15 docentes do 1.º ciclo (professores titulares de turma), que responderam a questionário;
- 18 encarregados de educação de nacionalidade brasileira com educandos a frequentar o 1.º ciclo, que responderam ao questionário.

Os questionários foram anónimos, não tendo sido recolhidos dados pessoais como idade, sexo ou tempo de residência, de modo a reforçar a confidencialidade e a liberdade de resposta. A perspetiva direta dos alunos não foi recolhida, considerando a faixa etária (6-10 anos) e o risco de respostas fortemente mediadas pelo discurso parental.

3.4. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Foram utilizadas diferentes técnicas de recolha de dados, numa lógica de triangulação metodológica (Denzin, 1978), incluindo análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionários com questões fechadas e abertas.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas a três responsáveis institucionais com intervenção relevante no processo de integração escolar: a diretora do agrupamento, a vereadora da educação e a presidente da junta de freguesia. As entrevistas procuraram explorar perceções sobre os desafios da integração, mecanismos de acolhimento, recursos disponíveis e articulação entre escola, autarquia e comunidade.

Os questionários dirigidos aos docentes e encarregados de educação incluíram questões fechadas e abertas, permitindo recolher simultaneamente indicadores descritivos e perceções qualitativas sobre diferentes dimensões do processo de integração escolar. Os principais temas abordados incluíram:

- acolhimento e adaptação inicial;
- dificuldades curriculares, linguísticas e relacionais;
- práticas de apoio e acompanhamento;
- comunicação escola-família;
- propostas de melhoria.

Os guiões de entrevista e questionários foram sujeitos a revisão por pares e ajustados após aplicação exploratória inicial, procurando assegurar clareza e adequação às dimensões em análise.

A análise documental incidiu sobre documentos institucionais e normativos relacionados com políticas de acolhimento, integração e educação inclusiva, permitindo contextualizar as práticas e discursos identificados nas restantes fontes de dados.

A reduzida dimensão da amostra e a concentração num único agrupamento escolar implicam prudência na extrapolação dos resultados para outros contextos educativos. Ainda assim, a diversidade de participantes e a triangulação de instrumentos

permitiram construir uma compreensão aprofundada das perceções e dinâmicas associadas à integração escolar de alunos brasileiros no contexto analisado.

3.5. Tratamento e análise dos dados

Os dados qualitativos (entrevistas e respostas abertas) foram analisados por análise de conteúdo (Bardin, 2016), com categorias dedutivas alinhadas com os objetivos e subcategorias indutivas emergentes. Os itens fechados foram tratados por estatística descritiva (frequências e percentagens), como apoio à interpretação.

O processo de codificação envolveu uma primeira leitura exploratória dos dados, seguida de categorização temática alinhada com os objetivos do estudo e refinamento progressivo das categorias emergentes.

3.6. Rigor metodológico e ética

Para reforçar a credibilidade do estudo, recorreu-se à triangulação de fontes e instrumentos (documentos, entrevistas e questionários) e à análise comparativa entre perspetivas. Foram adotadas medidas de confidencialidade (anonimato nos questionários; consentimento informado nas entrevistas; gravação apenas mediante autorização). Adicionalmente, foi realizada devolutiva parcial de resultados à direção do agrupamento e foi mantido um diário de investigação, assegurando rastreabilidade das decisões analíticas e consistência interpretativa. Não foram recolhidos dados sociodemográficos adicionais (por exemplo, anos de experiência docente ou tempo de escolarização dos alunos), por razões de confidencialidade e para reduzir intrusividade junto das famílias.

4. Resultados

4.1. Perspetivas institucionais: autarquia, união de freguesias e direção de agrupamento

A leitura cruzada das entrevistas evidencia um consenso quanto à expressividade da presença de alunos brasileiros no concelho e no agrupamento, reconhecendo-os como um dos grupos mais representativos entre as nacionalidades estrangeiras. A vereadora da educação enquadra este cenário em escala municipal, referindo que, no universo de alunos do ensino público, uma proporção relevante corresponde a alunos de nacionalidade não portuguesa, sendo os brasileiros uma parte substancial desse contingente.

No plano da política de integração, as entrevistas apontam para a existência de mecanismos de acolhimento e de iniciativas de educação intercultural, com graus distintos de formalização e ênfases distintas. A autarquia sublinha os dispositivos formais e projetos com foco intercultural, enquanto a direção e a junta enfatizam uma integração que, muitas vezes, ocorre através de apoios situados e do papel do

quotidiano escolar na adaptação. Estas convergências e divergências estão sintetizadas na Tabela 1., que evidencia diferenças entre uma visão mais normativa (municipal) e outra mais relacional e prática (escola).

Tabela 1.

Governança multinível da integração: lógicas de ação, instrumentos e focos interpretativos (entrevistas)

Eixo analítico	Autarquia (nível municipal)	Direção do agrupamento (nível organizacional)	Junta de freguesia (nível comunitário)
Lógica de ação predominante	Programática/normativa: coordenação e planeamento de respostas no quadro de políticas locais	Pedagógico-organizacional: adaptação da escola às necessidades emergentes no quotidiano	Proximidade/mediadora: apoio informal e orientação inicial às famílias no território
Unidade de intervenção privilegiada	Sistema/município (rede escolar e serviços)	Escola/turma (processos de ensino-aprendizagem e acompanhamento)	Família/comunidade (integração social local)
Instrumentos de política e mecanismos mobilizados	Projetos e dispositivos formais com foco intercultural; articulação institucional	Apoios situados (diagnóstico prático, acompanhamento, articulação interna)	Mediação relacional e apoios pontuais; encaminhamento e suporte de proximidade
Conceção implícita de “integração”	Integração como implementação de medidas e resposta institucional organizada	Integração como processo (académico, social e emocional) com necessidade de ajustamento	Integração como adaptação das famílias e inserção no ecossistema local
Teoria de mudança subjacente	“Estruturar recursos e programas” → facilitar acesso, acolhimento e continuidade	“Acompanhar e ajustar” → reduzir desajustes curriculares, linguísticos e emocionais	“Orientar e apoiar” → reduzir fricções iniciais e aumentar ligação escola-família
Papel atribuído à interculturalidade	Enquadramento explícito (projetos/agenda intercultural)	Operacionalização pragmática (interculturalidade como gestão de situações e necessidades)	Interculturalidade como convivência e integração comunitária
Foco de avaliação/legitimação	Cumprimento e visibilidade de iniciativas; resposta municipal	Funcionamento quotidiano, capacidade de resposta e recursos disponíveis	Relação com famílias, apoio prático e integração no território
Tensões evidenciadas nas entrevistas	Risco de leitura mais “macro” (programas) face às necessidades micro do quotidiano escolar	Pressão sobre recursos e equipas; tensão entre exigência curricular e apoio à adaptação	Limites de formalização; dependência de respostas situadas e rede local

Fonte: Elaboração própria, com base nas entrevistas realizadas (2024).

A língua surge como fator simultaneamente facilitador e gerador de desafios: se a proximidade linguística é apontada como elemento que reduz barreiras, a direção identifica “ruídos” de compreensão associados ao vocabulário e aos significados atribuídos de forma distinta, referindo que “algumas palavras parecem iguais, mas têm sentidos diferentes para os alunos” (E1).

Quanto ao período de adaptação, as perspetivas divergem: a direção valoriza a necessidade de tempo e de mediação para alunos que chegam fora do início do ano

letivo; a vereadora tende a considerar suficiente a integração direta nas turmas; e a junta assume uma posição intermédia, apontando para a importância do apoio inicial às famílias.

Em termos de apoios, destaca-se de forma recorrente o papel de recursos humanos específicos – com particular relevância para a mediadora cultural/linguística – percebida como ponte entre escola e famílias, e como suporte de orientação inicial (rotinas, linguagem escolar, aspetos curriculares). Contudo, a direção refere limites claros de capacidade e de recursos, sublinhando que o reforço da resposta não depende apenas das escolas; como sintetiza: “seria bom conseguirmos ter mais capacidade de resposta (...) mas isso não depende só de nós”.

Por fim, as entrevistas evidenciam uma tensão entre o plano administrativo e o plano pedagógico/relacional: para a autarquia, o desafio pode centrar-se na adaptação das famílias aos processos e canais formais; para a direção, pesam mais as diferenças curriculares, a exigência do sistema e a sobrecarga das equipas.

4.2. Perspetivas docentes: entraves, sentimentos percebidos e propostas de mudança

Os resultados do inquérito aos professores indicam uma perceção globalmente positiva da integração, mas com entraves claramente identificados. Na Tabela 2., os docentes referem, em primeiro lugar, as diferenças curriculares (sobretudo em Matemática e Estudo do Meio) e o processo de equivalência/colocação em ano/turma que nem sempre corresponde às competências efetivas dos alunos.

Tabela 2.

Perceções docentes sobre os desafios de integração escolar: desajustes, mecanismos e efeitos percebidos

Eixo analítico	Manifestação nas perceções docentes	Mecanismos associados	Efeitos percebidos na integração
Alinhamento curricular	Diferenças nos conteúdos e nas sequências curriculares, sobretudo em Matemática e Estudo do Meio	Divergência entre currículos de origem e currículo português; ausência de dispositivos de transição curricular	Dificuldades de acompanhamento das aprendizagens; necessidade de apoio acrescido
Equivalência e colocação escolar	Colocação em ano/turma baseada em critérios administrativos nem sempre ajustados às competências efetivas	Aplicação formal de regras de equivalência; limitada avaliação diagnóstica inicial	Desajuste entre nível de exigência e competências reais; situações de frustração ou desmotivação
Gestão pedagógica da diversidade	Necessidade de adaptação das estratégias pedagógicas no quotidiano da sala de aula	Diferenciação pedagógica informal; apoio individualizado quando possível	Sobrecarga docente; respostas dependentes de recursos e experiência do professor
Integração académica e social	Processo de adaptação progressivo, com dificuldades mais acentuadas na fase inicial	Interação com pares; mediação docente; tempo de exposição ao sistema educativo	Integração gradual, mas desigual, dependendo das condições iniciais

Fonte: Elaboração própria, com base nos questionários aplicados aos docentes.

Apesar da língua comum, surgem também diferenças linguísticas e culturais, que constituem barreiras subtis: divergências lexicais, expressões e códigos culturais podem

comprometer a compreensão e a participação. Associado a isto, os docentes mencionam a necessidade de adaptação a um maior rigor e exigência do ensino português e a dificuldades ligadas a hábitos de estudo, pontualidade/assiduidade e socialização escolar, sobretudo nos primeiros meses. “Às vezes os alunos chegam com conteúdos muito diferentes” (D7).

Relativamente ao sentimento atribuído às famílias e aos alunos, os professores tendem a identificar uma vivência predominantemente positiva: valorização do acolhimento, confiança na escola pública e apreciação da segurança, da organização e da disciplina. Ainda assim, assinalam limitações no apoio à transição e casos pontuais de menor valorização, o que sugere heterogeneidade conforme as trajetórias e experiências anteriores.

A leitura dos resultados sugere, assim, que os docentes percecionam a integração como um processo em geral viável, mas condicionado por três fatores estruturantes: (i) descontinuidades curriculares e decisões de equivalência; (ii) desafios linguísticos/culturais “invisíveis”; (iii) exigência escolar e necessidade de tempo de adaptação.

4.3. Perspetivas das famílias: acolhimento, satisfação e áreas de melhoria

As respostas dos encarregados de educação revelam uma perceção amplamente positiva do acolhimento escolar e da integração, com destaque para a dimensão humana e relacional (empatia entre professores e funcionários) e para o reconhecimento da escola como espaço de segurança e acompanhamento. Surgem também referências a práticas inclusivas e a apoios individualizados em situações específicas, reforçando a importância da atenção ao bem-estar emocional. Como ilustra este excerto: “sentimo-nos acolhidos desde o primeiro dia” (EE4).

Quando questionadas sobre áreas de melhoria (Tabela 3.), as famílias identificam seis eixos principais: (i) persistência de preconceitos e atitudes sociais discriminatórias, incluindo entre pares; (ii) promoção de maior convívio entre famílias portuguesas e brasileiras, reforçando comunidade e pertença; (iii) reforço de práticas de acolhimento e apoio emocional de forma mais sistemática; (iv) melhoria da comunicação escola-família, sobretudo nos primeiros meses; (v) acompanhamento inicial mais individualizado, com orientação clara sobre rotinas e métodos; e (vi) investimento na formação de profissionais, incluindo assistentes operacionais.

Tabela 3.

Experiência familiar da integração escolar: dimensões de acolhimento, reconhecimento e necessidades de ajustamento

Eixo analítico	Manifestação nas perceções das famílias	Mecanismos institucionais associados	Implicações para a integração
Acolhimento relacional e clima escolar	Perceção positiva do acolhimento; valorização da empatia de professores e funcionários	Interações quotidianas com docentes e equipa educativa; práticas informais de apoio	Reforço do sentimento de segurança, confiança e pertença
Reconhecimento e bem-estar emocional	Valorização de apoios individualizados e atenção às necessidades específicas	Respostas pedagógicas e acompanhamento diferenciado em situações particulares	Facilitação da adaptação emocional e escolar dos alunos
Inclusão social e convivência intercultural	Identificação de preconceitos e atitudes discriminatórias; necessidade de maior convívio entre famílias	Ausência ou limitação de dispositivos formais de promoção de interação intercultural	Integração social desigual; risco de fragilização do sentimento de pertença
Comunicação escola-família	Necessidade de comunicação mais clara e sistemática, sobretudo na fase inicial	Práticas institucionais de informação e acompanhamento nem sempre estruturadas	Dificuldades de orientação e adaptação das famílias ao sistema educativo
Mediação da transição escolar	Necessidade de acompanhamento inicial mais individualizado e orientação sobre rotinas e métodos	Limitações na existência de dispositivos formais de acolhimento estruturado	Integração dependente da iniciativa individual e dos recursos disponíveis
Capacitação institucional para a diversidade	Referência à necessidade de formação específica de profissionais, incluindo assistentes operacionais	Ausência ou insuficiência de formação sistemática em educação intercultural	Resposta institucional desigual face às necessidades dos alunos imigrantes

Fonte: Elaboração própria, com base nos questionários aplicados aos encarregados de educação.

Quanto aos aspetos de desilusão, embora muitos encarregados de educação refiram não sentir desilusão com o sistema, emergem críticas pontuais: perceção de didáticas mais tradicionais, limitações no acolhimento de necessidades específicas (por exemplo, em quadros de maior vulnerabilidade) e sensação de que, em algumas situações, o cumprimento curricular se sobrepõe ao acompanhamento relacional e emocional.

4.4. Leitura transversal: convergências e tensões entre os grupos

A análise conjunta aponta para uma convergência robusta em três aspetos: (i) reconhecimento da expressividade da presença de alunos brasileiros; (ii) valorização do acolhimento e do papel da escola como espaço de pertença; e (iii) identificação de dificuldades associadas à adaptação curricular, linguística e emocional.

Em simultâneo, emergem tensões relevantes: (i) entre uma visão mais administrativa e normativa (autarquia) e uma leitura mais pedagógica e relacional (escola), sobretudo no que toca ao tempo de adaptação e aos recursos humanos; (ii) entre a ideia de “língua comum como facilidade” e a presença de barreiras sociolinguísticas subtis, reconhecidas por direção e professores e confirmadas indiretamente pelas famílias; e (iii) entre práticas que asseguram integração operacional

e a necessidade de reforçar dimensões de inclusão mais plena, centrada no acompanhamento inicial, no suporte emocional e na construção de comunidade.

5. Discussão de resultados

Os resultados deste estudo permitem compreender a integração escolar de alunos imigrantes brasileiros no 1.º ciclo do ensino básico como um processo globalmente positivo, mas marcado por tensões que revelam os limites entre integração administrativa e inclusão educativa plena. A análise cruzada das perspetivas institucionais, docentes e familiares evidencia a coexistência de práticas de acolhimento valorizadas pelos participantes com dificuldades estruturais que continuam a condicionar a participação equitativa dos alunos no contexto escolar.

De forma transversal, os diferentes atores educativos reconhecem a escola como um espaço de acolhimento e segurança, valorizando particularmente a dimensão relacional da integração. Professores, direção e famílias convergem na importância atribuída às relações interpessoais, à disponibilidade dos profissionais e ao clima escolar enquanto fatores facilitadores da adaptação inicial dos alunos. Este resultado confirma a literatura que identifica a escola como espaço central de pertença, socialização e reconstrução identitária em contextos migratórios (Nieto, 2002; Rodrigues, 2020). Mais do que dispositivos formais, os participantes tendem a valorizar práticas quotidianas de proximidade, escuta e acompanhamento, sugerindo que a integração escolar se constrói também através de processos relacionais informais.

Contudo, os resultados revelam igualmente que o acolhimento positivo não elimina automaticamente desigualdades nem garante processos de inclusão plena. As perceções docentes aproximam-se da conceção de integração descrita por Portes (1996), centrada numa lógica predominantemente adaptativa, em que os alunos são integrados nas estruturas existentes sem transformação significativa das práticas escolares. As dificuldades identificadas pelos professores – nomeadamente as descontinuidades curriculares, os processos de equivalência e a necessidade de adaptação às exigências do sistema português – mostram que a responsabilidade pela integração continua frequentemente centrada no esforço de ajustamento dos próprios alunos e famílias.

Esta tensão torna-se particularmente evidente na questão curricular. Os docentes identificam diferenças relevantes entre os percursos escolares realizados no Brasil e os conteúdos exigidos no contexto português, sobretudo em áreas como Matemática e Estudo do Meio. A colocação dos alunos em anos de escolaridade com base em critérios administrativos e equivalências formais surge, em alguns casos, desajustada às competências efetivamente demonstradas, produzindo situações de frustração, insegurança e dificuldade de acompanhamento das aprendizagens. Estes resultados reforçam a ideia de que a integração administrativa não corresponde necessariamente a inclusão pedagógica, sobretudo quando os mecanismos de transição curricular e avaliação diagnóstica permanecem limitados.

A análise evidencia igualmente a existência de desafios sociolinguísticos subtis, apesar da língua comum. Embora a partilha da língua portuguesa seja frequentemente percecionada como fator facilitador da integração, os dados sugerem que essa

proximidade linguística pode simultaneamente invisibilizar dificuldades de compreensão, diferenças lexicais e códigos culturais distintos. Professores e direção referem “ruídos” linguísticos associados ao vocabulário, aos significados atribuídos a determinadas expressões e às formas de interação escolar, confirmando a natureza ambivalente da proximidade linguística já identificada na literatura (Mateus, 2011; Bagno, 2007; Pastorello, 2010).

Neste sentido, os resultados sugerem que a língua comum não elimina processos subtis de desigualdade simbólica e sociolinguística. Pelo contrário, pode reforçar expectativas implícitas de adaptação rápida e reduzir a perceção institucional da necessidade de mediação cultural e pedagógica específica. Esta constatação é particularmente relevante porque desafia discursos frequentemente presentes no contexto português, segundo os quais os alunos brasileiros experienciam processos de integração naturalmente facilitados apenas pela partilha da língua.

As perspetivas das famílias reforçam esta leitura. Apesar da avaliação amplamente positiva do acolhimento escolar, emergem referências à necessidade de maior acompanhamento emocional, melhor comunicação escola-família e reforço de práticas de mediação intercultural. As famílias valorizam sobretudo o reconhecimento humano e relacional, identificando como aspetos mais significativos a empatia dos professores, a disponibilidade dos funcionários e a atenção ao bem-estar das crianças. Estes resultados aproximam-se das perspetivas de educação intercultural crítica defendidas por Banks (2004), ao evidenciarem a importância do reconhecimento das experiências e necessidades dos alunos enquanto condição para uma integração mais equitativa.

Página | 38

Ao mesmo tempo, surgem referências a preconceitos subtis, dificuldades de convivência intercultural e fragilidades na construção de comunidade entre famílias portuguesas e brasileiras. Contudo, importa sublinhar que os dados não permitem concluir a existência de práticas discriminatórias sistematicamente dirigidas aos alunos brasileiros. Em vários casos, as dificuldades apontadas pelas famílias – nomeadamente a centralidade atribuída ao currículo e às exigências académicas – poderão refletir características mais amplas do funcionamento escolar e não necessariamente práticas diferenciadas dirigidas especificamente a estes alunos. Ainda assim, os resultados sugerem que determinadas dinâmicas institucionais podem produzir efeitos desiguais em alunos com trajetórias migratórias recentes, sobretudo nos períodos iniciais de adaptação.

A análise das entrevistas institucionais evidencia também tensões entre diferentes níveis de governação da integração escolar. Enquanto a autarquia tende a enfatizar programas, dispositivos formais e respostas organizacionais de escala municipal, a direção do agrupamento destaca sobretudo desafios pedagógicos, emocionais e operacionais vividos no quotidiano escolar. Esta diferença de perspetivas revela a coexistência de leituras distintas sobre o que significa “integrar”: uma mais centrada na implementação de medidas e outra mais focada nos processos concretos de acompanhamento e adaptação. Tal tensão confirma a coexistência, já identificada em estudos portugueses, entre discursos institucionais inclusivos e práticas ainda marcadas por lógicas integradoras (Stoer & Cortesão, 1999; Rodrigues, 2013).

Outro aspeto relevante prende-se com o papel atribuído aos recursos humanos especializados, particularmente à mediação cultural e linguística. A valorização recorrente da mediadora cultural pelas famílias, professores e direção evidencia a

importância de figuras de ponte entre escola e comunidade, capazes de apoiar não apenas a comunicação, mas também a interpretação de normas escolares, rotinas e expectativas institucionais. Contudo, os resultados mostram igualmente que estas respostas permanecem dependentes de recursos limitados e frequentemente insuficientes face ao aumento da diversidade escolar.

Em termos globais, os dados sugerem que as escolas conseguem assegurar processos relativamente eficazes de integração operacional – acolhimento inicial, inserção em turmas e acompanhamento básico – mas enfrentam maiores dificuldades na construção de práticas estruturalmente inclusivas. A inclusão implica não apenas integrar alunos nas estruturas existentes, mas questionar criticamente as próprias práticas escolares, os modelos curriculares e as formas de reconhecimento cultural presentes na instituição educativa (Ainscow, 2007). Nesse sentido, os resultados apontam para a necessidade de reforçar estratégias de acolhimento estruturado, diferenciação pedagógica, formação intercultural de profissionais e mecanismos de mediação entre escola, famílias e comunidade.

Por fim, importa reconhecer algumas limitações do estudo. Tratando-se de um estudo de caso realizado num contexto específico, os resultados não pretendem ser generalizáveis ao conjunto das escolas portuguesas. Além disso, a ausência da perspetiva direta dos alunos limita a compreensão das experiências subjetivas da integração escolar. Ainda assim, a triangulação de fontes e a articulação entre diferentes atores educativos permitiram construir uma leitura aprofundada das tensões, desafios e potencialidades associadas à integração de alunos brasileiros no ensino básico português.

Página | 39

Em síntese, este estudo evidencia que a integração escolar de alunos brasileiros não pode ser reduzida ao acesso formal ao sistema educativo nem à partilha da língua portuguesa. A inclusão exige processos continuados de mediação pedagógica, reconhecimento cultural e construção de pertença, capazes de responder à complexidade das trajetórias migratórias contemporâneas.

6. Considerações finais

O presente artigo procurou analisar as perceções de diferentes atores educativos sobre o processo de integração de alunos imigrantes brasileiros no 1.º ciclo do ensino básico, com base num estudo de caso realizado numa escola do centro urbano de Braga. Ao dar voz à direção escolar, aos professores e às famílias, o estudo permitiu compreender a integração escolar como um processo relacional e contextualizado, marcado simultaneamente por práticas de acolhimento consolidadas e por desafios estruturais persistentes.

Do ponto de vista científico, o estudo contribui para o aprofundamento da compreensão da integração escolar em contextos de proximidade linguística, evidenciando que a partilha da língua portuguesa, por si só, não elimina barreiras culturais, curriculares e sociolinguísticas. Pelo contrário, os resultados sugerem que essa proximidade pode invisibilizar dificuldades subtis, reforçando a necessidade de uma leitura crítica dos processos de integração. Ao articular empiricamente as perceções dos diferentes atores, o artigo reforça a pertinência da distinção entre integração adaptativa

e inclusão transformadora, sublinhando que a presença física na escola não garante, necessariamente, condições de equidade e pertença.

No plano das implicações para a prática educativa, os resultados apontam para a importância de estratégias de acolhimento mais sistemáticas e diferenciadas, sobretudo nos momentos iniciais de integração. A necessidade de um acompanhamento pedagógico e emocional ajustado, de uma comunicação mais clara com as famílias e de uma valorização explícita da diversidade cultural emerge como elemento central para a construção de contextos educativos mais inclusivos. Destaca-se, ainda, o papel dos recursos humanos especializados, como mediadores culturais, bem como a relevância da formação contínua dos professores para lidar com contextos de diversidade cultural e linguística.

Relativamente às políticas educativas, o estudo sugere a importância de reforçar a articulação entre o enquadramento normativo e as práticas locais, garantindo que os princípios da educação inclusiva se traduzam em condições efetivas de implementação nas escolas. A integração de alunos imigrantes, particularmente em contextos urbanos de elevada diversidade, exige respostas coordenadas entre escolas, autarquias e comunidades, numa lógica de corresponsabilização e de governação multinível.

No que respeita às limitações do estudo, importa reconhecer que a natureza de estudo de caso não permite generalizações estatísticas, ainda que os resultados apresentem potencial de transferibilidade para contextos educativos semelhantes. A ausência da voz direta dos alunos, condicionada pela faixa etária e por constrangimentos institucionais, constitui outra limitação, ainda que parcialmente compensada pela recolha de perceções de professores e de encarregados de educação. Estudos futuros poderão aprofundar esta dimensão, integrando metodologias adequadas à escuta das crianças e explorando comparações entre diferentes contextos escolares ou fases de ensino.

Em síntese, este artigo reforça a ideia de que a integração escolar de alunos brasileiros no 1.º ciclo deve ser entendida como um processo dinâmico, que ultrapassa o plano administrativo e convoca dimensões pedagógicas, culturais e emocionais. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige não apenas enquadramentos legais favoráveis, mas também práticas reflexivas, recursos adequados e uma cultura escolar que reconheça a diversidade como um valor educativo. Ao evidenciar perceções, tensões e possibilidades, o estudo pretende contribuir para a reflexão e para a melhoria das práticas de integração escolar em contextos educativos marcados pela diversidade cultural.

Referências bibliográficas

Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: A review of progress so far. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 146-159). SAGE.

Bagno, M. (2007). *Preconceito linguístico: O que é, como se faz* (49.ª ed.). Loyola.

Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 3-29). Jossey-Bass.

- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Casa-Nova, M. J. (2005). *Etnicidade, género e escolaridade: Estudo em torno das socializações familiares de género e da escolarização de grupos étnicos minoritários*. Celta Editora.
- Casa-Nova, M. J. (2018). *Etnografia e produção de conhecimento: Reflexões críticas a partir da escola*. Edições Afrontamento.
- Hortas, M. J. (2008). Territories of integration: The children of immigrants in the schools of the Metropolitan Area of Lisbon. *Intercultural Education*, 19(5), 421-432. <https://doi.org/10.1080/14675980802531630>
- Mateus, M. H. M. (2011). Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. *Revista Lusófona De Educação*, 18(18). <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2560>
- Nieto, S. (2002). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Pastorello, A. (2010). O impacto do Português brasileiro veiculado na internet para a educação básica portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 15(15). <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1532>
- Perista, P., & Baptista, I. (2010). A estruturalidade da pobreza e da exclusão social na sociedade portuguesa: Conceitos, dinâmicas e desafios para a acção. *Forum Sociológico*, 20, 39-46. <https://doi.org/10.4000/sociologico.165>
- Portes, A. (Ed.). (1996). *The new second generation*. Russell Sage Foundation. <https://www.russellsage.org/publications/book/new-second-generation-0>
- Rodrigues, D. (2013). *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação*. Instituto Piaget.
- Rodrigues, D. (2020). Fundamentalismo, complexidade e inclusão: Contributos para uma educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Número especial, 214-227. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8507>
- Seabra, T. (2010). *Adaptação e adversidade: O desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*. Imprensa de Ciências Sociais.
- Stoer, S. R., & Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Afrontamento.

Contribuições das autoras:

A investigação que sustenta este artigo foi desenvolvida no âmbito de um curso de mestrado. A Autora 1 concebeu o estudo, realizou a recolha e análise dos dados e redigiu a versão inicial do manuscrito, sob orientação científica da Autora 2. Ambas as autoras contribuíram para a revisão crítica do texto, para a discussão dos resultados e para a aprovação da versão final.

Agradecimentos, Financiamento:

Não houve financiamento externo específico.

Declaração de conflito de interesses:

Declara-se a não existência de conflito de interesses.

Notas sobre as autoras:

Helena Martins

Agrupamento de Escolas de Real, Braga

<https://orcid.org/0009-0009-3631-9041>

Helena Martins é licenciada em Professores do 2º ciclo do Ensino Básico, Variante de Educação Visual e Tecnológica pela Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto. É professora do 1º ciclo no Agrupamento de Escolas de Real, Braga. Desempenha diversos cargos no agrupamento de escolas onde leciona, como coordenadora de estabelecimento, coordenadora de departamento do 1º ciclo, membro do Conselho Pedagógico e membro efetivo da EMAEI.

Desde sempre que manifestou interesse pela educação e pela integração dos alunos na escola. Deste modo, alargou os conhecimentos durante três anos no estudo da língua e cultura Russa, frequentando o curso livre na Universidade do Minho.

É mestre em Administração e Gestão Educacional na Universidade Aberta e o seu estudo está centrado na integração dos alunos imigrantes brasileiros no sistema de ensino português. O seu estudo, intitulado Perspetivas sobre a integração dos alunos imigrantes brasileiros no sistema de ensino português - Estudo de caso de uma escola do 1º ciclo do centro urbano de Braga, visa dar a conhecer a realidade vivida por quem chega e por quem acolhe.

Cláudia Neves

claudia.neves@uab.pt

Universidade Aberta

<https://orcid.org/0000-0002-8175-4749>

Página | 42

Cláudia Neves holds a PhD in Educational Sciences and is Associate Professor at Universidade Aberta (Portugal), where she teaches and supervises in the fields of educational leadership, educational administration, citizenship education, and digital pedagogies. She coordinates the Master's Programme in Educational Administration and Management and is a member of the Department of Education and Distance Learning. She is an integrated researcher at LE@D – Laboratory of Distance Education and eLearning (UIDB/04372/2020), where her research focuses on democracy and education, responsive pedagogies, educational leadership, digital citizenship, and participatory learning in online and hybrid environments.

Her recent work has centred on the role of listening, participation, and democratic sensibility in educational contexts, with particular attention to aesthetic and embodied approaches to learning, digital education, and citizenship. She has been involved in several national and international research projects, including Horizon Europe initiatives exploring democratic education, civic participation, and innovative pedagogical approaches for fostering inclusive and responsive learning environments.

Her current research examines how educational, digital, and deliberative spaces can support democratic engagement, collective agency, and the development of democratic cultures across different educational settings.

Práticas pedagógicas inclusivas com estudante autista na Educação Infantil: um relato de experiência ancorado em evidências da neurociência

Inclusive pedagogical practices with an autistic student in Early Childhood Education: an experience report grounded in neuroscience evidence

**Carlos Renan Stocco
Adalberto Ferreira Júnior
José Fabiano Costa Justus
Rodrigo de Cássio da Silva**

Resumo

Este artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido em turmas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, focalizando um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas informadas por evidências da neurociência da aprendizagem. O referencial integra achados recentes sobre funções executivas, processamento sensorial, rotas alternativas de aprendizagem e bases genético-metabólicas do TEA, articulando-os a decisões didáticas de sala de aula. A metodologia caracteriza-se como estudo de caso qualitativo com observação participante, diário de campo, análise de planos de aula e artefatos do estudante, triangulação de fontes e análise temática. As intervenções incluíram rotinas visuais, tarefas escalonadas com instruções explícitas, alternativas multimodais de resposta e ajustes ambientais para manejo de sobrecarga sensorial, acompanhadas por monitoramento descritivo de engajamento, transições e completude de microtarefas. Observou-se aumento de participação e melhor organização da atenção em atividades com previsibilidade, apoios visuais e baixa carga verbal, além de maior expressão de conhecimentos quando oferecidas modalidades visuais e táteis. Discutem-se implicações para o Plano Educacional Individualizado (PEI) e para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacando limites de um caso único e a necessidade de instrumentos observacionais validados e replicações multicêntricas para ampliar transferibilidade.

Palavras-chave: educação inclusiva; transtorno do espectro autista; neurociência da aprendizagem; plano educacional individualizado; atendimento educacional especializado.

Abstract

This article reports a classroom-based experience in Early Childhood and early Elementary Education focusing on an autistic student and the implementation of inclusive teaching practices informed by neuroscience of learning. The framework integrates recent evidence on executive functions, sensory processing, alternative learning routes, and genetic-metabolic bases of autism, linking them to instructional decisions in authentic school settings. The methodology is a qualitative single-case study using participant observation, field notes, lesson plans and student artifacts, with data triangulation and thematic analysis. Interventions comprised visual schedules, scaffolded tasks with explicit instructions, multimodal response options, and environmental adjustments to manage sensory overload, alongside descriptive monitoring of engagement, transitions, and microtask completion. Findings suggest increased participation and better attentional organization in activities with predictability, visual supports, and low verbal load, as well as richer knowledge expression under visual and tactile modalities. Implications for Individualized Educational Plans (IEP/PEI) and Specialized Educational Support (SES) are discussed, acknowledging single-case limitations and calling for validated observational tools and multi-site replications to enhance transferability.

Keywords: inclusive education; autism spectrum disorder; learning neuroscience; individualized educational plan; specialized educational support.



1. Introdução

A neurociência, ao longo das últimas décadas, mostrou-se fundamental para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Seu avanço proporcionou novas formas de investigar as estruturas cerebrais e os mecanismos que influenciam o comportamento dos seres humanos, bem como a comunicação entre os mesmos, a cognição e a relação com o ambiente (Goldberg, 2022; Dubinsky, Roehrig & Varma, 2022). O interesse da educação pela neurociência tem se intensificado, especialmente diante do desafio de atender alunos com diferentes perfis de aprendizagem, entre eles, os estudantes neurodivergentes (Hachem, Daignault & Wilcox, 2022; Walsh et al., 2024).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, que ocorrem em graus variados e impactam diretamente a adaptação escolar, tanto para o aluno quanto para o professor (American Psychiatric Association, 2013; IBRABA, 2021). Estudos recentes indicam que atrasos em atenção, linguagem e funções executivas já são perceptíveis nos primeiros cinco anos de vida, tornando-se mais evidentes na fase pré-escolar (Lee et al., 2024; Lupi et al., 2023). Essas dificuldades reforçam a necessidade de uma intervenção precoce que contemple tanto os aspectos neurológicos quanto pedagógicos, possibilitando a elaboração de estratégias educacionais mais inclusivas (Odom et al., 2021).

Estudos recentes, como os de Mongad et al. (2024), indicam que o desenvolvimento do TEA resulta de uma complexa interação entre fatores genéticos, metabólicos e ambientais, mediados por alterações no metabolismo celular. Uma das hipóteses mais abrangentes nesse campo é o modelo da Cell Danger Response (CDR) (Naviaux & Naviaux, 2023), que explica como diferentes estressores – como infecções, poluentes ambientais e predisposição genética — afetam o neurodesenvolvimento por meio da sinalização metabólica do ATP extracelular (eATP) (Naviaux, 2014).

De acordo com Lingampelly et al. (2024), alterações na rede metabólica de recém-nascidos que mais tarde desenvolveram TEA já são detectáveis desde o nascimento, indicando um padrão de desenvolvimento bioquímico atípico. Os autores (Lingampelly et al., 2024) observaram que a rede metabólica de crianças com TEA apresenta menor conectividade e falha na transição típica do metabolismo purinérgico – um dos responsáveis pela regulação do desenvolvimento cerebral. Além disso, tem sido observado desequilíbrios entre moléculas pró-inflamatórias e antioxidantes, disfunções mitocondriais e falhas nos mecanismos de inibição celular, que podem contribuir para o surgimento de sintomas característicos do transtorno (Lingampelly et al., 2024). Esses achados reforçam a importância de considerar o metabolismo como um elo entre os fatores de risco e as manifestações do TEA, ampliando a compreensão sobre suas possíveis causas.

Avanços recentes na genética do neurodesenvolvimento também têm ampliado a compreensão do TEA como parte de um espectro mais amplo de condições neurodivergentes. Segundo Zang et al. (2025), variantes genéticas comuns estão fortemente associadas ao risco para o autismo e contribuem para uma predisposição generalizada a condições como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), deficiência intelectual e dificuldades cognitivas diversas. Esses achados indicam

que o autismo não resulta apenas de mutações raras e específicas, mas de uma ampla carga poligênica distribuída entre milhares de variantes de pequeno efeito, que interagem entre si e com o ambiente. A pesquisa revelou ainda que essas variantes compartilham influência sobre diferentes domínios do neurodesenvolvimento, sugerindo que o TEA emerge da convergência de fatores que afetam múltiplas dimensões cognitivas, sociais e comportamentais, o que reforça seu caráter multifatorial e heterogêneo.

As vivências adquiridas ao longo da formação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Ponta Grossa, evidenciaram a necessidade urgente de ampliar a compreensão acerca do funcionamento cognitivo dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Durante a realização dos estágios supervisionados, foi possível perceber a dificuldade de muitos professores em adaptar metodologias de ensino às especificidades desses alunos — evidenciando a necessidade de tutores — o que acarreta em exclusões silenciosas, mesmo em contextos ditos inclusivos. A ausência de formação continuada e de apoio pedagógico especializado contribui para a reprodução de práticas pouco efetivas diante da neurodiversidade (Silva, Baptista & Jesus, 2023).

Este estudo relata uma experiência docente em práticas pedagógicas inclusivas implementadas em sala de aula de Educação Infantil, com foco em um estudante diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA, nível 2), caracterizado por alta sensibilidade sensorial auditiva. Trata-se de um relato de experiência configurado como estudo de caso qualitativo único, conduzido entre fevereiro de 2024 e fevereiro de 2025, em uma escola privada de Ponta Grossa/PR, utilizando observação participante, diário de campo, análise de planos de aula e artefatos produzidos pelo aluno, com triangulação de dados e análise temática para explorar adaptações curriculares baseadas em evidências neurocientíficas.

O objetivo principal é demonstrar como intervenções como rotinas visuais, tarefas escalonadas com instruções explícitas, alternativas multimodais de resposta e ajustes ambientais para manejo sensorial aumentaram o engajamento, a atenção sustentada e a expressão de conhecimentos do estudante em atividades regulares de sala. Essa articulação entre neurociência da aprendizagem e prática pedagógica visa subsidiar a elaboração de Planos Educacionais Individualizados (PEI) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), superando desafios observados em contextos inclusivos e promovendo maior transferência para rotinas escolares autênticas.

A relevância deste estudo reside na necessidade de superar a distância entre o saber científico e a prática educativa cotidiana. Ao propor uma articulação entre neurociência e educação, busca-se fortalecer a formação inicial de professores, para que estejam mais bem preparados para atender às demandas de uma escola verdadeiramente inclusiva. Espera-se, assim, contribuir para uma pedagogia que reconheça a neurodiversidade como um valor e que acolha, com sensibilidade e conhecimento, os estudantes com TEA em suas singularidades.

2. Referencial teórico

Grande parte do referencial teórico buscou se concentrar em artigos científicos publicados entre 2020 e 2025, garantindo a atualidade das informações.

As fontes de pesquisa compreenderam principalmente bases científicas reconhecidas como: SciELO, Google Scholar, Science Direct e PubMed.

Os descritores utilizados para a busca bibliográfica incluíram: “autismo”, “neurociência da aprendizagem”, “funções executivas”, “educação inclusiva”, diagnóstico de TEA”, com combinações em português e inglês (como “autism spectrum disorder”, “executive function”, “neurodevelopmental conditions”, “inclusive education” e “autism detection”).

2.1 Identificação e diagnóstico do TEA

A identificação precoce do TEA por meio da identificação de padrões motores atípicos pode ser utilizada como um fator determinante para o desenvolvimento de estratégias eficazes de intervenção. Segundo o DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition*), esses sintomas devem manifestar-se precocemente, ainda que nem sempre sejam identificados imediatamente (*American Psychiatric Association*, 2013).

A identificação tradicional do TEA baseia-se em avaliações comportamentais padronizadas, como entrevistas estruturadas (por exemplo, ADI-R) e observações diretas (por exemplo, ADOS), além de escalas de triagem e monitoração do desenvolvimento infantil (Lord, Rutter & Le Couteur, 2003). Essas ferramentas permitem avaliar comportamentos sociais, comunicativos e repetitivos (Lord et al., 2020).

Recentemente, a análise da marcha com uso de inteligência artificial tem se mostrado uma ferramenta promissora para a detecção precoce do autismo. Nos estudos de Ganai et al. (2025) foram encontradas diferenças significativas em parâmetros motores que, aliados à inteligência artificial, podem contribuir para diagnósticos mais precoces e acessíveis. A proposta de análise automatizada por imagem se baseia em ferramentas computacionais capazes de detectar padrões motores típicos e atípicos (Ganai et al., 2025).

Esses avanços possibilitam o desenvolvimento de políticas públicas mais eficazes na educação e na saúde, contribuindo com triagens populacionais que podem resultar em maior acesso a serviços especializados ainda na primeira infância, proporcionando uma melhor qualidade de vida (Goldthorp et al., 2025).

Outro desafio importante é o diagnóstico diferencial entre o TEA e outros transtornos, como o TDAH. Segundo Kofler et al. (2024) há sobreposição entre os sintomas de TEA e TDAH, sobretudo nas dificuldades relacionadas às funções executivas, como inibição de resposta e controle atencional indicando que ambas as condições compartilham déficits em funções executivas, especialmente no controle inibitório e na atenção sustentada. Esse fator evidencia a importância de avaliações multidisciplinares para diferenciar os sintomas e garantir que as intervenções sejam adequadas às necessidades específicas de cada estudante.

Quanto à prevalência, um estudo epidemiológico como o de Zeidan et al. (2022) indica que o TEA afeta aproximadamente 1 em cada 100 crianças globalmente. Em

análises mais recentes conduzidas pelo CDC (*Centers for Disease Control and Prevention* – Estados Unidos), a prevalência entre crianças de 8 anos nos Estados Unidos alcançou 1 a cada 36, correspondendo a cerca de 2,8% da população infantil (Maenner et al., 2023).

Segundo Pearson (2025), o aumento na prevalência de diagnóstico do TEA reflete principalmente maior conscientização e expansão dos critérios diagnósticos, e não necessariamente um aumento real nos casos. Destaca-se também a heterogeneidade do espectro, reforçando a necessidade de abordagens individualizadas para estudantes autistas (Aglinskas et al., 2023).

Portanto, o Transtorno do Espectro Autista deve ser compreendido como uma condição de origem multifatorial, influenciada por fatores genéticos amplos, alterações bioquímicas precoces e formas singulares de organização e adaptação neural. Essa visão integrada não apenas favorece diagnósticos mais precoces e precisos, mas também embasa práticas educacionais que consideram as dimensões biológicas, cognitivas e sensoriais no processo de ensino e aprendizagem (Kofler et al., 2024).

2.2 TEA e a aprendizagem

Estudos recentes, como os de Klorfeld-Auslender et al. (2022) e Kondat et al. (2025), têm investigado o funcionamento da aprendizagem em indivíduos com TEA como uma via para compreender suas especificidades neurocognitivas. Esses dois estudos demonstram que pessoas autistas podem seguir uma rota distinta e eficiente de aprendizagem visual quando expostas a reativações breves da memória, sem necessidade de repetições extensas. Essa forma alternativa de aprendizagem permite a generalização de habilidades para contextos não treinados, o que raramente ocorre em protocolos tradicionais de ensino repetitivo (Kondat et al., 2025).

Os resultados sugerem que indivíduos com TEA apresentam formas atípicas, porém eficazes, de consolidar e transferir conhecimentos sensoriais e motores, o que pode estar relacionado a mecanismos específicos de plasticidade neural, como evidenciado por Suprunowicz et al. (2025). Assim, o autismo também pode ser compreendido como uma diferença nos caminhos de aquisição e generalização do conhecimento, reforçando a necessidade de estratégias educacionais mais sensíveis às particularidades do funcionamento cognitivo dessas pessoas (Suprunowicz et al., 2025).

Nessa mesma direção, Da et al. (2025) apontam que intervenções pedagógicas em áreas de STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) podem trazer benefícios quando utilizam instrução explícita e recursos visuais adaptados. A meta-análise conduzida por esses autores demonstra que tais estratégias, mesmo apresentando efeitos de pequena a moderada magnitude, contribuem para reduzir barreiras na aprendizagem de conceitos abstratos, fortalecendo o engajamento acadêmico de alunos com TEA.

Outro aspecto promissor no processo de ensino-aprendizagem de alunos autistas é a utilização de tecnologias digitais. Entre elas, a Realidade Aumentada (RA), que tem se mostrado especialmente eficaz. Tem sido demonstrado que a RA potencializa a motivação, amplia a atenção conjunta e facilita a compreensão de conceitos complexos, ao oferecer experiências imersivas e interativas (Fuentes et al., 2025). Pelo seu caráter lúdico, essa ferramenta ajuda a reduzir barreiras de engajamento, promovendo maior retenção dos conteúdos. Assim, esse recurso tecnológico, quando aplicado de forma

planejada, torna-se uma ferramenta potente para aproximar a aprendizagem das necessidades cognitivas e sensoriais de estudantes com TEA.

Mesmo com esses contextos, pode-se ressaltar que as funções executivas em alunos com TEA merecem destaque, pois compreendem um conjunto de habilidades cognitivas responsáveis pela regulação de comportamentos e pensamentos, como o controle inibitório, a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva (Christoforou et al., 2023). Tais habilidades são essenciais para o sucesso acadêmico e para a adaptação em contextos escolares (Sadozai et al., 2024; Hendry et al., 2025).

De forma complementar, Rakap e Balikci(2025) evidenciam que a inserção de oportunidades de aprendizagem embutidas (ELOs – *Embedded Learning Opportunities*) pode favorecer o desenvolvimento acadêmico de alunos com TEA o que reforça sua aplicabilidade em contextos inclusivos. A ELOs consiste em pequenas adaptações dentro das atividades regulares, mostrou-se eficaz em promover maior engajamento sem necessidade de interrupções significativas no planejamento pedagógico nas rotinas escolares.

Crianças com TEA enfrentam maiores dificuldades em processos de alternância de tarefas (*set-switching*), especialmente quando comparadas a indivíduos com TDAH (Sadozai et al., 2024). Sendo, portanto, necessário que a equipe pedagógica mantenha um olhar atento, a fim de promover práticas educacionais mais adequadas e que evitem esses tipos de práticas para esses estudantes em específico (Sadozai et al., 2024). A partir desta contextualização, podemos verificar que o ambiente escolar pode ou não exercer papel central na aprendizagem de estudantes neurodivergentes (Li et al., 2024) – em especial com TEA, principalmente em função do processamento sensorial diferenciado.

Muitas vezes, estímulos visuais, auditivos ou táteis podem desencadear sobrecarga e prejudicar o engajamento acadêmico (Mallory; Keehn, 2021). E contrapondo essa ideia, Camino-Alarcón et al. (2024) ressalta que intervenções baseadas em integração sensorial promovem melhorias expressivas na participação e funcionalidade desses alunos. A pesquisa mostra que a organização do espaço físico, o uso de apoios visuais e a previsibilidade das rotinas reduzem a ansiedade e favorecem a concentração. Assim, a adaptação ambiental se configura como um eixo essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e mais eficazes.

Já no campo da leitura, Zeng et al. (2022) demonstram que muitos estudantes autistas apresentam desempenho satisfatório em decodificação, mas dificuldades em compreensão textual. Estudos posteriores reforçam essa diferença e indicam que programas de intervenção, como a visualização e verbalização (*visualizing and verbalizing – V/V*), podem auxiliar na construção de sentido durante a leitura, conforme evidenciado por Beckerson et al., (2024). Tais achados reforçam a importância de abordagens direcionadas ao desenvolvimento da compreensão leitora em alunos autistas.

Portanto, crianças com histórico familiar de TEA e/ou TDAH apresentaram escores mais baixos em funções executivas simples aos dois e três anos de idade (Hendry et al., 2025). Importante ressaltar que essas dificuldades em controle atencional e memória operacional também estavam associadas aos traços de TDAH (Hendry et al., 2025, p. 4925). Tais achados apontam para a importância de programas educacionais voltados ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, especialmente em contextos inclusivos,

em especial, o controle da atenção e a inibição de impulsos mostraram-se áreas críticas para crianças com risco genético de autismo, sendo preditores de desempenho acadêmico e social.

3. Metodologia

Esta seção descreverá o planejamento, o contexto, os participantes, os procedimentos de coleta, a intervenção pedagógica, os recursos empregados, os critérios de análise e os cuidados éticos do relato, alinhando-se às recomendações para Relatos de Experiência em educação e às categorias sugeridas por Pereira (2013) para “cenário, amostra, coleta de dados, intervenção e ética”, além dos 11 elementos solicitados (MUSSI et al., 2021): período temporal, descrição do local, eixo da experiência, caracterização da atividade, tipo da vivência, público, recursos, ação, instrumentos, critérios de análise e eticidade.

3.1 Tipo de Pesquisa e unidade de análise

Este estudo configura-se como um relato de experiência no formato de estudo de caso qualitativo único alinhado às recomendações metodológicas de Yin (2018), Stake (1995) e Merriam e Tisdell (2016). A unidade de análise é delimitada como um estudante do Infantil 5 (5 anos), diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA, nível 2, com alta sensibilidade auditiva), inserido em turma regular de escola privada em Ponta Grossa/PR, Brasil.

Página | 49

O caso abrange o contexto escolar específico (sala com ventilação natural, piso frio, carteiras móveis e áreas complementares como pátio coberto), as intervenções pedagógicas aplicadas entre fevereiro de 2024 e fevereiro de 2025, e os fenômenos observados (engajamento, transições e completude de tarefas), com fronteiras analíticas entre o aluno focal, a rotina da turma e os apoios do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

3.2 Procedimentos de Coleta e Análise de Dados

Os procedimentos de coleta de dados incluíram observação participante sistemática (com presença semanal), registros em diário de campo estruturado (por sessão: objetivos, intervenções, respostas e incidentes críticos), análise de planos de aula e artefatos produzidos pelo estudante (desenhos, colagens, produções manipulativas).

Esses dados foram triangulados para maior robustez, conforme princípios qualitativos. O processo de análise qualitativa seguiu abordagem temática: familiarização com os registros, codificação inicial (categorias como atenção/funções executivas, mediação sensorial, autorregulação, adaptação curricular), revisão/refinamento de temas e composição de matrizes por episódios, com indicadores descritivos (tempo por tarefa, transições sem ruptura, completude de microtarefas).

Essa delimitação reforça a inteligibilidade do desenho metodológico, priorizando a prática pedagógica sobre descrições diagnósticas do TEA.

Segue um quadro-resumo (Quadro 1) da Metodologia, organizado nos 11 elementos supracitados e alinhado ao relato de experiência descrito no manuscrito.

Quadro 1.

Síntese metodológica do relato de experiência: contexto, participantes, procedimentos, análise e ética

Elemento	Síntese operacional do estudo
Período temporal	Fevereiro/2024 a fevereiro/2025; acompanhamento longitudinal de aproximadamente 12 meses, com presença semanal em contexto escolar e foco sistemático na turma do Infantil 5.
Descrição do local	Escola da rede privada em Ponta Grossa (PR), sala de Infantil 5 com ventilação natural, piso frio, carteiras móveis e tapetes de atividade; áreas complementares: pátio coberto e sala de recursos; ruídos ocasionais da quadra exigiram manejo de sensibilidade auditiva; acessibilidade arquitetônica básica; instituição anonimizada.
Eixo da experiência (questão norteadora)	Organização de práticas pedagógicas inclusivas para ampliar atenção, comunicação, autorregulação sensorial e participação de estudante com TEA na Educação Infantil, integrando adaptações curriculares e avaliação formativa.
Caracterização da atividade	Planejamento, implementação e registro de intervenções de ensino (linguagem, ciências e rotinas de sala), com articulação pontual com equipe pedagógica e AEE (Atendimento Educacional Especializado) para ajuste de metas e apoios.
Tipo da vivência	Relato de experiência/estudo de caso qualitativo aplicado, decorrente de estágio docente em escola da rede privada, com acompanhamento de rotina e intervenções em contexto regular.
Público da ação	Turma do Infantil 5 (~5 anos) com foco analítico em um estudante com TEA nível 2 e alta sensibilidade auditiva; participação indireta de docentes da turma e equipe pedagógica/AEE; todos anonimizados.
Recursos	Organizadores visuais (agendas pictográficas, cartões de transição), pistas visuais, materiais táteis e jogos; kits simples para experiências de ciências; cantinho de regulação com materiais táteis e roteiro breve de respiração; quando possível, abafadores auriculares; registros em diário de campo, planos de aula e artefatos do estudante.
Ação (intervenção)	Rotinas visuais e previsibilidade; tarefas escalonadas com instruções explícitas e feedback imediato; alternativas multimodais (desenho/colagem/manipulação) em lugar de respostas exclusivamente escritas; ajustes ambientais para reduzir sobrecarga sensorial; alinhamento progressivo com metas de PEI (Plano Educacional Individualizado) / AEE.
Instrumentos de coleta	Observação participante com diário de campo estruturado por sessão (objetivos, intervenções, respostas, incidentes críticos); registros escolares (planos, produções); protocolos breves: estimativa de tempo por tarefa em intervalos fixos, transições concluídas sem ruptura, completude de microtarefas, anotações de sinais de sobrecarga e usos de autorregulação.
CrITÉRIOS de análise	Análise temática: familiarização, codificação inicial (categorias: atenção/funções executivas; comunicação/mediação; sensorialidade/autorregulação; adaptação curricular/avaliação formativa), revisão/refinamento e composição de matrizes por episódios; triangulação entre diário, planos e artefatos; reflexividade; indicadores descritivos (tempo por tarefa, transições, completude, iniciativas comunicativas).
Eticidade	Anonimização integral de instituição e participantes; não uso de imagens/áudio; guarda segura dos registros.

3.3 Alinhamento teórico-operacional

O desenho qualitativo-exploratório fundamenta-se em literatura de educação inclusiva e neurociências aplicadas à docência, contemplando funções executivas, atenção, integração sensorial, organização do ambiente e avaliação formativa, de acordo com a revisão apresentada no artigo.

3.4 Limitações e transferibilidade

Por se tratar de um estudo de caso único, o que implica uma unidade de análise singular e intensiva, específica a um ambiente escolar também único e às condições institucionais e materiais que constituem esse local, isso limita a generalização estatística e inferências analíticas.

Embora esse delineamento privilegie uma profundidade descritiva e interpretativa, isso torna os achados sensíveis a variações locais de organização didático-pedagógica, disponibilidade de apoios e dispositivos de acessibilidade, bem como à expertise docente no manejo de comportamentos e à governança escolar sobre práticas inclusivas.

As evidências produzidas são predominantemente descritivas, oriundas de registros observacionais e artefatos pedagógicos, sem padronização métrica formal entre sessões; tal configuração reduz comparabilidade direta e impede estimação de magnitudes de efeito, ainda que sustente validade elevada por refletir contingências reais de sala de aula.

Para elevar robustez metodológica e ampliar transferibilidade, recomenda-se: (i) replicações multicêntricas em turmas de diferentes etapas (Educação Infantil e anos iniciais) e redes de ensino, a fim de testar estabilidade dos padrões observados em contextos organizacionais diversos; (ii) adoção de instrumentos observacionais validados e protocolos padronizados (por exemplo, esquemas de amostragem temporal de comportamento por tarefas, rubricas de participação e checklists de acessibilidade), que permitam mensuração consistente, confiabilidade inter-observadores e sínteses comparativas; e (iii) planejamento sistemático em conjunto com o AEE e formalização em PEI, de modo a explicitar metas funcionais, estratégias, critérios de sucesso e indicadores de progresso, fortalecendo a cadeia lógica entre intervenção, monitoramento e tomada de decisão pedagógica.

Em termos de validade, este estudo beneficia-se de triangulação entre diário de campo, planos de aula e artefatos do estudante, mas permanece suscetível a vieses do observador e reatividade do participante. Ainda, há uma questão externa que se refere à recursos, rotinas e perfil do discente. A adoção de protocolos de treinamento de observadores, cálculo de acordo interavaliadores e transparência nos critérios de codificação pode mitigar vieses e consolidar a credibilidade dos resultados.

4. Resultados observados

Notou-se que a implementação das intervenções resultou em aumento da participação e melhor organização da atenção em atividades com previsibilidade, apoios visuais e baixa carga verbal. Além disso, os indicadores qualitativos incluíram maior

expressão de conhecimentos quando oferecidas modalidades visuais e táteis, como observado em atividade sobre ecossistemas aquáticos, onde o aluno demonstrou interesse e conhecimento prévio por meio de desenhos, colagens e recortes em substituição à escrita tradicional.

Adicionalmente, os registros do diário de campo evidenciaram melhoras no engajamento do estudante (observado a partir do tempo estimado por tarefa em intervalos fixos), transições sem ruptura entre diferentes etapas e completude de microtarefas em rotinas visuais com instruções explícitas e *feedback* imediato.

Em tarefas escalonadas curtas com manipulação concreta, notou-se que houve maior coordenação motora, atenção sustentada sem desvios atencionais frequentes e participação ativa, especialmente em jogos educativos e experiências práticas de ciências.

Em relação a exemplos específicos, podemos citar o uso de agendas pictográficas (visuais), cartões de transição, pistas visuais e materiais táteis, que reduziram comportamentos de esquiva por sensibilidade auditiva (ex.: sons de quadra ou carteiras).

Por fim, podemos afirmar que os ajustes ambientais, como posicionamento da carteira e tom de voz adaptado, promoveram maior permanência em atividades regulares da turma Infantil 5.

5. Discussão e relato de experiência

Durante minha formação no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), tive a oportunidade de atuar em estágios supervisionados em duas escolas da rede de ensino privada do município de Ponta Grossa, junto a turmas do Ensino Fundamental I, em especial, no 3.º ano e no infantil 5. Essa vivência proporcionou contato direto com a realidade da sala de aula e, principalmente, com estudantes neurodivergentes, entre eles alunos diagnosticados com TEA.

A convivência com esses estudantes revelou, desde o início, a importância de compreender as necessidades específicas e as singularidades cognitivas e comportamentais que acompanham o diagnóstico.

Em uma das turmas em que atuei, do Infantil 5, havia um aluno autista com alta sensibilidade auditiva, que frequentemente apresentava comportamentos de esquiva diante de estímulos sonoros intensos, como movimentações na quadra ou sons de carteiras sendo arrastadas, por exemplo. Essa situação exigia adaptações em minha prática como, por exemplo, adequação ao meu tom de voz ao dialogar com ele, adaptação dos conteúdos a um ritmo diferente dos demais estudantes, e até na disposição da carteira desse aluno dentro do ambiente de sala de aula.

A introdução de uma rotina estruturada, o uso de recursos visuais e o planejamento de atividades práticas mais objetivas contribuíram para reduzir a sobrecarga sensorial e aumentar o engajamento desse aluno. Esse tipo de abordagem é corroborado com estudos que evidenciam que crianças autistas podem responder melhor a formas alternativas de organização pedagógica (Klorfeld-Auslender et al., 2022). Além disso, pesquisas recentes demonstram que modificações no ambiente

sensorial, como redução de ruído e controle da iluminação, favorecem a atenção e o desempenho acadêmico de estudantes com TEA (Mallory & Keehn, 2021; Unwin et al., 2021). Tais evidências reforçam a importância de práticas estruturadas e adaptadas às necessidades sensoriais e cognitivas, contribuindo para maior participação e engajamento desses alunos em sala de aula.

Assim, a observação cotidiana do comportamento de crianças com TEA em sala de aula, somada ao aprofundamento teórico obtido ao longo da formação, permitiu identificar desafios concretos na prática pedagógica e confirmar, na realidade escolar, muitos dos achados descritos na literatura neurocientífica atual.

Com o tempo, notei que a rotina estruturada, o uso de recursos visuais e o planejamento de atividades práticas (principalmente as atividades manuais) com instruções claras e objetivas contribuíram significativamente para o engajamento desse estudante. Em algumas aulas, utilizei jogos educativos e experiências simples relacionadas aos conteúdos estudados, que possibilitaram maior participação dele - principalmente quando havia apoio visual, manipulação concreta e pouca sobrecarga verbal.

A título de exemplo, em uma das experiências, ao abordar ecossistemas aquáticos, o aluno demonstrou grande interesse e conhecimento prévio sobre o tema, mas dificuldades em manter o foco nas atividades tradicionais. A substituição da escrita por atividades visuais e táteis ampliou sua participação e facilitou a expressão de seus saberes, reforçando a importância de práticas pedagógicas que valorizem os diferentes estilos de aprendizagem, conforme preconizado por abordagens neuroeducacionais. Nesse sentido, alguns estudos apontam que metodologias diversificadas são fundamentais para atender às necessidades dos estudantes com TEA, visto que favorecem a motivação e a aprendizagem significativa (Klorfeld-Auslender et al., 2022; Lee et al., 2024; Sadozai et al., 2024).

Ainda, ao adaptar atividades para formatos visuais e táteis, é possível favorecer a atenção, a motivação e o engajamento, corroborando estudos que apontam que práticas pedagógicas individualizadas aumentam a participação e o aprendizado de alunos com TEA (Fuentes, Guerrero-Díaz & Méndez-Pérez, 2025; Lord et al., 2020).

Em outro momento, durante uma aula sobre ecossistemas e habitats do reino animal, observei que o aluno em questão demonstrava conhecimento prévio, interesse e um hiperfoco por animais aquáticos, mas não conseguia manter o foco por mais de alguns minutos na aula. Para favorecer sua permanência na atividade, propus que ele fizesse desenhos dos organismos citados, colagens de materiais, recortes, ao invés de apenas escrever – o que resultou em uma participação mais ativa e criativa, proporcionando aumento no interesse pelas atividades, aumento na coordenação motora e aumento na atenção pelas atividades (sem desviar muito a atenção para outras situações da sala de aula). Essa vivência reforçou minha percepção de que as potencialidades dos estudantes autistas muitas vezes não estão visíveis nas formas tradicionais de avaliação e ensino.

De acordo com Santos e Pinho (2025), a ludicidade – aplicada por meio de atividades visuais, colagens e jogos educativos – desempenha papel essencial na inclusão desses alunos, promovendo maior engajamento e aprendizagem significativa. Da mesma forma, a adoção de um Plano Educacional Individualizado (PEI) que oriente práticas pedagógicas adaptadas às especificidades cognitivas e comportamentais desses

estudantes favorece seu desenvolvimento acadêmico e social em ambientes escolares inclusivos (Ferreira & Del Prette, 2020). Essas abordagens são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem mais flexível e inclusivo, valorizando diferentes estilos de aprendizagem e fortalecendo a participação ativa e a expressão dos saberes dos alunos com TEA.

Durante a construção dos planos de aula, também procurei inserir elementos da neurociência os quais já havia estudado ao longo do curso. A compreensão sobre o funcionamento das funções executivas, como a atenção sustentada e a inibição de respostas impulsivas, foi fundamental para propor estratégias pedagógicas mais acessíveis. Evitei, por exemplo, propor atividades longas ou excessivamente verbais, optando por tarefas em etapas curtas, com *feedbacks* imediatos e orientações individuais quando necessário.

Outro aspecto bastante importante observado em sala foi a dificuldade de alternância de tarefas por parte deste aluno, refletindo rigidez cognitiva e baixa flexibilidade comportamental - algo já relatado na literatura (Brígido et al., 2023). Estudos recentes, como o de Sadozai et al. (2024), destacam que essas dificuldades são mais acentuadas em crianças com TEA do que naquelas com TDAH, especialmente em tarefas que exigem “*set-switching*”, isto é, a capacidade de alternar entre regras e respostas. Essa limitação foi evidenciada nas atividades propostas que exigiam transições rápidas entre etapas, o que resultava em resistência e aumento de comportamentos de oposição. E, como já mencionado, a reorganização das tarefas em etapas curtas, com instruções claras e tempo de adaptação, mostrou-se uma medida eficiente para amenizar esses efeitos. Portanto, esses elementos teóricos sustentam a prática docente, indicando que estratégias estruturadas, previsíveis e adaptadas ao perfil do estudante são essenciais para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais, principalmente de alunos com TEA.

Página | 54

O uso de reforços positivos mostrou-se uma estratégia eficaz para aumentar o engajamento e a conclusão de tarefas pelo aluno. Com isso, quando as recompensas são aplicadas de forma imediata e adaptadas aos interesses individuais, há melhora significativa no comportamento e na capacidade de manter a atenção durante as atividades (Gitimoghaddam et al., 2022). Essa prática contribuiu para o desenvolvimento da autonomia e para a redução de comportamentos de evasão e resistência em sala de aula.

Os dados da literatura também apontam para aspectos fundamentais que podem explicar parte das manifestações clínicas e cognitivas observadas nas crianças com TEA. Estudos como o de Lingampelly et al. (2024) demonstram que alterações metabólicas significativas estão presentes desde os primeiros dias de vida em indivíduos que futuramente serão diagnosticados com autismo. Tais alterações afetam a comunicação entre os sistemas imunológico, nervoso e endócrino, influenciando diretamente o desenvolvimento cognitivo e comportamental. Ao considerar esses fatores, o planejamento pedagógico torna-se mais sensível às necessidades neurobiológicas dos estudantes, promovendo um ensino mais individualizado e acessível.

Além disso, é importante ressaltar que a compreensão do TEA como uma condição multifatorial já relatada nos estudos apresentados foi reforçada pelas minhas observações realizadas em sala de aula. Estudantes com o mesmo diagnóstico apresentavam perfis e respostas pedagógicas distintas, o que está em consonância com

os achados de Zang et al. (2025), que identificaram uma base poligênica ampla e compartilhada entre o autismo e outras condições do neurodesenvolvimento, como o TDAH e a deficiência intelectual. A carga genética envolvida no TEA contribui para a grande variabilidade fenotípica, o que exige uma escuta ativa e práticas docentes flexíveis, voltadas ao respeito às singularidades.

Por fim, a interação com a equipe pedagógica da escola possibilitou momentos de diálogo sobre inclusão e estratégias individualizadas, bem como salas próprias com recursos, atividades, livros e jogos, ainda que nem sempre houvesse formação específica dos professores sobre TEA. A realidade escolar, muitas vezes marcada pela escassez de recursos e de tempo, torna o trabalho com a diversidade um desafio constante. No entanto, ficou evidente que a sensibilidade do professor, aliada ao conhecimento científico e à estrutura escolar, pode gerar avanços significativos na aprendizagem de estudantes com autismo.

6. Considerações finais

A análise dos principais aspectos neurocientíficos relacionados ao TEA e as implicações no ensino-aprendizagem juntamente ao relato docente evidenciam que o TEA é uma condição multifatorial marcada pela interação entre fatores genéticos, metabólicos, neurológicos e ambientais, que impactam diretamente o desenvolvimento cognitivo, comportamental e social dos indivíduos.

Notou-se a presença de especificidades no funcionamento cognitivo, principalmente em funções executivas, de atenção e de ensino-aprendizagem. A literatura analisada aponta a necessidade de compreender essas especificidades como diferenças que exigem abordagens pedagógicas inclusivas, diversificadas e fundamentadas em evidências da neurociência.

O relato de experiência docente confirmou, na prática, muitos dos achados descritos na literatura, especialmente no que se refere à importância da estruturação de rotinas, do uso de recursos visuais e da adaptação de atividades para os alunos com TEA. Reconhece-se ainda que existem desafios a serem superados, como a escassez de formação específica, a carência de materiais adaptados e as dificuldades em articular ciência e prática pedagógica no cotidiano escolar.

Esta pesquisa reforça a relevância de se investir na formação inicial e continuada de professores, de modo a capacitá-los a compreender os fundamentos neurocientíficos do TEA e a transformar tais conhecimentos em estratégias pedagógicas.

Dessa forma, os resultados obtidos neste estudo revelam a importância de se compreender o Transtorno do Espectro Autista a partir de uma perspectiva integrada, que una dados da biologia, da psicologia, da neurociência e da prática educacional. O aprofundamento sobre as causas multifatoriais do autismo, bem como a análise de suas manifestações em sala de aula, permitiram confirmar que o ensino inclusivo exige uma abordagem multidimensional. O reconhecimento das especificidades cognitivas, comportamentais e sensoriais das crianças com TEA não deve ser visto como um desafio isolado, mas como uma oportunidade para a construção de uma escola mais justa, plural e sensível à diversidade humana.

Contudo, como estudo de caso único, os achados são limitados à singularidade da unidade analisada (um aluno no Infantil 5 de escola privada), sujeitos a vieses observacionais e sem generalização estatística, demandando cautela em transferibilidade para redes públicas ou múltiplos casos.

Sugere-se replicações multicêntricas com instrumentos validados (ex.: rubricas de engajamento, protocolos inter-observadores) e integração ao AEE/PEI em contextos diversos, ampliando robustez e validade externa para políticas inclusivas nacionais.

6. Referências bibliográficas

Aglinckas, A., Schwartz, E., & Anzellotti, S. (2023). Disentangling disorder-specific variation is key for precision psychiatry in autism. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 17. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2023.1121017>

American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* (5. ed.). Artmed.

Beckerson, M., Paisley, C., Murdaugh, D., Holm, H., Lemelman, A., Spencer, A., O'Kelley, S. & Kana, R. (2024). Reading comprehension improvement in autism. *Frontiers in Psychiatry*, 15, Artigo 1292018. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.1292018>

Rakap, S., & Balıkcı, S. (2025). Investigating the Impact of Embedded Learning Opportunities on the Engagement of Children With Autism and Intellectual Disability. *Journal of applied research in intellectual disabilities: JARID*, 38(3), e70073, 1-14. <https://doi.org/10.1111/jar.70073>

Brígido, E., Rodrigues, A., & Santos, S. (2023). Perfis comportamentais na perturbação do espectro autista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29(2), 1-15. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/BpGQgKVDtMszmBmYFRdSC3d/?format=html&lang=pt>

Camino-Alarcón, J., Robles-Bello, M. A., Valencia-Naranjo, N., & Sarhani-Robles, A. (2024). A Systematic Review of Treatment for Children with Autism Spectrum Disorder: The Sensory Processing and Sensory Integration Approach. *Children (Basel, Switzerland)*, 11(10), 1222, 1-14. <https://doi.org/10.3390/children11101222>

Christoforou, M., Jones, E. J. H., White, P., & Charman T. (2023). Executive function profiles of preschool children with autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review. *JCPP Advances*, 3(1), Artigo e12123. <https://doi.org/10.1002/jcv2.12123>

Da, F., Ma, Y., Ma, M. et al. (2025). Effects of STEM learning on students with autism spectrum disorder and students with intellectual disability: a systematic review and meta-analysis. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 1009, 1-15. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05292-y>

Dubinsky, J. M., Roehrig, G. H., & Varma, S. (2022). A place for neuroscience in teacher knowledge and education. *Mind, Brain, and Education*, 16(1), 22-34. <https://doi.org/10.1111/mbe.12334>

Ferreira, J. C., & Del Prette, Z. A. P. (2020). Plano Educacional Individualizado (PEI): Possibilidades para a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(2), 273-288. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0166>

Fuentes, A., Guerrero-Díaz, T., & Méndez-Pérez, A. (2025). Augmented reality in education of students with autism spectrum disorder: A systematic review. *Children*, 12(4), Artigo 493. <https://doi.org/10.3390/children12040493>

Ganai, U. J., Ratne, A., Bhushan, B., & Venkatesh, K. S. (2025). Early detection of autism spectrum disorder: Gait deviations and machine learning. *Scientific Reports*, 15, Artigo 873. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-85348-w>

Gitimoghaddam, M., Chichkine, N., McArthur, L., Sangha, S. S. & Symington, V. (2022). Applied behavior analysis in children and youth with autism spectrum disorders: A scoping review. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s40614-022-00338-x>

Goldberg, H. (2022). Growing brains, nurturing minds: Neuroscience as an educational tool to support students' development as life-long learners. *Brain Sciences*, 12(12), Artigo 1622. <https://doi.org/10.3390/brainsci12121622>

Goldthorp, K., Henderson, B., Yogarajah, P., Gardiner, B., McGinnity, T. M., Nicholas, B., & Wimpory, D. C. (2025). Increased temporal variability of gait in ASD: A motion capture and machine learning analysis. *Biology*, 14(7), Artigo 832. <https://doi.org/10.3390/biology14070832>

Zhang, X., Grove, J., Gu, Y. et al. (2025). Polygenic and developmental profiles of autism differ by age at diagnosis. *Nature* 646, 1146-1155. <https://doi.org/10.1038/s41586-025-09542-6>

Hachem, M., Daignault, K., & Wilcox, G. (2022). Impact of educational neuroscience teacher professional development: Perceptions of school personnel. *Frontiers in Education*, 7, Artigo 912827. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.912827>

Hendry, A., Bedford, R., Agyapong, M. et al. (2025). Simple executive function as an endophenotype of autism-ADHD. *Scientific Reports*, 15, Artigo 4925. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-87863-2>

Instituto Brasileiro de Análise do Autismo. (2021). *Relatório anual sobre autismo no Brasil*. IBRABA.

Klorfeld-Auslender, S., Paz, Y., Shinder, I., Rosenblatt, J., Dinstein, I., & Censor, N. (2022). A distinct route for efficient learning and generalization in autism. *Current biology: CB*, 32(14), 3203-3209.e3. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2022.05.059>

Kondat, T., Sasaki, Y., Watanabe, T., & Censor, N. (2025). Brief memory reactivations enable generalization of offline visual perceptual learning mechanisms. *Scientific Reports*, 15, Artigo 19974. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-06564-y>

Lee, D., Boulton, K. A., Sun, C., Phillips, N. L., Munro, M., Kumfor, F., Demetriou, E. A., & Guastella, A. J. (2024). Attention and executive delays in early childhood: A meta-analysis of neurodevelopmental conditions. *Molecular Psychiatry*, 29, 1-9. <https://doi.org/10.1038/s41380-024-02802-3>

Li, B., Heyne D., Scheeren A., Blijd-Hoogewys E., & Rieffe C. (2024). School participation of autistic youths: The influence of youth, family and school factors. *Autism, National Autistic Society, Sage Journals* (28) 9 2295-231028. <https://doi.org/10.1177/13623613231225490>

Lingampelly, S. S., Naviaux, J. C., Heuer, L. S. et al. (2024). Metabolic network analysis of pre-ASD newborns and 5-year-old children with autism spectrum disorder. *Commun Biol* (7) 536, 1-22. <https://doi.org/10.1038/s42003-024-06102-y>

Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T. et al. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 6(5), 1-23. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>

Lord, C., Rutter, M., & Le Couteur, A. (2003). *Entrevista diagnóstica de autismo revisada (ADI-R)* (3. ed.). Editora XYZ.

Lupi, E., Tucci, F., Casula, L., Novello, R. L., Guerrera, S., Vicari, S., & Valeri, G. (2023). Early and stable difficulties of everyday executive functions predict later autism symptoms. *Frontiers in Psychology*, 14, Artigo 1092164. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1092164>

Mallory, C., & Keehn, B. (2021). Implications of sensory processing and attentional differences associated with autism in academic settings: An integrative review. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.695825>

Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., Furnier, S. M., Hughes, M. M., Ladd-Acosta, C. M., McArthur, D., Pas, E. T., Salinas, A., Vehorn, A., Williams, S., Esler, A., Grzybowski, A., Hall-Lande, J., Nguyen, R. H. N., ... Shaw, K. A. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. *MMWR Surveillance Summaries*, 72(2), 1-14. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. ed.). Jossey-Bass.

Mongad, D., Subramanian, I., & Krishanpal, A. (2024). Deriving comprehensive literature trends on multi-omics analysis studies in autism spectrum disorder using a literature-mining pipeline. *Frontiers in Neuroscience*, 18, Artigo 1400412. <https://doi.org/10.3389/fnins.2024.1400412>

Mussi, R. F. F., Flores, F. F., & Almeida, C. B. (2021). Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, 17(48), 60-77. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>

Naviaux, R. K. (2014). Metabolic features of the cell danger response. *Mitochondrion*, 16, 7-17. <https://doi.org/10.1016/j.mito.2013.08.006>

Naviaux, R. K., & Naviaux, J. C. (2023). The cell danger response, metabolic memory, and the pathogenesis of chronic disease. *Mitochondrion*, 70, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.mito.2023.06.001>

Odom, S. L., Hall, L. J., Morin, K. L., Kraemer, B. R., Hume, K. A., McIntyre, N. S., Nowell, S. W., Steinbrenner, J. R., Tomaszewski, B., Sam, A. M., & DaWalt, L. (2021). Educational interventions for children and youth with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 51, 4354-4369. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04990-1>

Pearson, H. (2025, 26 de agosto). Autism is on the rise: What's really behind the increase? *Nature*, 644. <https://www.nature.com/articles/d41586-025-02636-1>

Pereira, M. G. (2013). A seção de método de um artigo científico. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 22(1), 183-184. http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742013000100020

Sadozai, A. K., Sun, C., Demetriou, E. A., Lampit, A., Munro, M., Perry, N., Boulton, K. A., & Guastella, A. J. (2024). Executive function in children with neurodevelopmental conditions: A systematic review and meta-analysis. *Nature Human Behaviour*, 8, 2357-2366. <https://doi.org/10.1038/s41562-024-02000-9>

Santos, E. A. dos, & Pinho, A. M. (2025). A ludicidade como estratégia de inclusão. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 11(2), 1688-1699. <https://doi.org/10.51891/rease.v11i2.18208>

Silva, M. C., Baptista, C. R., & Jesus, D. M. (2023). Teacher training and special education: The contours of a conversation in the Brazilian context. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31, 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7731>

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Suprunowicz, M., Bogucka, J., Szczerbińska, N., Modzelewski, S., Oracz, A. J., Konarzewska, B., & Waszkiewicz, N. (2025). Neuroplasticity-based approaches to sensory processing alterations in autism spectrum disorder. *International Journal of Molecular Sciences*, 26(15), Artigo 7102. <https://doi.org/10.3390/ijms26157102>

Página | 59

Unwin, K. L., Powell, G., Jones, C. R. (2021). The use of multi-sensory environments with autistic children: Exploring the effect of having control of sensory changes. *Autism*, 26(6), 1379-1394. <https://doi.org/10.1177/1362361321105017>

Walsh, K., L'Estrange, L., Smith, R., Burr, T., & Williams, K. E. (2024). Translating neuroscience to early childhood education: A scoping review of neuroscience-based professional learning for early childhood educators. *Educational Research Review*, 42, Artigo 100644. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100644>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. ed.). Sage Publications.

Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 782-798. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

Zeng, S., Chen, X., & Yang, J. (2022). Reading comprehension and word recognition in children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 96, Artigo 101933. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2022.101933>

Pearson, H. (2025, 26 de agosto). Autism is on the rise: What's really behind the increase? *Nature*. <https://www.nature.com/articles/d41586-025-03067-4>

Pereira, M. G. (2013). A seção de método de um artigo científico. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 22(1), 183-184. http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742013000100020

Sadozai, A. K., et al. (2024). Executive function in children with neurodevelopmental conditions: A systematic review and meta-analysis. *Nature Human Behaviour*, 8, 2357-2366. <https://doi.org/10.1038/s41562-024-02000-9>

Santos, M. F., & Paula, E. V. (2021). A ludicidade como estratégia de inclusão de alunos com TEA na escola regular. *Revista Eletrônica PesquiSeduca*, 13(30), 210-228. <https://doi.org/10.23925/2237-9444.2021v13i30p210-228>

Silva, M. C., Baptista, C. R., & Jesus, D. M. (2023). Formação de professores e educação especial: Os contornos de uma conversa no contexto brasileiro. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31, 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7731>

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Suprunowicz, M., et al. (2025). Neuroplasticity-based approaches to sensory processing alterations in autism spectrum disorder. *International Journal of Molecular Sciences*, 26(15), Artigo 7102. <https://doi.org/10.3390/ijms26157102>

Unwin, K. L., et al. (2021). The use of multi-sensory environments with autistic children: Exploring the effect of having control of sensory changes. *Autism*, 26(6), 1379-1394. <https://doi.org/10.1177/13623613211022088>

Página | 60

Walsh, K., et al. (2024). Translating neuroscience to early childhood education: A scoping review of neuroscience-based professional learning for early childhood educators. *Educational Research Review*, 42, Artigo 100644. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100644>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6ª ed.). Sage Publications.

Zeidan, J., et al. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 782-798. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>

Zeng, S., Chen, X., & Yang, J. (2022). Reading comprehension and word recognition in children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 96, Artigo 101933. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2022.101933>

Contribuições dos autores:

Os autores contribuíram de igual forma.

Agradecimentos, Financiamento:

Não houve financiamento externo específico.

Declaração de conflito de interesses:

Declara-se a não existência de conflito de interesses.

Notas sobre os autores:

Carlos Renan Stocco

Acadêmico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – Ponta Grossa, Paraná, Brasil
<https://orcid.org/0009-0001-8631-3424>

Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.

Adalberto Ferreira Júnior

afjunior@uepg.br
Professor Colaborador do Departamento de Biologia Geral
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – Ponta Grossa, Paraná, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-5784-910X>

Doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).
Mestrado pelo programa de pós-graduação em Ciências Biomédicas (UEPG).
Graduação em Bacharelado em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor colaborador na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) no departamento de Biologia Geral.

Página | 61

José Fabiano Costa Justus

jfcjustus@uepg.br
Professor Adjunto do Departamento de Biologia Geral
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – Ponta Grossa, Paraná, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-1797-953X>

Graduado em Farmácia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1996), com habilitação em Análises Clínicas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2006), possui Especialização em Ensino de Ciências pela Pós-graduação Bagozzi (2004), Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2011) e Doutorado em Clínica Cirúrgica pela Universidade Federal do Paraná (2013). É professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa, nas graduações de Licenciatura em Ciências Biológicas e Educação Física e Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). Tem experiência nas áreas de Anatomia Humana, Fisiologia Geral, Farmacologia e Ensino de Ciências.

Rodrigo de Cássio da Silva

rocsilva@uepg.br

**Professor Adjunto do Departamento de Biologia Estrutural, Molecular e Genética
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – Ponta Grossa, Paraná, Brasil**

<https://orcid.org/0000-0002-4177-3005>

Doutor e Mestre em Ciências Biológicas (Biofísica ambiental) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho. Graduado em Ciências Biológicas (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Especialista em Planejamento e Educação Ambiental pela Universidade Cândido Mendes. Especialista em Engenharia Sanitária e Controle Ambiental pela Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP - FIOCRUZ / 2005). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) lotado no Departamento de Biologia Estrutural, Molecular e Genética (DEBIOGEM) e docente credenciado junto a Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGECEM/UEPG. Atua na área de Formação de professores, Ensino de Ciências e Biologia, Formação docente para a educação básica e Meio Ambiente (gestão e educação ambiental).

Entre o quadro legal e a prática: oportunidades e ameaças da educação inclusiva na formação de professores em Portugal

Between the legal framework and practice: Opportunities and threats of inclusive education in teacher training in Portugal

Maria Lopes de Azevedo
Beatriz Lopes de Azevedo

Resumo

A educação inclusiva consolidou-se em Portugal como um eixo central das políticas educativas, mas a sua concretização continua a expor tensões entre o quadro legal, as orientações curriculares e as condições reais de implementação nas escolas. Este artigo analisa criticamente as oportunidades e ameaças do enquadramento legal da inclusão na formação de professores, a partir dos Decretos-Leis números 54/2018 e 55/2018, articulando-os com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, a Agenda 2030 e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4. A reflexão integra contributos da literatura nacional e internacional sobre educação inclusiva, formação docente, Desenho Universal para a Aprendizagem, colaboração profissional e justiça curricular. Metodologicamente, trata-se de uma reflexão crítica sobre a literatura inspirada em princípios de transparência e rastreabilidade, com seleção de documentos legais, relatórios institucionais e estudos académicos sobre o tema. Conclui-se que o quadro legal português constitui uma base robusta para a construção de uma escola mais equitativa, mas a sua eficácia depende da formação inicial e contínua de professores, de liderança pedagógica e de condições organizacionais e culturais favoráveis à inclusão.

Página | 63

Palavras-chave: educação inclusiva; formação de professores; legislação educativa; Desenho Universal para a Aprendizagem; Portugal.

Abstract

Inclusive education has become a central axis of educational policies in Portugal, but its implementation continues to expose tensions between the legal framework, curricular guidelines, and the real conditions of implementation in schools. This article critically analyzes the opportunities and threats of the legal framework for inclusion in teacher training, based on Decrees-Laws 54/2018 and 55/2018, articulating them with the Profile of Students Leaving Compulsory Education, the National Strategy for Citizenship Education, the 2030 Agenda, and Sustainable Development Goal 4. The reflection integrates contributions from national and international literature on inclusive education, teacher training, Universal Design for Learning, professional collaboration, and curricular justice. Methodologically, this is a critical analysis of the literature based on principles of transparency and traceability, drawing on a selection of legal documents, institutional reports, and academic studies on the subject. It is concluded that the Portuguese legal framework constitutes a robust basis for building a more equitable school, but its effectiveness depends on initial and ongoing teacher training, pedagogical leadership, and organizational and cultural conditions favorable to inclusion.

Keywords: inclusive education; teacher training; educational legislation; Universal Design for Learning; Portugal.



Introdução

A educação inclusiva deixou de poder ser tratada como um tema periférico da política educativa para se afirmar como um princípio estruturante da escola contemporânea. Em Portugal este reposicionamento ganhou expressão com o Decreto-Lei n.º 54/2018, que institui uma abordagem centrada na participação e na aprendizagem de todos os alunos, e com o Decreto-Lei n.º 55/2018, que reforça a flexibilidade curricular e a articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A estes marcos somam-se orientações internacionais e programáticas que ligam qualidade, equidade, cidadania e inclusão, nomeadamente a Agenda 2030 e, em particular o ODS 4.

Apesar deste avanço normativo, a literatura tem sido consistente ao mostrar que a implementação da inclusão continua a enfrentar obstáculos significativos. A UNESCO sublinha que a inclusão exige a remoção de barreiras à presença, participação e aprendizagem, enquanto a OCDE (2020^a) insiste na necessidade de sistemas educativos capazes de desenvolver a capacidade dos professores para ensinar em contextos diversos. Em Portugal, estudos recentes mostram que, embora os professores valorizem a inclusão, a formação inicial ainda não os prepara suficientemente para a diversidade, a equidade e a diferenciação pedagógica. É precisamente neste hiato entre intenção normativa e prática educativa que se situa o presente artigo.

A pertinência desta reflexão é reforçada pelo papel das instituições de ensino superior na formação de professores. Enquanto entidades com responsabilidade acrescida na construção da profissionalidade docente, estas instituições não podem alhear-se das problemáticas da inclusão, da diversidade cultural, da desigualdade social e da diferenciação curricular. O artigo parte, assim, de uma inquietação central que procura explorar um eventual hiato entre a norma e a realidade, ou seja, até que ponto o enquadramento legal português promove oportunidades efetivas para uma escola inclusiva e de que modo essa mesma estrutura revela fragilidades quando submetida às vicissitudes da prática quotidiana? A discussão reflexiva em torno desta questão amplia o debate, podendo concorrer para (en)formação das decisões no que à formação inicial diz respeito, de forma a potenciá-la de e para a qualidade democrática da escola.

1. Enquadramento teórico

A inclusão educativa é hoje compreendida como um processo que visa garantir a presença, a participação e o sucesso de todos os alunos, removendo barreiras de ordem pedagógica, organizacional, cultural e relacional. Esta perspetiva representa uma evolução face a modelos anteriores, centrados na integração de grupos específicos, porque desloca o foco do aluno para o sistema educativo e para as condições que este cria para a aprendizagem. A UNESCO (2020^a) tem salientado que a inclusão não é um programa adicional, mas uma abordagem transversal à organização escolar, ao currículo e às práticas docentes.

No contexto português, o Decreto-Lei n.º 54/2018 formaliza uma visão multinível da resposta educativa, orientada para a identificação de barreiras e para a mobilização de medidas universais, seletivas e adicionais. Este modelo tem uma implicação

epistemológica e ética importante, pois a diversidade deixa de ser lida como exceção e passa a ser entendida como condição normal da vida escolar. O Decreto-Lei n.º 55/2018 complementa esta orientação ao promover a gestão flexível do currículo, a valorização das aprendizagens essenciais e a articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. A escola é, assim, convocada a pensar o currículo como instrumento de justiça educativa e não apenas como lista de conteúdos.

A literatura internacional sobre educação inclusiva enfatiza ainda que a qualidade da resposta depende fortemente da formação e do desenvolvimento profissional dos docentes. A OCDE (2021) assinala a necessidade de capacitar os professores para lidar com a diversidade, através de políticas de formação inicial e contínua sustentadas, colaboração profissional e apoio especializado. Em Portugal, o relatório da revisão internacional sobre educação inclusiva é particularmente claro ao referir que os professores valorizam a inclusão, mas sentem que a formação inicial não os prepara suficientemente para trabalhar em contextos de diversidade, equidade e inclusão. Este diagnóstico é corroborado por investigações nacionais que evidenciam a importância de práticas colaborativas, comunidades de aprendizagem e reflexão sobre a implementação da legislação.

Neste quadro, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) (CAST, 2018) assume um papel central, ao propor uma planificação pedagógica a partir da diversidade dos alunos, oferecendo múltiplos meios de representação, de ação/expressão e de envolvimento. A lógica subjacente é proativa, isto é, em vez de adaptar depois, projeta-se desde o início para a heterogeneidade. Os referenciais da Direção-Geral da Educação sobre o DUA sublinham precisamente essa intencionalidade pedagógica e a necessidade de planear contextos de aprendizagem mais flexíveis e inclusivos. Assim, o DUA surge como uma ponte entre a norma e a prática, entre a política e a didática.

2. Metodologia

Para a elaboração deste artigo privilegiámos uma reflexão crítica sobre a literatura, inspirada em princípios de transparência e rastreabilidade. A opção metodológica justifica-se pela natureza do problema, que exige análise conceptual, leitura interpretativa de documentos legais e cruzamento entre evidência científica e enquadramento normativo. Foram considerados documentos legais portugueses, relatórios internacionais, estudos científicos sobre inclusão, formação docente e DUA (CAST, 2018), bem como orientações institucionais pertinentes.

Os critérios de inclusão privilegiaram: documentos oficiais diretamente relacionados com educação inclusiva, currículo e Perfil dos Alunos; publicações científicas sobre formação de professores, inclusão, diferenciação pedagógica e DUA; e relatórios internacionais que permitissem contextualizar o caso português. Foram excluídos materiais sem autoria clara, textos sem ligação direta ao tema e documentos meramente divulgativos sem valor analítico. A análise foi organizada em quatro categorias: *enquadramento legal*, *enquadramento contextual*, *enquadramento filosófico* e *enquadramento empírico*.

A seleção e análise dos materiais procura assegurar a coerência entre o problema de investigação, as fontes selecionadas e a discussão construída. Embora não se trate

de uma revisão sistemática de literatura, no sentido estrito, a metodologia garante robustez suficiente para sustentar uma reflexão crítica com base em literatura real e verificável.

3. Considerações entre o quadro legal e a prática: oportunidades e ameaças

A relação entre o quadro legal e a prática educativa evidencia um percurso marcado por avanços significativos, mas também por tensões persistentes entre o que é definido normativamente e aquilo que se concretiza no quotidiano das escolas. A legislação educativa, especialmente no domínio da educação inclusiva, tem vindo a afirmar princípios de equidade, participação e não discriminação, procurando garantir o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade. Contudo, a tradução destes princípios para a prática depende de múltiplos fatores, incluindo recursos disponíveis, formação docente e culturas organizacionais (Ainscow, 2020).

No plano internacional e nacional, a consolidação de uma escola inclusiva tem sido fortemente influenciada por marcos legais e orientações políticas que reforçam a necessidade de transformação dos sistemas educativos. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (United Nations, 2006) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) constituem referências fundamentais ao afirmarem o direito à educação inclusiva como princípio estruturante. Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018 representa um marco relevante ao redefinir o paradigma da educação inclusiva, substituindo abordagens centradas na categorização dos alunos por uma lógica de apoio multinível e personalização das respostas educativas (Ministério da Educação, 2018).

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018 representa um marco relevante ao redefinir o paradigma da educação inclusiva, substituindo abordagens centradas na categorização dos alunos por uma lógica de apoio multinível e personalização das respostas educativas (Ministério da Educação, 2018). Contudo, apesar deste enquadramento legal robusto, a literatura científica tem evidenciado um desfasamento persistente entre as intenções políticas e a realidade das escolas. Autores como Fernandes e Oliveira (2019) apontam para a existência de distanciamentos significativos entre os discursos "oficiais" da tutela e as perceções dos professores, que frequentemente se sentem desapoitados na operacionalização destas medidas. No mesmo sentido, Fonseca. (2020) sublinham que a implementação deste normativo constitui um desafio complexo, uma vez que a mudança legislativa não garante, por si só, a transformação das dinâmicas de sala de aula. Esta visão é corroborada por Rodrigues (2016, que defende que a inclusão exige uma transição cultural e ética que ultrapassa a mera conformidade legal, requerendo um investimento contínuo na formação e na alteração das crenças pedagógicas. Assim, como já referia Florian (2014), a eficácia da inclusão depende menos da reforma estrutural e mais da capacidade dos docentes em responderem à diversidade através de práticas profissionais renovadas.

Assim, corrobora-se Ainscow e Miles (2008) ao defenderem que a inclusão deve ser entendida como um processo situado, construído localmente através da colaboração entre profissionais, alunos e comunidade educativa. Deste modo, entre o quadro legal

e a prática educativa emerge um espaço de oportunidades, mas também de desafios, onde se revela a complexidade da concretização de uma escola para todos.

3.1. Enquadramento legal

A análise do enquadramento legal da educação inclusiva em Portugal exige, antes de mais, a compreensão da evolução conceptual e política que tem sustentado a construção de sistemas educativos orientados para a equidade e participação de todos os alunos. A educação inclusiva deixou de ser entendida apenas como uma resposta dirigida a alunos com necessidades especiais para passar a constituir um princípio organizador da escola contemporânea, centrado na remoção de barreiras à aprendizagem e na valorização da diversidade humana. Neste contexto, as políticas educativas nacionais têm sido influenciadas por orientações internacionais que defendem o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade em contextos comuns de aprendizagem. Segundo Ainscow (2020), a inclusão implica transformar culturas, políticas e práticas escolares, promovendo ambientes educativos capazes de responder à diversidade dos alunos. De igual modo, Booth e Ainscow (2011) defendem que a educação inclusiva depende da criação de escolas que reconheçam a participação e o sucesso de todos como responsabilidade coletiva, exigindo mudanças estruturais e pedagógicas sustentadas. É neste quadro conceptual e político que se insere a legislação portuguesa, particularmente o Decreto-Lei n.º 54/2018, enquanto instrumento orientador da concretização da educação inclusiva nas escolas e da redefinição do papel dos professores na promoção de práticas educativas inclusivas.

Página | 67

O Decreto-Lei em apreço constitui um marco decisivo na evolução das políticas de educação inclusiva em Portugal. Ao afirmar a educação inclusiva como compromisso da escola e ao organizar as respostas educativas segundo uma lógica multinível, o diploma reforça a necessidade de mobilizar recursos e medidas de apoio em função das barreiras concretas à aprendizagem. A sua importância reside em deslocar o eixo da intervenção da categorização do aluno para a transformação da escola.

Nesta linha, o Decreto-Lei n.º 55/2018 complementa esta mudança ao reformular o currículo dos ensinos básico e secundário e ao associá-lo ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017). O diploma promove a flexibilidade curricular, a autonomia pedagógica e a possibilidade de gestão contextualizada do ensino, o que é especialmente relevante num cenário de diversidade crescente. Em teoria, esta articulação cria condições para práticas mais diferenciadas, colaborativas e inclusivas.

Contudo, a experiência de implementação mostra que a legislação, por si só, não resolve as desigualdades estruturais nem as fragilidades da formação docente. O estudo de Reneu Pereira, Sanches-Ferreira et al (2022) sobre a implementação do enquadramento legal em Portugal identificou categorias centrais como representações teóricas, práticas, desafios e formação, destacando a necessidade de professores reflexivos e de comunidades de aprendizagem para sustentar a mudança. De modo semelhante, no que à implementação do DUA e das medidas universais, diz respeito, a investigação revela que os “professores reportaram valores de Desejabilidade estatisticamente superiores aos valores de Fazibilidade para as dimensões Desenho Universal para a Aprendizagem” (Reneu Pereira, Sanches-Ferreira et al., 2022, p. 26), ou seja, salientam o fosso entre intenção e ação, mostrando que a intenção pedagógica

nem sempre se traduz em operacionalização consistente e/ou efetiva. O quadro legal é, por isso, uma oportunidade relevante, mas também uma exigência acrescida de desenvolvimento profissional e reorganização institucional.

Em síntese, o enquadramento legal português representa um avanço significativo na consolidação de uma escola orientada pelos princípios da inclusão, da equidade e da participação de todos os alunos. Contudo, a concretização destes princípios depende da capacidade das escolas e dos professores para transformar orientações normativas em práticas pedagógicas efetivas. A literatura evidencia que persistem desafios associados à formação docente, ao trabalho colaborativo, à disponibilidade de recursos e à operacionalização das medidas previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018. Assim, mais do que um instrumento regulador, o quadro legal deve ser entendido como um ponto de partida para processos contínuos de desenvolvimento profissional, reflexão crítica e reorganização institucional, capazes de sustentar culturas escolares verdadeiramente inclusivas. Neste sentido, a formação inicial e contínua de professores assume um papel central na aproximação entre o discurso legal e a prática educativa quotidiana, tornando-se fundamental para responder às tensões e oportunidades da educação inclusiva em Portugal.

3.2. Enquadramento contextual

O debate sobre a educação inclusiva tem vindo a ganhar centralidade nas políticas educativas e nas práticas escolares contemporâneas, sobretudo a partir da afirmação do direito à educação para todos. Documentos internacionais como a Declaração de Salamanca reforçam a necessidade de os sistemas educativos se adaptarem à diversidade dos alunos, defendendo que as escolas regulares devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas (UNESCO, 1994). Esta perspetiva marca uma rutura com modelos escolares mais homogêneos, colocando a diferença como elemento estruturante do processo educativo e não como exceção.

Neste enquadramento, a literatura tem sublinhado que a inclusão não se reduz à presença física dos alunos na escola, mas implica a transformação das culturas, políticas e práticas educativas. Booth e Ainscow (2011), no *Index for Inclusion*, defendem que a inclusão deve ser entendida como um processo contínuo de remoção de barreiras à aprendizagem e à participação, exigindo uma reorganização profunda do ambiente escolar. De forma complementar, Tomlinson (2014) destaca a importância da diferenciação pedagógica como resposta à diversidade, defendendo práticas flexíveis que considerem os diferentes ritmos, interesses e necessidades dos alunos.

A escola atual é atravessada por uma diversidade que já não pode ser ignorada. A heterogeneidade dos percursos escolares, a complexidade das diferenças socioculturais, a mobilidade, a multiculturalidade e a persistência de desigualdades económicas tornam a tarefa docente mais exigente. A inclusão, neste contexto, não se limita a acolher alunos com necessidades especiais, implica reorganizar tempos, espaços, práticas e expectativas para responder a todos e a cada um na sua especificidade.

O relatório da OCDE (2023) sobre a inclusão em Portugal destaca que os professores portugueses são altamente qualificados e valorizam a inclusão, mas a formação inicial não os prepara suficientemente para responder à diversidade, à equidade e à inclusão. A mesma revisão recomenda o alargamento das oportunidades

de desenvolvimento profissional contínuo, a integração de conteúdos multiculturais e de diversidade na formação docente e a promoção de perfis profissionais mais diversificados. Estas recomendações revelam que o problema não está apenas nas normas, mas na capacidade do sistema para preparar, apoiar e reter professores aptos a trabalhar em contextos inclusivos. A literatura recente em Portugal reforça esta análise.

Nesta linha, o estudo de Reneu Pereira, Sanches-Ferreira et al. (2022), sobre a implementação do DUA e das medidas universais, mostra, como já referido anteriormente, que a desejabilidade destas práticas é superior ao que efetivamente se faz (ou pode fazer), sobretudo entre docentes com mais anos de serviço, o que sugere a presença de barreiras organizacionais e culturais à inovação inclusiva. Por outro lado, investigações sobre a implementação da legislação alertam para a importância de trabalho colaborativo, reflexão profissional e comunidades de aprendizagem. Em suma, o contexto escolar exige mais do que boa vontade normativa: requer condições concretas para planear, executar e avaliar pedagogias inclusivas.

3.3. Enquadramento filosófico

O enquadramento filosófico da educação inclusiva encontra-se profundamente associado a uma conceção de escola enquanto espaço ético de hospitalidade e reconhecimento do outro. Nesta perspetiva, a educação não se pode limitar à transmissão de conhecimentos, mas assumir-se como um ato relacional, sustentado no acolhimento da diferença e na construção de vínculos educativos significativos. Baptista (2012) destaca precisamente a dimensão ética da educação, sublinhando que o ato educativo implica responsabilidade pelo outro e abertura à sua alteridade, o que exige uma atitude de hospitalidade pedagógica que transcende a mera aplicação de normas ou procedimentos.

De forma complementar, Carvalho (2017) enfatiza que a escola inclusiva deve ser pensada como um espaço de cidadania ativa, onde a diversidade não é um problema a resolver, mas uma condição constitutiva da vida em sociedade. Esta visão aproxima-se de autores que defendem uma pedagogia do reconhecimento, como Biesta (2010), ao salientar que educar implica também integrar o sujeito no mundo comum, respeitando as suas singularidades culturais, sociais e pessoais. Neste sentido, a inclusão desafia modelos educativos normativos e homogeneizadores, convocando uma ética da justiça e do cuidado que reconhece cada aluno na sua complexidade e contexto.

Desta feita, a inclusão educativa assenta numa conceção de escola democrática, onde todos os alunos têm direito a participar, aprender e ser reconhecidos. Esta visão contrasta com modelos seletivos ou meritocráticos que tendem a naturalizar as desigualdades e a culpabilizar o sujeito pelas barreiras que o sistema produz. A inclusão, pelo contrário, exige que a escola se interrogue sobre as suas próprias práticas, sobre os seus currículos e sobre as suas culturas profissionais.

A filosofia da inclusão aproxima-se de uma ética da justiça educativa. Não basta tratar todos da mesma forma, é necessário garantir condições de aprendizagem ajustadas às necessidades e potencialidades de cada um. Esta exigência implica uma deslocação do paradigma transmissivo para um paradigma pedagógico mais reflexivo, colaborativo e responsivo à diversidade. Nestes pressupostos, a formação de professores deve incorporar a dimensão ética da profissão e ajudar os futuros docentes

a compreender que ensinar é, também, decidir sobre o acesso ao conhecimento, à participação e ao reconhecimento.

O DUA constitui, aqui, uma tradução prática dessa filosofia. Ao defender múltiplas formas de representação, expressão e envolvimento, ao assumir que os alunos aprendem de modos diferentes e que a planificação pedagógica deve antecipar essa diversidade. Trata-se de uma abordagem particularmente consonante com a lógica do Decreto-Lei n.º 54/2018, na medida em que reforça a personalização sem abdicar de objetivos comuns. Filosoficamente, a inclusão não é uma concessão, é um imperativo, uma exigência de justiça e de qualidade educativa.

3.4. Enquadramento empírico

O enquadramento empírico da educação inclusiva evidencia que a distância entre o discurso e a prática continua a ser um dos principais desafios dos sistemas educativos contemporâneos. Em Portugal, diversos estudos têm demonstrado que, apesar do reconhecimento generalizado da importância da inclusão, persistem dificuldades na sua concretização efetiva em sala de aula. Sacristán (2000) sublinha que o currículo não é uma prescrição neutra, mas sim uma construção social que ganha forma na prática, sendo profundamente influenciado pelas condições reais de trabalho dos professores. Neste sentido, a inclusão depende não apenas de orientações legais, mas sobretudo da capacidade de se reconfigurar o currículo em função dos contextos concretos.

Autores como Cosme (2018) e Roldão (2017) reforçam que a flexibilização curricular constitui um dos pilares centrais para a concretização de práticas inclusivas, defendendo que ensinar implica ajustar intencionalmente conteúdos, estratégias e avaliações às características dos alunos e dos contextos. Cosme (2018) destaca a importância de uma pedagogia centrada na aprendizagem, onde o professor assume um papel de mediador que constrói respostas educativas diferenciadas. Roldão (2017) acrescenta que a diferenciação pedagógica não deve ser entendida como exceção, mas como princípio estruturante do trabalho docente. Esta perspetiva é reforçada por estudos recentes que apontam a necessidade de liderança escolar e de culturas colaborativas para sustentar práticas inclusivas consistentes (Ainscow, 2020), evidenciando que a mudança pedagógica é sempre situada, coletiva e dependente das condições organizacionais existentes.

A evidência empírica disponível sobre educação inclusiva em Portugal converge em três conclusões principais. Em primeiro lugar, há um forte compromisso declarativo dos professores e das escolas com a inclusão. Em segundo lugar, a formação inicial continua a ser considerada insuficiente para lidar com a diversidade e com as exigências práticas da escola inclusiva. Em terceiro lugar, a implementação das medidas previstas na legislação depende de condições organizacionais, tempo, recursos, liderança e cultura colaborativa.

Reneu Pereira, Sanches-Ferreira et al (2022) ao analisarem a implementação do enquadramento legal da educação inclusiva a partir das narrativas de professores e coordenadores, organizaram os resultados em quatro eixos: representações teóricas, práticas, desafios e formação. Os autores destacam a necessidade de professores reflexivos e comunidades de aprendizagem para sustentar a mudança. Esta conclusão é

consistente com o estudo publicado na *Sensos-e*¹, que mostra que a implementação do DUA e das medidas universais é percebida como desejável, mas nem sempre como exequível, especialmente em contextos mais experientes e menos apoiados.

A revisão da OCDE (2023) acrescenta uma dimensão sistémica importante, para que a inclusão se torne efetiva, é necessário expandir a formação contínua, incluir diversidade e inclusão na formação multicultural de professores, melhorar a atratividade da profissão e recrutar docentes de origens mais diversas. Esta perspetiva reforça a ideia de que a inclusão não é apenas uma questão pedagógica, mas também de política de recursos humanos, de governação e de cultura institucional.

4. Conclusão

A análise desenvolvida permite concluir que o quadro legal português oferece oportunidades reais para a consolidação de uma escola inclusiva. O Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-Lei n.º 55/2018 criam uma base normativa que valoriza a diversidade, a flexibilidade curricular e o Perfil dos Alunos como referência de formação integral. A articulação destes diplomas com a Agenda 2030, o ODS 4 e os referenciais internacionais de inclusão reforça a coerência do sistema, pelo menos ao nível do discurso político.

No entanto, a literatura revela ameaças significativas. A primeira é a burocratização da inclusão, isto é, a transformação de um princípio de justiça numa lógica de cumprimento formal. A segunda é a descontinuidade entre formação inicial, formação contínua e realidade escolar, que produz professores que valorizam a inclusão, mas que se sentem insuficientemente preparados para a operacionalizar. A terceira é a persistência de desigualdades socioeconómicas e culturais que não desaparecem por efeito da legislação e que exigem respostas intersectoriais.

A formação de professores emerge, assim, como o ponto mais sensível da cadeia. Se a escola inclusiva depende de profissionais capazes de interpretar a diversidade e de agir com intencionalidade pedagógica, então a formação inicial deve abandonar modelos demasiado teóricos e incorporar experiências de observação, análise de prática, co ensino, diferenciação curricular e reflexão sobre o DUA. A formação contínua, por conseguinte, deve deixar de ser episódica e assumir-se como processo integrado no desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Do ponto de vista institucional, as instituições de ensino superior têm um dever acrescido. Formar professores para a inclusão implica criar dispositivos curriculares que atravessem todas as componentes da formação e não apenas unidades isoladas. Implica também promover investigação aplicada, parcerias com escolas e contextos reais de intervenção, e uma cultura académica que olhe criticamente para as condições de produção da desigualdade e para os mecanismos de exclusão ainda presentes na escola.

Face ao que foi dito, a educação inclusiva em Portugal dispõe de um enquadramento legal e programático particularmente relevante, alinhado com princípios de equidade, cidadania e qualidade educativa. Este enquadramento constitui

¹ revista científica eletrónica e com revisão científica por pares, publicada pelo inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, dedicada à divulgação de investigação nas áreas da Educação e desenvolvimento profissional docente.

uma oportunidade sólida para reconfigurar a escola e a formação de professores em sentido mais democrático e inclusivo. A articulação entre legislação, currículo, Perfil dos Alunos e orientações internacionais torna possível imaginar uma escola mais responsiva à diversidade.

Contudo, a literatura mostra que a distância entre norma e prática permanece significativa, logo a inclusão corre o risco de se tornar uma promessa formal se não for acompanhada por formação docente consistente, recursos organizacionais, colaboração profissional e liderança pedagógica. O desafio não está apenas em reconhecer a diversidade, mas em construir respostas pedagógicas que a transformem em oportunidade de aprendizagem para todos.

Neste quadro, a academia não pode permanecer neutra. As instituições que formam professores devem assumir a inclusão como eixo estruturante da sua missão, produzindo conhecimento, pensamento crítico e experiências formativas que preparem profissionais aptos a agir em contextos heterogêneos. A escola inclusiva não se decreta apenas por lei, constrói-se na formação, na prática e na responsabilidade coletiva. Para além dessa responsabilidade coletiva de nível macro (Instituições de Ensino Superior) e meso (recomendações internacionais e políticas educacionais), existe uma dimensão micro de responsabilidade social individual. Indo ao encontro da perspetiva ecológica teorizada por Bronfenbrenner (1979/1996), onde cada sujeito está inserido em múltiplos sistemas, microsistema (família, escola), mesossistema (relações entre ambientes), exossistema (políticas e redes de suporte) e macrossistema (valores e legislações), que interagem para configurar a experiência educativa. Assim, cabe a cada professor, cada formador e cada cidadão refletir e assumir que *o outro também posso ser eu*. Não podendo, por isso e para isso, alhear-nos dessa responsabilidade pessoal. Todavia, e não raras vezes, o maior obstáculo somos nós próprios.

Nesta linha, antes da reconfiguração da escola enquanto instituição, impõe-se a reconfiguração do nosso próprio pensamento, das crenças e dos paradigmas sociais que continuam a condicionar a forma como compreendemos a diferença e a inclusão. Pois, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige não apenas mudanças estruturais e normativas, mas também uma transformação ética e humana, sustentada por atitudes de abertura, reconhecimento e valorização da diversidade e ruturas com pre e pré-conceitos. Porque, antes de transformar o outro, impera transformarmo-nos a nós próprios afinal, porque a mudança tem de vir de nós (de dentro para fora).

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>

Baptista, I. (2012). *Educação e ética: Pensar a educação como relação*. Universidade Católica Editora.

Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Paradigm Publishers.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Carvalho, A. (2017). *Educação inclusiva e cidadania: Desafios contemporâneos*. Edições Afrontamento.

CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2*. <https://udlguidelines.cast.org>

Conselho Nacional de Educação. (2020). *Review of inclusive education in Portugal*. https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Review_of_Inclusive_Education_inPortugal.pdf

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. <https://www.inr.pt/documents/11309/44742/Conven%C3%A7%C3%A3o+sobre+os+Direitos+da+Pessoas+com+Defici%C3%Aancia/7601dc72-a4a6-4631-b9a2-b37b11fe571e>

Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Contributos para uma escola centrada na aprendizagem*. Porto Editora.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. (2018). *Diário da República*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Direção-Geral da Educação. (n.d.). *Referenciais*. <https://educacaoinclusiva.dge.mec.pt/referenciais>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2015). *Inclusive education: The way forward. Country report: Portugal*. https://easpd.eu/fileadmin/user_upload/Projects/1.5.5_IE__Country_Report_Portugal.pdf

Fernandes, P., & Oliveira, E. (2019). Educação inclusiva e flexibilidade curricular: aproximações e distanciamentos entre discursos “oficiais” e discursos de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, 10(2), 52-73. <https://hdl.handle.net/1843/52360>

Ferreira, M., & Reis-Jorge, J. (2022). Implementation of the legal framework for inclusive education in Portugal (Decree-Law 54/2018): A qualitative assessment by primary and secondary school teachers. *Journal of Pedagogy*, 13(2), 55-76. <https://doi.org/10.2478/jped-2022-0008>

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 268-294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>

Fonseca, M. I. R. (2020). *A implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 nas escolas que integravam as unidades de apoio à educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita: Da teoria à prática educativa* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/26127>

Ghedin, E., & Morais, M. F. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Frontiers in Psychology*, 11, Artigo 574012. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.574012>

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação (DGE). www.mec.pt

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Ensino básico*. Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

OECD. (2021). *Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare and support teachers*. https://www.oecd.org/en/publications/building-capacity-for-inclusive-teaching_57fe6a38-en.html

OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/01/equity-and-inclusion-in-education_e8cfc768/e9072e21-en.pdf

Página | 74

Portela, M., Almeida, A. S., Silva, M. J., & Sanches, R. (2022). Implementation of the legal framework for inclusive education in Portugal: Teachers' perspectives. *Sociology and Education Studies*, 1(1), 1-18. <https://doi.org/10.34630/sensose.v9i2.4476>

Reneu Pereira, M., Sanches-Ferreira, M., & Alves, S. (2022). Implementação do Desenho Universal para a Aprendizagem e das Medidas Universais do Decreto-Lei n.º 54/2018: perspetiva dos professores. *Sensos-e*, 9(2), 19-36. <https://doi.org/10.34630/sensose.v9i2.4476>

Rodrigues, D. (2016). *Direitos humanos e inclusão*. Profedições.

Roldão, M. C. (2017). *Currículo e diferenciação pedagógica*. Universidade Católica Editora.

Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Editora.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

UNESCO Portugal. (2020, June 24). *2020 Global Education Monitoring Report – Inclusion and Education: All means all*. <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/noticias/2020-global-education-monotoring-report-inclusion-and-education-all-means-all>

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>

UNESCO. (2020a). *Inclusive teaching: Preparing all teachers to teach all students*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447>

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf

Agradecimentos, Financiamento:

Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/06173 – CARE - Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais.

Declaração de conflito de interesses:

Declara-se a não existência de conflito de interesses.

Notas sobre as autoras:

Maria Lopes de Azevedo

maria.azevedo@ipportalegre.pt

CARE - Centro de Investigação em Ciências da Saúde e Sociais
Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal
<https://orcid.org/0000-0001-9952-4979>

Maria Lopes de Azevedo concluiu o doutoramento em Equidade e Inovação na Educação em 2019 pela Faculdade de Educação da Universidade de Santiago de Compostela, o mestrado e a licenciatura, em Ciências da Educação, em 2009 e 2005, respetivamente, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. É docente no Ensino Superior desde 2005 e colabora com a UNIPIAGETT e a Universidade Católica de Moçambique, desde 2015. É Professora Adjunta do Instituto do Politécnico de Portalegre na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. É investigadora integrada do CARE - Centro de Investigação em Ciências da Saúde e Sociais, com interesse e atuação na(s) área(s) de Ciências Sociais, com ênfase em Ciências da Educação e com particular ênfase na formação de professores. É membro da CRITHINKNET (Rede Portuguesa de Pensamento Crítico). Integra a bolsa de avaliadores ERASMUS 2021/2027, a equipa editorial de algumas revistas internacionais, a bolsa de peritos externos, constituída e gerida pela ANQEP e a bolsa de peritos da IGEC.

Beatriz Lopes de Azevedo

3250232@ese.ipp.pt

Instituto Politécnico do Porto
<https://orcid.org/0009-0005-5070-4895>

Página | 76

Estudante de Licenciatura em Educação Básica, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Recensões

Recensão

Berg, P., & Kokkonen, M. (2022). Heteronormativity meets queering in physical education: the views of PE teachers and LGBTIQ+ students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), 368-381. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891213>

Introdução

A recensão crítica ao artigo de Berg e Kokkonen (2022), “*Heteronormativity meets queering in physical education: the views of PE teachers and LGBTIQ+ students*”, provém da relevância do tópico na sociedade atual e de toda a controvérsia que gera, visível na ausência de consensos, mesmo após décadas de debate.

O artigo em análise constitui uma abordagem específica ao embate entre heteronormatividade e *queering* em aulas de Educação Física (EF). Por envolver uma tensão física (i.e., de comparação entre desempenhos físicos) mas também estética (i.e., de exposição do corpo enquanto identidade), a EF é um local privilegiado para abordar as questões de igualdade de género, sendo que o artigo apresenta a visão e opiniões de ambos os atores em aula – professores e alunos.

No primeiro tópico do artigo é apresentada uma breve súmula da investigação em discriminação de género em EF. O tópico seguinte detalha as práticas (ações ou verbalizações) de discriminação que sucedem em contexto real de aula, recorrendo a relatos de alunos e professores, onde se evidencia a diferença na perceção que ambos os grupos têm sobre a gravidade dessas práticas discriminatórias. Por último, e com base na evidência, é proposta a premissa de que o combate à discriminação de género em EF se deverá fazer: i) com recurso a uma linguagem inclusiva e neutra, e ii) através de uma mudança no paradigma de avaliação dos alunos, dando maior enfoque aos aspetos técnicos da execução.

A problemática da discriminação de género na Educação Física

Estudos recentes têm identificado tanto a discriminação de que são vítimas os estudantes LGBTQI+ (i.e., lésbicas, *gays*, bissexuais, transgéneros, intersexuais e *queer*), como os obstáculos à participação experienciados na Educação Física (EF). Os estudantes LGBTQI+ enfrentam insultos homofóbicos (Ayvazo e Sutherland, 2009), isolamento, solidão e assédio (Devís-Devís et al., 2018). A EF é considerada problemática, angustiante e até assustadora (Kokkonen, 2014), muitas vezes devido às práticas binárias relativamente ao género, quer nos balneários, quer em contexto de aula.

A heteronormatividade – entendida, de forma genérica, como o construto social que identifica a heterossexualidade como norma – contribui, por definição, para a marginalização das restantes orientações sexuais, uma vez que considera a norma como sendo *natural* (Robinson, 2016). Sendo uma perspetiva transversal, a heteronormatividade também se encontra presente nas aulas de EF. Apesar desta presença, as aulas de EF representam, simultaneamente, um contexto privilegiado para questionar e ultrapassar a heteronormatividade, e, mais especificamente, a problemática da discriminação de género na EF.

Discriminação em EF: Práticas em relação às minorias LGBTQI+ e promoção da igualdade de género

Após entrevistas a professores de EF e estudantes LGBTQI+, os autores apuraram que metade dos professores de EF descreve, em geral: i) as suas atitudes em relação aos alunos LGBTQI+ como “tolerantes”, e ii) as atitudes dos alunos cisgénero em relação aos alunos LGBTQI+ como “permissivas”. Tal significa que as perceções dos professores de EF se encontram mais próximas de “tolerância” e menos de “igualdade”, pressupondo-se assim que existem estudantes que são “tolerados”, e que são diferentes dos heterossexuais. i.e., da norma. Esta postura ideológica é reforçada pelo facto de que os mesmos professores, embora manifestem intenções e relatem práticas que entendem ser inclusivas, continuam a assumir os estudantes como sendo heterossexuais, quando desconhecem a sua orientação sexual.

De facto, a orientação sexual dos estudantes parece ser tema de conflitos em aula de EF. Vários professores da amostra relataram situações de confronto verbal com alunos, quando estes não se identificaram com a rotulagem de género que lhes foi atribuída pelo docente. Ao definir os estudantes como “rapazes” ou “raparigas”, o professor está a definir o género que considera ser, para si, o dos estudantes. Contudo, embora indiretamente, está a inferir sobre o género com os que estudantes se identificam. Como contraponto a esta conduta mais tradicional, pelo menos um docente da amostra manifestou evitar os termos “rapaz” e “rapariga” nas aulas de EF – embora não haja relato da forma concreta como se dirigia aos estudantes –, sendo a neutralidade a forma de trato preferencial reportada pelos estudantes LGBTQI+. Aliás, indo para além do trato, os alunos LGBTQI+ relataram que participar nas atividades de EF seria mais agradável se eles próprios pudessem decidir sobre os seus papéis e grupos onde gostariam de ser integrados. Esta manifestação de interesse por parte dos estudantes levou os autores do estudo a concluírem que tratar todos os alunos de forma igual parece não ser a forma correta de abordar o problema da discriminação de género. No final desta reflexão voltaremos a esta temática, para apresentar uma proposta de conduta docente, que poderá contribuir para atenuar/evitar esta confrontação, tanto ao nível do trato como ao nível da gestão de grupos.

Extinguir a desigualdade através da uniformidade

A preferência dos estudantes LGBTQI+ por i) escolher os seus papéis nas atividades de EF, e ii) ter autonomia para selecionar os grupos a integrar em aula, carece de reflexão. O facto dos estudantes se identificarem como LGBTQI+ não se configura, por si só, como argumento válido para que a discriminação positiva ocorra, i.e., que permita

aos estudantes selecionarem os seus papéis ou grupos a integrar. Esta discriminação positiva poderia, inclusivamente, ter um efeito pernicioso no relacionamento entre estudantes LGBTQI+ e estudantes heterossexuais, sentindo-se estes últimos discriminados negativamente.

Por forma a atenuar a discriminação de género sem recorrer a medidas de discriminação positiva, sugere-se uma intervenção docente em duas áreas: na linguagem utilizada em aula e na avaliação da prática dos estudantes.

A investigação na área da linguagem inclusiva em contexto de aula já demonstrou que esta: i) não deve favorecer indivíduos ou grupos em detrimento de outros, relativamente ao género, e ii) a linguagem utilizada no ensino deve ser abrangente, de modo a incluir todos os géneros (Vizcarra-Garcia, 2021). Em termos de aplicação prática, e em coerência com a evidência, poder-se-á então estipular que existem pronomes que devem ser evitados, como “ele” ou “ela”, tal como apontado pelos autores do estudo aqui em análise. Na mesma linha de raciocínio, são aceitáveis termos como “tu” ou “você”, consoante se queira estabelecer uma relação mais ou menos próxima com os estudantes. Outra forma relativamente neutra de trato passa pela abordagem aos estudantes através da utilização do seu nome próprio, i.e., aquele que se lhes encontra atribuído no Cartão de Cidadão ou documento equivalente.

Quanto à avaliação da prática em EF, propõe-se igualdade não na comparação entre géneros, mas sim na possibilidade de desempenho. Operacionalizando esta perspetiva através de um exemplo muito concreto, convencionou-se que 20 valores (i.e., nota máxima) no salto em comprimento não deverão equivaler a uma distância alcançada (e.g., 6 m para rapazes e 5 m para raparigas) e adaptada às características físicas distintas de ambos. Esta abordagem, embora pretenda dar equidade ao processo avaliativo – pois rapazes e raparigas têm valores de velocidade e força distintos, logo, nota máxima correspondente a distâncias distintas –, é de natureza binária. O problema reside no facto dessa diferenciação criar, por si só, a perceção de que, por ser mais rápido e forte, o rapaz predomina e é fisicamente superior à rapariga.

A EF não deve augurar o rendimento quantitativo, sendo essa uma preocupação central de outra área das ciências do desporto, i.e., o treino desportivo. Ao invés, a EF deve buscar a otimização do movimento na sua expressão técnica (i.e., qualitativa). Assim sendo, tanto os programas curriculares como a conduta dos docentes, devem expressar e valorizar não o resultado mensurável (e.g., distância, tempo), mas antes o rigor técnico da execução, estando esse rigor ao alcance de qualquer género.

Conclusão

São evidentes as discrepâncias entre opiniões e perceções de alunos e professores quanto à discriminação em aula, sendo bastante mais evidentes para os primeiros do que para os segundos. Embora a apresentação das perspetivas de todos os intervenientes constitua um dos principais méritos do artigo, parece que a abordagem às eventuais soluções passa pela repetição de diretrizes genéricas, já conhecidas e pouco eficazes.

Nesta recensão defende-se, ao invés, que a implementação de uma linguagem e prática docente uniforme e imune à discriminação em EF é fundamental para que as questões de género deixem de ser, sequer, tema de debate no futuro.

Referências bibliográficas

- Ayvazo, S., & Sutherland, S. (2009). Uncovering the Secrets: Homophobia in Physical Education. *Action in Teacher Education*, 31(3), 56-68. <https://doi.org/10.1080/01626620.2009.10463528>
- Devís-Devís, J., Pereira-García, S., López-Cañada, E., Pérez-Samaniego, V., & Fuentes-Miguel, J. (2018). Looking Back into Trans Persons' Experiences in Heteronormative Secondary Physical Education Contexts. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 103-116. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1341477>
- Kokkonen, M. (2014). Discrimination of Sexual and Gender Minorities in Sports and Exercise. *Publications of the National Sports Council*. Ministry of Education and Culture: Finland.
- Robinson, B. A. (2016). Heteronormativity and Homonormativity. In A. Wong, M. Wickramasinghe, R. Hoogland and N. A. Naples (Eds.), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118663219.wbegss013>
- Vizcarra-Garcia, J. (2021). Teachers' Perceptions of Gender Inclusive Language in the Classroom. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(3), 110-116. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2021.4.3.12>

Notas sobre o autor:

José Eduardo Lopes
jose.eduardo@ipportalegre.pt
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Portalegre
<https://orcid.org/0000-0003-3284-2600>

Recensão

Minghelli, V., D’Anna, C., & Vastola, R. (2023). A biopsychosocial approach to plan inclusive learning environments in physical education. *Journal of Physical Education and Sport*, 23(9), 2492-2502. <https://doi.org/10.7752/jpes.2023.09287>

Introdução

Pela sua abordagem inovadora ao nível do racional que precede e norteia o entendimento da deficiência em Educação Física (EF), o artigo “*A biopsychosocial approach to plan inclusive learning environments in physical education*”, de Minghelli et al. (2023) merece uma análise detalhada. Num primeiro tópico é apresentada uma nova abordagem à deficiência, deixando de ser vista como pertencente ao indivíduo, e passando a ser a resultante da interação desse indivíduo com o envolvimento.

Tendo por base o conceito de representatividade (i.e., construindo as tarefas de aprendizagem em EF de forma a que contenham as oportunidades de ação presentes no contexto mundano de vivências), é exposto, no segundo tópico, como o planeamento em EF deve integrar os interesses e expectativas dos alunos com deficiência, que resultam, por sua vez, da sua perceção – moldada pela deficiência – das tarefas.

Por fim, é explorado o papel do aluno com deficiência na construção conjunta (i.e., com o professor) das tarefas de aula, e no reconhecimento desse papel por parte dos pares. Esta intervenção direta dos alunos no contexto de aula promove a variabilidade das tarefas, e, consequentemente, a panóplia de soluções possíveis para as mesmas, adaptadas a todos os intervenientes.

Página | 82

Deficiência motora em Educação Física: Mudança de paradigma

A presença de alunos com deficiência motora nas aulas de Educação Física (EF) implica, por parte do professor, e comparativamente a outras áreas, uma abordagem diferenciada. Sendo a expressão da performance do aluno traduzida pelo seu comportamento motor – ainda que esse comportamento seja indissociável da sua cognição –, é por demais evidente que existem particularidades em EF que não existem, pelo menos na mesma magnitude, em outras disciplinas.

O artigo em análise suporta-se naquilo que são, desde há quase 20 anos, as diretrizes da Organização Mundial de Saúde (Classificação Internacional do Funcionamento; OMS, 2007), para alertar para a alteração de paradigma, no que respeita às questões da inclusão e da deficiência. A deficiência deixou de ser entendida como uma característica individual do sujeito, representando ao invés o resultado da



interação dessas particularidades individuais com as variáveis do contexto, que tanto podem funcionar como barreiras ou como facilitadoras.

Esta alteração de perspetiva sobre a inclusão da deficiência motora em EF obriga ao abandono do planeamento de sessões compostas por atividades, com o objetivo de promover a integração do indivíduo em processos de aprendizagem pré-determinados, com metas adaptadas, que contém, por isso mesmo, uma carga de exclusão. Em vez disso, os autores preconizam a adoção de práticas que devolvam ao sujeito o poder de ação e de escolha, como manifestação das suas características e intenções individuais.

Este reposicionamento é fundamental para compreender os elementos essenciais que devem nortear as estratégias e práticas, desde a fase de planeamento até à operacionalização, permitindo que a EF cumpra com as suas funções de desenvolvimento de competências cognitivas (Vazou et al., 2019), emocionais e socio relacionais (Gould & Carson, 2008), de socialização (Brunelle et al., 2007), e de autoestima (Smoll et al., 1993).

A representatividade nos contextos de aprendizagem em EF

Alguns estudos (sintetizados em Hodge et al., 2004) que se debruçaram sobre o tema da inclusão em EF, relatam perceções de ineficácia por parte dos professores, nomeadamente ao nível da formação e preparação para atender às necessidades educativas de alunos com deficiência. A prática comum vigente continua a ser a intervenção educativa do tipo instrutivo, com um padrão pré-determinado para a execução do movimento. Esta abordagem transforma o critério de sucesso num padrão para alunos sem deficiência. Esta particularidade é exclusiva – ao invés de inclusiva – e, ainda que o professor procure a equidade, tende a promover adaptações à tarefa motora que, por derivarem do critério de sucesso, serão sempre discriminatórias. Evidentemente que o aluno com deficiência realizará uma tarefa de forma distinta do aluno sem deficiência. No entanto, os autores apelam para que se recentre a ação motora nas características e capacidades do aluno. Não se trata de agir de forma adaptada em relação à norma. Trata-se antes de providenciar as condições (e.g., materiais, normativas e de ação com os seus pares) para que o aluno crie e execute a ação que lhe permite cumprir com o seu objetivo.

Minghelli e colegas (2023) elencam vários estudos que sugerem como se devem criar contextos de aprendizagem representativos no domínio motor (Correia et al., 2018; Chow et al., 2020). Em suma, é necessário promover práticas de ensino que respeitem a intencionalidade e o potencial individual, e que proporcionem uma estruturação indireta (i.e., não convergente para um único resultado possível de sucesso) do contexto. Por outras palavras, o planeamento do professor deve permitir uma expressão da vontade do aluno, dos seus interesses e das suas competências, que resultam da sua perceção sobre a tarefa, inevitavelmente moldada pela sua deficiência.

Do ponto de vista operacional, e sem entrar na prescrição direta de atividades motoras, que está para lá do âmbito desta revisão, os autores defendem que i) a escolha de uma ação motora, ii) de um constrangimento, e iii) da localização da ação no espaço, requer um investimento motor/cognitivo/emocional ao aluno com deficiência que nunca deve ser acidental (i.e., não planeado). Não se trata apenas de pensar em como tornar as atividades de aula acessíveis e, assim, pensar em como adaptar a participação. Mais do que isso, trata-se de evitar a estratégia comum de criar um modelo

de execução padronizado e baixar o nível de exigência – da ação e do objetivo desta –, denominando as atividades de *adaptadas*. Adaptar atividades nada tem que ver com baixar o nível de exigência, mas sim com exigir em igual magnitude, mas de forma diferenciada.

O contributo da deficiência para a EF: Criação de ações motoras

Ao experimentar o reconhecimento e a atribuição de significado às suas próprias iniciativas, é reconhecida ao aluno com deficiência a oportunidade de experimentar ações motoras que são consistentes com as suas expectativas. O aluno vê legitimado o seu papel como *agente causal* dentro do espaço-aula, e estará capacitado para determinar efeitos no envolvimento e nos pares, com o devido reconhecimento por partes destes.

Para Minghelli e colegas, um elemento-chave dessa abordagem é a criação de ambientes de aprendizagem projetados para proporcionar oportunidades aos alunos de construírem por si mesmos o *como*, *porquê*, *onde* e *quando* do movimento. Ou seja, o design das tarefas de EF deve necessariamente levar em consideração a variabilidade, que amplifica a atividade exploratória e o comportamento adaptativo e, consequentemente, promove o surgimento de soluções funcionais individualizadas, logo inclusivas.

Conclusão

A presença de alunos com deficiência motora nas aulas de EF exige uma abordagem pedagógica diferenciada por parte do professor. A deficiência passou a ser vista não como uma limitação individual – que implica planeamento adaptado e carga discriminatória –, mas como o resultado da interação entre as características do aluno e o contexto. Assim, defende-se a criação de tarefas que possibilitem a busca exploratória de soluções individuais, promovendo assim uma verdadeira inclusão.

Referências bibliográficas

- Brunelle, J., Danish, S. J., & Forneris, T. (2007). The Impact of a Sport-Based Life Skill Program on Adolescent Prosocial Values. *Applied Developmental Science*, 11(1), 43-55. <https://doi.org/10.1080/10888690709336722>
- Chow, J. Y., Davids, K., Renshaw, I., Rudd, J. (2020). Nonlinear Pedagogy. In M. Peters, & R. Heraud (Eds.), *Encyclopedia of Educational Innovation* (pp. 1-7). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2262-4_92-1
- Correia, V., Carvalho, J., Araújo, D., Pereira, E., & Davids, K. (2018). Principles of nonlinear pedagogy in sport practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(2), 117-132. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1552673>
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58-78. <https://doi.org/10.1080/17509840701834573>

Hodge, S., Ammah, J., Casebolt, K., Lamaster, K., & O'Sullivan, M. (2004). High School General Physical Education Teachers' Behaviors and Beliefs Associated with Inclusion. *Sport, Education and Society*, 9(3), 395-419. <https://doi.org/10.1080/13573320412331302458>

Smoll, F. L., Smith, R. E., Barnett, N. P., & Everett, J. J. (1993). Enhancement of children's self-esteem through social support training for youth sport coaches. *Journal of applied psychology*, 78(4), 602-610. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.602>

Vazou, S., Pesce, C., Lakes, K., & Smiley-Oyen, A. (2019). More than one road leads to Rome: A narrative review and meta-analysis of physical activity intervention effects on cognition in youth. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(2), 153-178. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2016.1223423>

World Health Organization - WHO (2007). *The International Classification of Functioning, Disability and Health, Children and Youth version (ICF-CY)*. WHO.

Notas sobre o autor:

José Eduardo Lopes

jose.eduardo@ipportalegre.pt

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Portalegre

<https://orcid.org/0000-0003-3284-2600>

Página | 85

Recensão

Solís García, P. (2014). *Cuerdas* [Curta-metragem]. La Fiesta PC.

Olhares de uma futura professora sobre a curta Cordas: Inclusão, empatia e dignidade na escola

Resumo

A curta-metragem *Cordas* (originalmente *Cuerdas*, Solís, 2014) constitui um objeto de análise privilegiado para refletir sobre a inclusão escolar e a dignidade humana. A sua narrativa explora o potencial da empatia e da criatividade pedagógica, através da amizade entre duas crianças, Maria, criança dita normal, e Nicolás, uma criança com paralisia cerebral grave.

Este texto traduz-se numa recensão crítica à curta-metragem *Cordas*, desenvolvida sob o olhar de uma estudante de Licenciatura em Educação Básica e futura docente. A reflexão parte da relação construída entre as personagens para analisar a importância da empatia, da aceitação da diferença e do papel da escola na promoção de práticas inclusivas. Tendo como fio condutor os princípios da Educação Inclusiva, o texto articula a narrativa da obra com o Decreto-Lei n.º 54/2018 e com a necessidade de uma formação inicial de professores centrada no respeito pela dignidade humana e na valorização da diversidade. Procura-se, assim, evidenciar que a inclusão não depende apenas da iniciativa individual, mas também do compromisso ético, pedagógico e institucional na construção de uma escola verdadeiramente para todos.

Página | 86

Palavras-chave: inclusão; empatia; escola; formação docente; diversidade.

Abstract

The short film *Strings* (originally *Cuerdas*, Solís, 2014) constitutes a privileged object of analysis for reflecting on school inclusion and human dignity. Its narrative explores the potential of empathy and pedagogical creativity, through the friendship between two children, Maria, a so-called normal child, and Nicolás, a child with severe cerebral palsy.

This text translates into a critical review of the short film *Strings*, developed from the perspective of a student in Basic Education and future teacher. The reflection starts from the relationship built between the characters to analyse the importance of empathy, acceptance of difference, and the role of the school in promoting inclusive practices. With the principles of Inclusive Education as a guiding thread, the text articulates the narrative of the work with Decree-Law No. 54/2018 and with the need for initial teacher training focused on respect for human dignity and the appreciation of diversity. The aim, therefore, is to highlight that inclusion depends not only on individual initiative, but also on ethical, pedagogical, and institutional commitment to building a school that is truly for everyone.

Keywords: inclusion; empathy; school; teacher training; diversity.



Cordas que libertam: Entre o afeto e a norma

A curta-metragem "*Cordas*", realizada por Pedro Solís García (2014), apresenta-se como uma narrativa densa e emocionalmente carregada que, embora ocorra num contexto de orfanato, vai ao encontro dos desafios da escola inclusiva contemporânea. A análise desta narrativa sustentou-se na sensibilidade pedagógica e nos documentos enquadradores que sustentam a futura profissão, visto ainda não ter a experiência da práxis, ser futura docente, ainda no percurso da formação inicial.

O enredo apresenta-nos Nicolás, um aluno recém-chegado ao orfanato, cuja paralisia cerebral severa o isola do grupo de pares, que, aliás, o observa com estranheza e distanciamento, à exceção de Maria. É ela quem, de forma instintiva e criativa, rompe este isolamento. Através de uma corda, ela transforma a cadeira de rodas de Nicolás num instrumento de participação, permitindo-lhe "jogar" futebol, ou brincar às escondidas. Esta ação de Maria é a materialização prática do que o Decreto-Lei n.º 54/2018 preconiza para todos e cada um, ou seja, a garantia de que cada aluno, independentemente da sua condição, tenha direito a participar plena e ativamente na vida da comunidade educativa. Maria não vê em Nicolás um rótulo ou uma patologia. Ela vê um colega e, nesse processo, reconfigura o meio para que a inclusão aconteça. Esta atitude espelha e materializa os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), onde a flexibilidade das estratégias permite reduzir as barreiras à participação. A história de Maria e Nicolás não é apenas um relato de amizade, mas uma metáfora sobre as barreiras e as pontes que definem a experiência educativa de crianças com necessidades e/ou deficiências acentuadas.

Página | 87

Contudo, um olhar mais crítico sobre a curta obriga a olhar para além do lirismo da amizade, pois, ainda que a iniciativa de Maria seja inspiradora, revela uma vulnerabilidade sistémica onde a inclusão parece depender quase exclusivamente da boa vontade e da criatividade individual. Como adverte David Rodrigues (2018), a mudança de paradigma para uma escola verdadeiramente inclusiva não pode ser um ato isolado de "heroísmo" pedagógico, mas deve ser sustentada por equipas multidisciplinares e por uma organização escolar que garanta recursos e segurança. O trágico acidente que interrompe a vida de Nicolás na narrativa levanta questões pertinentes sobre a responsabilidade institucional e a necessidade de ambientes que sejam, simultaneamente, inclusivos e seguros. A "corda" que liberta Nicolás para o jogo é a mesma que, simbolicamente, representa, nesta curta, os laços de inclusão, afeto e cuidado construídos entre as crianças. Todavia, essa mesma corda lembra-nos que a inclusão, quando não acompanhada pelo devido suporte técnico, emocional e institucional, também pode gerar "nós" difíceis de desfazer, como situações de sofrimento, luto ou trauma para as quais a escola nem sempre está preparada. Assim, o símbolo que une e aproxima é igualmente aquele que evidencia os desafios profundos que a inclusão pode trazer quando faltam recursos e estratégias adequadas para lhes dar resposta.

Na narrativa em análise, a dignidade intrínseca de Nicolás é preservada através do olhar de Maria, que reconhece nele um sujeito de direitos e não um objeto de caridade. Contudo, permite-nos refletir que os direitos humanos e os princípios da inclusão não podem permanecer apenas no plano do discurso ou da sua proclamação formal. É indispensável que sejam efetivamente respeitados e vividos nas práticas quotidianas. A dignidade, o respeito pela diferença e a inclusão não constituem favores concedidos

pela escola, mas sim direitos inerentes a cada criança. De forma natural, empática e intuitiva, Maria demonstra estar alinhada com os princípios defendidos pela Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) e pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), revelando uma compreensão genuína da igualdade e da valorização da diversidade humana, ainda que a restante comunidade não o tivesse demonstrado. Esta perspetiva assume um carácter imperativo e crucial na formação inicial de professores, pois educar implica reconhecer cada aluno na sua singularidade e dignidade. A transição de Maria para a vida adulta, já enquanto professora, mantendo a corda no pulso, deixa antever a continuidade destes valores ao longo da sua identidade pessoal e profissional, simbolizando a permanência da memória afetiva e ética na construção de uma prática docente inclusiva.

A curta *“Cordas”* suscita reflexões sobre a profissão docente como ato profundamente humano e ético, exigindo que o professor seja “pessoa-professor” plena. Destaca também a distância entre políticas inclusivas e a prática diária em sala de aula, convidando a contextualizar o currículo e as estratégias pedagógicas para dar significado real a todos os alunos (Leite, 2015).

O papel do professor em *“Cordas”* emerge como figura central de profissionalidade humana, indo ao encontro da aceção de António Nóvoa (2004) que nos costuma lembrar que o professor é a pessoa. E que a pessoa é o professor, ou seja, não se podem dissociar as dimensões pessoal e profissional, logo ensinamos aquilo que somos. Neste sentido, o docente não é mero técnico, mas um “cuidador” ético e afetivo, como sublinha Baptista (2005) ao falar da educação como “compromisso ético” com o outro. Nesta linha, os professores são agentes transformadores fazedores da mudança, numa democracia onde as suas práticas pedagógicas são determinantes para a inclusão. Cordas ilustra esta humanização a partir da postura de Maria que materializa um ensino voltado para a dignidade e a alteridade, mais do que para a mera transmissão de conteúdos.

Contudo, também se revela a lacuna entre a teoria inclusiva e o quotidiano escolar, pois como Nóvoa observa (2004), ainda falta inscrever práticas reflexivas no dia-a-dia docente, e muitas vezes há “desvios tecnicistas” que não consideram a especificidade de cada aluno. E nesta linha, Leite (2015) destaca que só a ação pedagógica concreta pode fazer a diferença, tornando-se imprescindível usar processos de contextualização e recontextualização do currículo de modo a torná-lo significativo para todos.

Face ao que foi dito, *“Cordas”* sugere que meras intenções legais (por exemplo, o Decreto-Lei 54/2018) não bastam. É preciso que o professor seja um construtor do currículo e não um mero reproduzidor, que seja capaz de mobilizar as experiências reais dos alunos e crie redes de apoio (colaboração entre professores e alunos) para efetivar a inclusão.

Por fim, o filme explora como aprendemos estereótipos (bom/mau, capaz/incapaz) na socialização primária e desafia esses rótulos por via da empatia de Maria, trazendo-nos à colação ideias de teóricos como Freire (2011), compromisso educativo, e Goffman (1963), estigma social, sobre a necessidade de uma educação transformadora. O filme provoca, pois, uma reflexão sobre como aprendemos preconceitos sociais, por exemplo, rotular um colega como “capaz” ou “incapaz”, “bom” ou “mau”, corroborando que categorias como “normal” e “desviante” são construídas

socialmente (Bourdieu, 1977; Goffman, 1963). Em *“Cordas”*, a reação inicial dos colegas a Nicolás espelha o estigma (no sentido goffmaniano) ligado à deficiência, até que Maria quebra esse estereótipo pelo afeto. Segundo Goffman (1963), tais estigmas surgem quando atributos (como a deficiência) desafiam normas sociais e neste processo a pedagogia inclusiva deve desconstruir esses estereótipos. Do ponto de vista pedagógico, educadores como Paulo Freire (2011) enfatizam que ensinar implica “comprometimento” e a crença de que a mudança é possível. Assim, educar em binários rígidos será falhar na promoção de uma educação libertadora. *“Cordas”* convida a educar para a alteridade, ao invés de ensinar “bom vs mau” de forma absoluta, a cultivar a empatia e o pensamento crítico para que crianças aprendam valores de solidariedade e não de exclusão. Reforça a visão de que ser professor é exercer uma profissão eminentemente relacional e ética. O ensino deve ser tratado como profissão do humano e do relacional e os docentes devem ser “pessoas inteiras” em sala de aula, profissionais conscientes de si e comprometidos com cada aluno (Nóvoa, 2004). Este compromisso ético, aliás destacado por Baptista (2005) como cerne da docência, exige que a formação de professores integre teoria e prática, impondo-se o desenvolvimento de uma teoria da personalidade no interior da teoria da profissionalidade. *“Cordas”* torna-se, assim, recurso pedagógico ao emocionar, motivar, encorajar e inspirar futuros educadores a refletir criticamente sobre o seu papel, questionar preconceitos sociais e ligar teoria à prática num contexto inclusivo e humanizante.

Conforme comecei por referir, a reflexão aqui apresentada não deriva de uma experiência profissional, mas sim de uma sensibilidade pedagógica em construção, alimentada pelo estudo dos referenciais teóricos e normativos que balizam a Educação Básica em Portugal. Como futura docente, assumo que a minha visão é moldada pelos documentos e materiais enquadramentos abordados na formação inicial e pela vivência ainda inicial em contexto de Iniciação à Prática Pedagógica o que pode condicionar e/ou confinar a análise. Ainda assim, *“Cordas”* serve como um lembrete de que a inclusão exige “aprender fazendo”, mas exige também um compromisso coletivo com a formação contínua e a estruturação de políticas que não deixem os docentes e os alunos entregues à sua sorte. Reforça-se, assim, a convicção de que a nossa missão é ser, tal como Maria, agentes de ligação, garantindo que as “cordas” da nossa prática pedagógica sirvam sempre para libertar e nunca para amarrar o potencial de cada criança, ou seja, para criar laços e desenlaçar nós.

Referências bibliográficas

Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Profedições.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, n.º 129.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf

Leite, C. (2015, 27 de maio). *Currículo escolar – uma questão essencialmente política*. Federação Nacional dos Professores <https://www.fenprof.pt/curriculo-escolar-uma-questao-essencialmente-politica>

Freire, P. (2011). *Pedagogia do oprimido* (50.ª ed.). Paz e Terra.

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Prentice-Hall.

Nóvoa, A. (2004). Currículo e docência: A pessoa, a partilha, a prudência. In E. P. Gonçalves, M. Z. C. Pereira, & M. E. P. Carvalho (Orgs.), *Currículo e contemporaneidade: Questões emergentes* (pp. 1-11). Alínea.

Organização das Nações Unidas (ONU). (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.
<https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>

Organização das Nações Unidas (ONU). (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.
<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>

Rodrigues, D. (2018, 17 de dezembro). Implementação polémica do novo regime jurídico da educação inclusiva [Entrevista]. *Fórum Municipal das Pessoas com Deficiência*.
<http://forumdeficiencia.guimaraes.pt/?p=265>

Solís García, P. (2014). *Cuerdas* [Curta-metragem]. La Fiesta PC.

Notas sobre a autora:

Beatriz Lopes de Azevedo

3250232@ese.ipp.pt

Instituto Politécnico do Porto

<https://orcid.org/0009-0005-5070-4895>

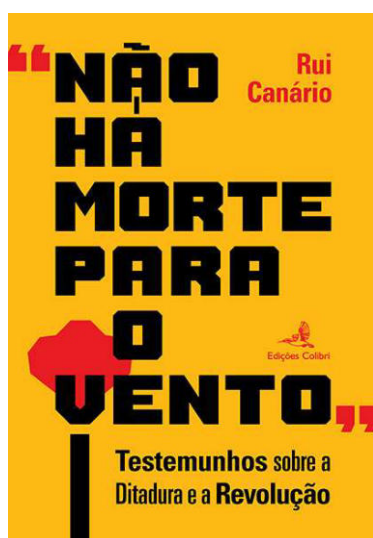
Estudante de Licenciatura em Educação Básica, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

Recensão

Recensão (em jeito de ensaio), a propósito do livro de Rui Canário (2025)

“Não há Morte para o Vento” – Testemunhos sobre a Ditadura e a Revolução.

Edições Colibri



Já não me lembro em que situação ou contexto conheci pessoalmente Rui Canário, mas nunca esqueci o acolhimento que deu a um texto em que fui coautor com Licínio Lima – uma oportunidade inesperada para uma primeira parceria com este colega. Parceria de escrita que se repetiu algumas vezes, uma ou outra com análises relativamente antecipatórias em relação à receção de agendas emergentes nos contextos nacional e internacional.

Tratava-se da revista *Aprender*, da Escola Superior de Educação de Portalegre, de que Rui Canário, na altura, era diretor, e o texto de Licínio Lima e Almerindo Afonso, – “Participação discente e socialização normativa: na perspectiva de uma sociologia das organizações

educativas” – integrou o nº 11 de 1990, cujo tema central era a ‘administração escolar’, também incluindo textos de Beatriz Bettencourt, Fátima Chorão e João Barroso. Aliás, o título sinalizava, da minha parte, resultados parcelares de uma pesquisa exploratória sobre conceções de “socialização normativa”, recém incluídos e defendidos no *trabalho de síntese para provas de aptidão pedagógica e capacidade científica* (novembro de 1989), ao passo que, da outra parte, mais elaborada e sustentada – “na perspetiva de uma sociologia das organizações educativas” – era já a antecipação de uma designação bem-sucedida, que viria a fazer escola no campo da administração educacional, como mostram inúmeras investigações, relatórios científicos e publicações, em grande medida impulsionados ou referenciados à tese de Licínio Lima, *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, publicada em 1992, cuja defesa estava na altura para muito breve.

As referências a Rui Canário são muito frequentes em textos que se inscrevem no âmbito da educação de adultos, mas também no âmbito da administração educacional, como é o caso de um capítulo incluído na coletânea *O Estudo da Escola*, da iniciativa de João Barroso, publicada em 1996, onde se busca ampliar a visibilidade académica e social das questões meso-organizacionais. O capítulo de Rui Canário, neste caso, é uma reflexão a partir das intervenções e textos apresentados num Colóquio da

AIPELF/AFIRSE, realizado em 1994. Neste texto, entre outras observações, defende que “a escola como objeto de estudo possui uma ‘transversalidade’ que não permite encerrá-la no domínio específico de uma disciplina científica, ou mesmo de uma área disciplinar das ciências da educação” (Canário, 1996, p. 140). Para além das razões evocadas, penso que esta afirmação deixa transparecer a sua adesão a uma visão mais interdisciplinar, como acontece no livro *“Não há Morte para o Vento” – Testemunhos sobre a Ditadura e a Revolução* onde fala de “um interesse direto pela sociologia e por uma abordagem integrada das ciências sociais” (Canário, 2025, p. 78).

No livro *O Estudo da Escola* estão presentes também dois outros nomes da administração educacional. É referido João Barroso, que foi presidente do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (onde Rui Canário também militou como dirigente), o qual, como académico, veio mais tarde a ser um dos autores de leitura indispensável, desde logo, com a tese, *Os Liceus*, publicada em 1995. Nesta mesma área disciplinar das ciências da educação inscrevem-se igualmente alguns dos trabalhos iniciais de Natércio Afonso, como a tese *A reforma da administração escolar. A abordagem política em análise organizacional*, publicada em 1994.

Natércio Afonso é referenciado em diferentes passagens do livro de Rui Canário, *“Não há Morte para o Vento” – Testemunhos sobre a Ditadura e a Revolução*, como um dos maiores amigos e cúmplice de iniciativas de contestação no Liceu, de resistência crítica na Faculdade de Letras e na ação política mais ampla. Foram “décadas de amizade e cumplicidade pessoal, política e profissional desde a nossa adolescência”, como é sublinhado, desde logo, na primeira linha do bonito prefácio que Natércio Afonso escreveu, depois de ler o livro duas vezes – “primeiramente de ‘rajada’ com a sofreguidão da descoberta” (p. 9). Eu diria (re)descoberta, mas talvez Natércio Afonso queira significar que sendo relatos de acontecimentos que em grande parte partilharam, porque vivenciados juntos, muitos outros não terão sido do seu conhecimento. De qualquer forma, julgo eu, seria sempre uma *surpresa* (e muito mais será para o leitor/a) a descoberta do que ficou registado e escrito num texto inédito, autobiográfico, autêntico, estimulante a vários títulos, escrito sobre uma fase muito particular e diferente da vida – o “período temporal em que cresci e me tornei adulto [...] englobando o período revolucionário até à minha participação na Direção do Sindicato de Professores da Grande Lisboa” (p. 15).

Um dos desafios desta revisão/ensaio, a propósito de *“Não há Morte para o Vento” – Testemunhos sobre a Ditadura e a Revolução*, residiu no facto de ser um livro cheio de histórias e minúcias descritivas relatadas de forma *sui generis*, pelo que preferi evitar demasiadas transcrições e pouco recorri a paráfrases. Com uma obra marcada por uma visão crítica muito própria, este livro levou-me a visitar outros trabalhos de Rui Canário. Elejo dois que entendo serem representativos do seu pensamento, relativamente, por um lado, ao lugar da sociologia da educação nas ciências da educação e, por outro, aos desafios da educação de adultos face ao não escolar e aos dilemas da desescolarização.

No texto “Educação permanente e emancipação social”, aborda o conceito de desenvolvimento, convoca Ivan Illich, discute o conceito de educação permanente e assume “uma conceção larga de processo educativo” que “perturba alguns para quem nem tudo pode ser considerado educativo”. Neste texto, valoriza a posição de Popper, referindo que este filósofo “ao longo do seu percurso de vida, construiu um saber e uma

visão únicos sobre a grande aventura do conhecimento humano” (p. 70). E, mais à frente, acrescenta: “A autobiografia de Karl Popper pode ser apresentada como o exemplo de um testemunho coincidente com as novas convicções sobre a educação humana que emergiram e se articularam [...] em torno do conceito de Educação Permanente” (Canário, 2021, p. 70). Nesta passagem encontro outra pequena coincidência, pois na minha licenciatura em sociologia fiz um trabalho sobre a Autobiografia Intelectual deste autor, facto de que dei conta, de passagem, numa das minhas incursões recentes, meio autobiográficas (Afonso, 2025). É claro que na altura eu não sabia nada de educação de adultos, nem de educação permanente.

Em relação à sociologia da educação, a reflexão mais longa e aprofundada está no livro *O que é a Escola? – Um ‘olhar’ sociológico*. Logo no primeiro capítulo explicita que a sua “ambição é a de sustentar a especificidade de uma sociologia da educação construída numa perspectiva de *investigação em educação*” (Canário, 2005, p. 29). E mais à frente esclarece: “A perspetiva que adotamos é a de considerar que é possível uma abordagem dos factos educativos, de inspiração sociológica, que se inscreva e beneficie da vocação plural e multirreferencial das ciências da educação para apreender a totalidade complexa dos fenómenos que estuda” (p. 35). Assim,

é deste ponto de vista que nos colocamos para, pela configuração de um específico horizonte problemático, pela mobilização de determinados níveis de análise, pela consideração, também articulada, de práticas, valores e finalidades, propor um ‘olhar sociológico’ específico sobre a realidade educativa, construído a partir de um campo disciplinar que é o das ‘ciências da educação’. (Canário, 2005, p. 35)

Página | 93

Em vários trabalhos tem sido abordada a questão da “ambiguidade identitária da sociologia da educação”, sendo proposta como «solução» que seja levada em conta a diferença entre *investigação sobre educação* e *investigação em educação*. Rui Canário também o faz neste livro – aliás, bastante denso, e que, ao relê-lo, me voltou a suscitar várias interrogações. É, possivelmente, uma das melhores reflexões sobre a sociologia da educação em Portugal. E o que me interessa aqui sublinhar é que se trata, do meu ponto de vista, de um trabalho que revela bem a forma como Rui Canário se situa, ele próprio, nesta ambiguidade identitária. Ao mesmo tempo em que reafirma a convicção da importância da interdisciplinaridade, assume a sua inserção clara no campo das ciências da educação, sem deixar de lado a sedução pelas ciências sociais, nomeadamente pela sociologia, sedução que está também muito presente no livro *“Não há Morte para o Vento” – Testemunhos sobre a Ditadura e a Revolução*.

Rui Canário era licenciado em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Mas por ter anulado a matrícula de Latim e Grego, deduzo que no ano letivo 1965/66, não tinha completado o (antigo) 7º ano e, por isso, não pôde iniciar imediatamente o curso superior. Aproveitou a oportunidade para frequentar a “única escola de Lisboa de nível ‘superior’, mas com um estatuto bastante indefinido” (Canário, 2025, p. 77), que não dependia do Ministério da Educação, mas sim do Ministério das Corporações – o então Instituto de Estudos Sociais. Neste Instituto, que mais tarde deu origem ao ISCTE, lecionava A. Sedas Nunes, personalidade incontornável da sociologia

portuguesa, também fundador do Gabinete de Investigações Sociais (GIS) que, por sua vez, viria a dar origem ao Instituto de Ciências Sociais (ICS), da Universidade de Lisboa. A este propósito, refere: “Aliciava-me a perspetiva de entrar num curso que representou a primeira oportunidade institucional de criar um curso de ciências sociais no qual era lecionada a disciplina de Sociologia” (Canário, 2025, p. 77). Numa recensão que fez sobre a obra de Paulo Freire, de forma apelativa escreve: “O papel das ciências sociais, e em particular da sociologia, consiste em dar caça aos mitos’, desmontar ideias recebidas, reequacionar e reformular problemas” (Canário, 2007, p. 83). Transposto para outro contexto, julgo que esse desafio de “caça aos mitos” constitui uma boa metáfora para entender as derivas de uma militância política de esquerda, relatadas com interessantes detalhes em “‘Clandestinidade’ no PREC” (Canário, 2025 pp. 148-154).

A minha trajetória, alguns anos mais novo (menos de uma década), é bastante diferente da de Rui Canário, sobretudo no período a que corresponde o livro que nestas notas convoco. Também por isso, são poucas as coincidências, mas constatei algumas. Nascemos ambos num dia 3 de julho; a região da Beira esteve presente nas nossas infâncias e marcou muitas memórias; mantivemos um genuíno interesse e conhecimento pelo Brasil e uma expressiva interlocução académica com colegas desse imenso país; somos ambos benfiquistas; tivemos responsabilidades familiares muito cedo; como atrás aludi, partilhámos uma particular consideração intelectual por Karl Popper – o que não impediu, nem a um nem a outro, a adesão a visões do mundo de esquerda, muito diferentes do liberalismo conservador; a educação não formal também foi uma temática que nos interessou, ainda que com entradas distintas: da minha parte, por uma (descontínua e exploratória) incursão na sociologia da educação não escolar; a do Rui Canário, mais pela educação de adultos (de que ele era um autor muito referenciado) ou pelos movimentos sociais e cooperativos – “A dinâmica revolucionária desencadeada pelo movimento popular com o 25 de Abril traduziu-se num intenso movimento educativo, um processo coletivo de aprendizagem para milhões de trabalhadores e cidadãos” (Canário, 2025, p. 15).

Além disso, também nas questões relacionais houve uma ou outra coincidência ocasional a propósito de pessoas que ambos conhecíamos em circunstâncias diferentes. É o caso do jornalista José António Salvador. Sem fugir de um protocolo relacional discreto, apoiado em conversas de ocasião, convivi algumas vezes, nas minhas estadias em Azeitão, com este prestigiado jornalista, autor dos livros *Zeca Afonso – Livra-te do medo* e *José Afonso – O rosto da utopia*, que Rui Canário diz ter-se tornado “um amigo para a vida” (Canário, 2025, p. 96), mas eu tenho pena de não ter sabido dessa amizade, que achei interessante e inesperada pela coincidência. Rui Canário conhecia bem José António Salvador desde os tempos da redação do Boletim Cooperativista e sabia que ele tinha integrado a direção eleita da Associação Académica de Coimbra nos tempos da crise de 1969. Este facto não me passou despercebido, tal como a maior parte dos interessantes relatos experienciais incluídos no livro *“Não há Morte para o Vento”*, os quais constituíram para mim um manancial de surpresas – descritas, aliás, de uma forma muito própria e extraordinariamente motivacional, até mesmo pelo facto de serem revisitados e interpretados acontecimentos do *período revolucionário*, que eu próprio, em grande parte, vivenciei *in loco*, nos tempos em que trabalhei em Lisboa.

Rui Canário como militante maoísta, que chegou a ser; eu existencialista cristão, como me achava na altura (não sei bem até hoje o porquê do existencialista), mas imbuído das energias críticas aumentadas na minha passagem pela JEC (a única equipa nacional que os bispos não reconheceram..., isso poderá dizer alguma coisa), e, sobretudo, pelos testemunhos recebidos e partilhados por alguns militantes que estiveram na vigília da Capela do Rato, na contestação ao regime e à guerra colonial. Rui Canário tinha conhecimento de pessoas deste movimento, e nomeia mesmo a “cumplicidade” com um militante católico “em vias de transitar para o ateísmo”, acrescentando com humor: “Eu fazia de católico fervoroso...” (Canário, 2025, p. 69).

Os nossos percursos e convicções políticas nessa época eram muito diferentes. Mesmo, mais tarde, a interação mais pessoal com Rui Canário foi sempre a propósito de eventos ou provas académicas, apesar de termos ambos vivenciado muitos tempos da carreira como colegas na universidade (eu em Braga, ele em Lisboa). Na última vez em que estivemos juntos em provas académicas, Rui Canário foi, como sempre, frontal, particularmente acutilante na arguição e não poupou nas críticas (com algum respingo para mim, como orientador) – o que, aliás, era uma forma de ser e agir em várias ocasiões, e que sobressai em diversas passagens do livro *“Não há Morte para o Vento” – Testemunhos sobre a Ditadura e a Revolução*. Há trechos com uma autenticidade e transparência que seduzem o leitor porque são genuínos, mais ainda quando temperados por uma escrita de grande sensibilidade, solidariedade, coragem cívica e sentido de humor (este último, quero sublinhar, também foi para mim uma enorme e luminosa surpresa, não tendo, em várias passagens, como leitor absorto, deixado de desfrutar de espontâneas e gostosas gargalhadas).

Página | 95

Muitos nomes de referência nas ciências da educação em Portugal, como Rui Canário, têm biografias estimulantes e ricas, que perdemos em não conhecer porque as interações mais próximas e dialógicas esgotam-se, em geral, nos encontros ocasionais e nos rituais centrados nas questões restritamente académicas. Ao ler esta autobiografia, que é apenas uma parte da vida de Rui Canário, baseada em mil “pequenas *estórias*” (como as designa), dou-me conta do que teria aprendido e desfrutado se tivesse podido conviver mais vezes (e de outra forma) com a pessoa, o cidadão combativo, o militante de esquerda, e não apenas o colega Rui Canário. Alguém que assumia (sociologicamente) a rutura com o senso comum e a distância em relação à familiaridade do social, sem deixar, todavia, de regressar às realidades concretas e à sua tessitura vivencial. Indo, no entanto, mais além: a outras realidades imaginadas e desejadas como alternativas, essas que ele tanto prezou e que deixam sementes em *“Não há Morte para o Vento” – Testemunhos sobre a Ditadura e a Revolução*. Uma ampliação do conhecimento que, desde os pequenos episódios do quotidiano e dilemas experienciais, oscila de forma criativa entre o realismo (pessimista) da crítica (e da autocrítica) e a utopia (otimista) da mudança radical. Este precioso livro (que li com invulgar entusiasmo) ficará como legado para as ciências da educação e, sobretudo, para a própria sociologia.

Referências bibliográficas

Afonso, Almerindo J. (2025). Da sociologia brasileira. *A Terra é redonda*. <https://aterraeredonda.com.br/da-sociologia-brasileira/>

Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? – Um ‘olhar’ sociológico*. Porto editora.

Canário, Rui (2007). Recensão da reedição da obra *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*, de Vanilda Paiva (São Paulo: Graal, 2000). *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 83-86. <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Canário, Rui (2021). Educação permanente e emancipação social: aprender a ser ‘mestre de si próprio’. In Alberto Melo; Licínio C. Lima & Paula Guimarães (orgs.). *A(c)tualidade da Educação Permanente* (pp. 61-83). APCEP/Espaço Ulmeiro.

Canário, Rui (2025). *“Não há Morte para o Vento” – Testemunhos sobre a Ditadura e a Revolução*. Edições Colibri.

Notas sobre o autor:

Página | 96

Almerindo Janela Afonso

Universidade do Minho

<https://orcid.org/0000-0001-9879-5814>

Professor Aposentado, Sociólogo, Doutor em Educação.



Memória descritiva

Refere-se a presente memória descritiva ao desafio lançado aos alunos do 2.º ano do curso de Design de Comunicação da ESTGD, no âmbito da parceria com a revista “APRENDER”, para a criação das ilustrações de capas.

A proposta visa a conceção de uma ilustração que expresse o tema de forma correta utilizando a riqueza das texturas analógicas.

Escolhi o tema “Diversidade(s) e Inclusão: os desafios da escola atual”. A minha reflexão no tema escolhido foca-se na educação como um direito que, infelizmente, ainda não é universal sendo assim um desafio da escola atual.

Um dos principais problemas da educação é o facto de o percurso de uma criança ser condicionado pela 'lotaria do nascimento', em que o contexto familiar e geográfico dita as suas oportunidades de sucesso. Enquanto uns têm o privilégio de crescer em ambientes que potenciam o seu bom desenvolvimento, outros enfrentam a escassez financeira ou contextos sociais onde o "mau caminho" surge mais depressa que um lugar numa escola. Há ainda os que são condicionados pela política e pela guerra, acorrentados e impedidos de sonhar, sonhos que começam na escola.

A ilustração que apresento materializa o tema através de dois planos. O plano de fundo, uma ilustração feita com caneta de gel preta e depois digitalizada, que representa as barreiras que impedem a igualdade na educação. Como segundo plano, três figuras moldadas com plasticina, que representam a diversidade. Escolhi este material pela sua textura lúdica e infantil.

Com esta ilustração convido a refletir sobre o impacto que a ausência e a presença da educação tem em cada uma das figuras.

Nota biográfica da ilustradora da capa:



Carolina Alves é estudante do 2.º ano de Design de Comunicação no Instituto Politécnico de Portalegre. A sua autobiografia salienta:

“Tenho um percurso marcado pela transição de um curso com bases nas ciências para um curso de grande liberdade criativa. Embora tenha concluído o ensino secundário na área das Ciências e frequentado primeiramente um curso científico, foi no Design que encontrei o meu verdadeiro propósito.

Como pessoa apaixonada em criar do zero e transformar ideias em identidades visuais, o curso de Design de Comunicação é mais do que um conjunto de aprendizagem de técnicas; é a oportunidade de me expressar e comunicar a minha paixão.

Defino o meu trabalho pela experimentação constante, não tendo um estilo como marca de assinatura. Acredito que cada projeto é uma oportunidade para testar novas técnicas e conhecer melhor o meu potencial.”

