



INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
—
ULISBOA



UNIDADE DE INVESTIGAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO
EM EDUCAÇÃO
E FORMAÇÃO

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PARA A INCLUSÃO EDUCATIVA

Luís Tinoca e Ana Paula Caetano
(coords.)

Amélia Marchão, Ana Paula Caetano, Ana Sofia Pinho,
Carolina Carvalho, Daniela Semião, João Piedade,
Lina Costa, Luís Tinoca, Márcia Kamp, Maria João Mogarro,
Maria José D. Martins, Ofília Sousa, Sofia Freire, Sofia Santos,
Tânia Henriques, Teresa Oliveira
(autores)

ÍNDICE

- 3 NA ROTA DAS ESCOLAS COMO COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PARA A INCLUSÃO
Luís Tinoca, Ana Paula Caetano
- 17 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: PERSPETIVAS TEÓRICAS E RECOMENDAÇÕES A PARTIR DE UMA REVISÃO DE LITERATURA
Ana Paula Caetano, Ana Sofia Pinho
- 41 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, CONCEÇÕES E PRÁTICAS INCLUSIVAS: UM ESTUDO LONGITUDINAL COM PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO
Sofia Santos, João Piedade, Luís Tinoca
- 77 EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: “ONDE ESTAMOS E PARA ONDE QUEREMOS IR”
Márcia Kamp, Carolina Carvalho, Ana Sofia Pinho, Daniela Semião, Ana Paula Caetano
- 112 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E INCLUSÃO NAS ESCOLAS: QUATRO ESTUDOS DE CASO NA REGIÃO DE LISBOA
Ana Paula Caetano, Márcia Kamp, Maria João Mogarro, Lina Costa, Tânia Henriques
- 168 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E INCLUSÃO NAS ESCOLAS: QUATRO ESTUDOS DE CASO NO ALENTEJO
Maria José D. Martins, Teresa Oliveira, Amélia Marchão
- 206 COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM COMO CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POTENCIALIDADES, DESAFIOS E RECOMENDAÇÕES
Sofia Freire, Ofélia Sousa, Maria João Mogarro
- 223 EPÍLOGO: ENTRE A ESPERANÇA E O COMPROMISSO
Ana Paula Caetano, Luís Tinoca
- 226 FICHA TÉCNICA

CAPÍTULO 1

NA ROTA DAS ESCOLAS COMO COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PARA A INCLUSÃO

Luís Tinoca

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Ana Paula Caetano

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

NA ROTA DAS ESCOLAS COMO COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PARA A INCLUSÃO

Luís Tinoca

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
(<https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>)

Ana Paula Caetano

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
(<https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>)

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, tem-se consolidado um movimento internacional que reconhece a educação inclusiva como condição imprescindível para garantir o direito universal a uma educação de qualidade (UNESCO, 2020) e para concretizar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 da Agenda 2030. Em Portugal, esse compromisso assume expressão normativa nos Decretos-Lei n. 54/2018 e 55/2018, bem como em iniciativas ministeriais que estimulam a transformação das escolas em Comunidades de Aprendizagem (CA), reforçando a participação, o sucesso e o bem-estar de todos os alunos.

A inclusão educativa é hoje amplamente reconhecida como uma das vias mais efetivas para assegurar o direito universal a uma educação de qualidade e equitativa. Mais do que uma estratégia, constitui um imperativo ético e político, assumido no centro da Agenda 2030 (UNESCO, 2016, 2020). Ao partir da valorização da diversidade, dos ritmos e estilos de aprendizagem, interesses, motivações, culturas, línguas e condições socioeconómicas, a inclusão impele as escolas a repensar estruturas organizacionais, currículos e processos de ensino-aprendizagem (Ainscow, 2020).

Não obstante os progressos alcançados, persistem desigualdades de recursos e oportunidades no sistema educativo português (Ainscow, 2020; UNESCO, 2020). Inquéritos internacionais (TALIS) e estudos nacionais mostram que muitos/as docentes se sentem pouco preparados/as para trabalhar em contextos cultural e linguisticamente diversos, vendo na heterogeneidade um desafio difícil de superar (Alves et al., 2020; Caetano et al., no prelo; OECD, 2018). Entre os principais obstáculos figuram crenças e atitudes menos favoráveis à inclusão, experiências negativas de contacto com a diversidade estudantil e formação inicial e contínua insuficiente (Kaldi et al., 2018; Tinoca et al., 2015). Esta realidade evidencia a necessidade

de dispositivos que não apenas transformem as práticas escolares, mas também impulsionem o desenvolvimento profissional docente assente na construção colectiva de novo conhecimento pedagógico.

É neste quadro que ganham relevo as CA: abordagens sistémicas que mobilizam professores/as, alunos/as, famílias e outros agentes em processos colaborativos de transformação escolar (Admiraal et al., 2019; Flecha, 2015). As CA estimulam a investigação-ação, a reflexão crítica e a produção partilhada de saber, criando contextos onde os/as docentes aprendem uns com os outros, experimentam estratégias baseadas em evidência e, assim, aprimoram continuamente a sua prática (DuFour et al., 2016; García-Carrión et al., 2020). Para que estas dinâmicas se consolidem, impõe-se instituir estruturas de participação efetivas, tempos de encontro, equipas interdisciplinares e redes de apoio pedagógico, nas quais os/as docentes desempenham um papel central, simultaneamente como aprendentes e como líderes de mudança (Admiraal et al., 2019; García-Carrión et al., 2017; Korthagen, 2017; Pinho, 2011). Nessas estruturas, a construção de conhecimento sobre CA torna-se motor de desenvolvimento profissional, pois estimula a meta-reflexão, a co-planificação e a disseminação de práticas de sucesso.

Apesar do seu potencial transformador, subsistem lacunas de investigação quanto ao contributo das CA para contextos vulneráveis marcados por múltiplas formas de exclusão (Acquah et al., 2016; Anderson & Shattuck, 2012).

O projeto LC4Inclusion - Na Rota das Escolas como Comunidades de Aprendizagem para a Inclusão (PTDC/CED EDG/4650/2021)¹ procurou precisamente contribuir para colmatar essa lacuna.

Este Projeto, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e coordenado pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em parceria com a Direção-Geral da Educação e o Instituto Politécnico de Portalegre, reuniu uma equipa multidisciplinar de investigadores/as que, ao longo de três anos, analisaram de que modo escolas portuguesas — maioritariamente inseridas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) — se apropriam, adaptam e expandem as Ações Educativas de Sucesso preconizadas pelo programa nacional “Comunidades de Aprendizagem” (INCLUD-ED Consortium, 2012).

¹ <https://www.ie.ulisboa.pt/projetos/lc4inclusion>

O MODELO DE COMUNIDADES INCLUD-ED

O modelo de CA proposto pelo projecto INCLUD-ED – Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education (2006–2011)², financiado pelo 6.º Programa-Quadro da Comissão Europeia e coordenado pela Universidade de Barcelona, constitui a principal matriz teórico-prática que sustenta o programa português “Comunidades de Aprendizagem” (INCLUD-ED Consortium, 2012). Este projecto de investigação colaborativa, envolvendo 14 países europeus, teve como finalidade central compreender de que forma as escolas podem reduzir desigualdades educativas e promover coesão social através de intervenções fundamentadas em evidência científica e de processos participativos alargados (Flecha, 2015).

Ao contrário de modelos tradicionais centrados na ação exclusiva dos docentes ou de especialistas, o modelo INCLUD-ED defende a transformação da escola como empreendimento colectivo, onde toda a comunidade, alunos/as, professores/as, famílias, agentes locais e investigadores, contribui para a construção de uma cultura educativa mais justa e inclusiva. Esta abordagem valoriza a diversidade como recurso, reconhecendo que a melhoria das aprendizagens e a promoção da equidade só são sustentáveis quando resultam de processos colaborativos assentes em diálogo e participação efectiva.

Importa sublinhar que o modelo INCLUD-ED se distingue pela sua estrutura de transformação sistémica, alicerçada em quatro fases: sensibilização, tomada de decisão, selecção das actuações e consolidação, que orientam a escola desde a intenção de mudança até à institucionalização de novas formas de organização e pedagogia. Este processo requer liderança distribuída, compromisso ético e uma cultura de abertura à crítica e à inovação. É precisamente nesta articulação entre ciência, participação e ação transformadora que reside a originalidade e o potencial do modelo para promover práticas inclusivas sustentáveis e o crescimento profissional dos professores.

Neste sentido, o modelo INCLUD-ED não deve ser entendido apenas como uma proposta metodológica para a inclusão, mas como uma estrutura epistemológica para a construção partilhada de conhecimento pedagógico. Ao tornar visível o saber emergente da prática colaborativa e ao legitimar a experiência de todos os actores educativos, o modelo posiciona-se como um instrumento poderoso para repensar as finalidades da escola e para renovar a formação docente num horizonte de justiça social e equidade educativa.

² <https://portalrecerca.uab.cat/en/projects/includ-ed-strategies-for-inclusion-and-social-cohesion-in-europe--5>

A concretização dos princípios da aprendizagem dialógica no quotidiano escolar assume forma através de um conjunto de Ações Educativas de Sucesso (AES), identificadas e validadas no âmbito do projecto INCLUD-ED com base em evidência científica dos seus efeitos positivos na aprendizagem e na inclusão. Estas actuações, adaptáveis a diferentes contextos, partilham características comuns: são participadas, dialogadas, intencionalmente inclusivas e orientadas para a melhoria das aprendizagens. A seguir, aprofundam-se cinco das principais AES, reconhecidas pelo seu impacto no desenvolvimento dos alunos e no crescimento profissional dos professores (Flecha, 2015).

A primeira ação a destacar são os Grupos Interactivos. Esta prática reorganiza a sala de aula em pequenos grupos heterogéneos, cada um com a presença de um adulto dinamizador (docente, familiar, voluntário da comunidade, entre outros). Sob a coordenação do professor titular, os alunos colaboram em tarefas académicas com elevado grau de exigência cognitiva, promovendo a interacção solidária, o apoio mútuo e o respeito pela diversidade de ritmos e saberes. Para os docentes, os Grupos Interactivos representam uma oportunidade de observação contínua, diferenciação pedagógica em contexto e co-formação com outros adultos, enriquecendo as suas estratégias de ensino e a sua capacidade de resposta à heterogeneidade.

A segunda ação são as Tertúlias Dialógicas, práticas centradas na leitura e debate colectivo de obras clássicas da literatura, da ciência ou da filosofia. Todos os participantes, independentemente da idade, origem ou estatuto académico, partilham interpretações a partir da sua experiência pessoal, num espaço de construção colectiva de sentido. Esta abordagem fomenta competências linguísticas, pensamento crítico, empatia e coesão social. Ao dinamizarem tertúlias, os professores aprofundam a sua escuta activa, reconfiguram o seu papel como mediadores do conhecimento e constroem novas formas de relação pedagógica que transcendem o ensino transmissivo.

A terceira ação refere-se à participação educativa das famílias e da comunidade. Nesta lógica, os adultos da comunidade não são meros espectadores da vida escolar, mas co-participantes na definição de objetivos, na dinamização de actividades e no apoio à aprendizagem. A presença regular de familiares e voluntários nas salas de aula, nas bibliotecas ou em oficinas temáticas reforça as pontes entre escola e meio envolvente, quebrando ciclos de desconfiança e exclusão. Para os docentes, esta abertura exige novas competências comunicacionais, sensibilidade intercultural e capacidade de trabalhar em rede, aspectos centrais para o seu desenvolvimento profissional.

A quarta ação é a formação dialógica de professores, entendida como um processo contínuo de actualização e reflexão sobre a prática, realizado em colectivo e com base em leituras científicas relevantes. Esta formação ocorre no próprio contexto escolar e é organizada em torno de seminários, tertúlias pedagógicas ou grupos de estudo, onde os docentes analisam práticas, confrontam perspectivas e co-constroem conhecimento. Trata-se de um modelo que valoriza o saber da experiência, o diálogo entre pares e a articulação entre teoria e prática, potenciando a agência profissional e a inovação pedagógica.

A quinta ação consiste na tomada de decisões inclusivas e participadas, que diz respeito à forma como se estruturam os órgãos e os processos de gestão na escola. Neste modelo, o planeamento, a avaliação e a definição de prioridades são realizados com o envolvimento efectivo de alunos, famílias, professores e representantes da comunidade, promovendo a responsabilização e o sentimento de pertença. Os professores, ao assumirem funções de liderança partilhada e ao escutarem vozes tradicionalmente marginalizadas, desenvolvem competências de mediação, negociação e gestão democrática, que enriquecem o seu repertório profissional.

Em síntese, as AES não constituem um catálogo prescritivo de práticas, mas um conjunto dinâmico de estratégias enraizadas em princípios dialógicos e numa visão transformadora da escola. A sua implementação requer compromisso, abertura à mudança e uma postura investigativa por parte dos/as docentes. Ao operarem simultaneamente sobre os processos de aprendizagem dos alunos e sobre as trajetórias de crescimento profissional dos professores, estas ações revelam-se elementos centrais para a construção de escolas mais inclusivas, justas e epistemicamente ricas.

No enquadramento do modelo INCLUD-ED (Flecha, 2015), a transformação de uma escola numa CA não se concretiza de forma linear ou imediata. Trata-se de um processo contínuo, coletivo e dialógico, orientado por uma lógica de espiral ascendente de mudança, onde cada etapa impulsiona a seguinte, permitindo revisões e aprofundamentos sucessivos.

O modelo definido pelo INCLUD-ED Consortium (2012) identifica seis fases estruturantes que configuram esta trajetória de transformação: sensibilização, sonhos, priorização, planeamento, execução e avaliação. Estas fases articulam-se entre si e promovem um tipo de liderança partilhada, com base em evidência científica e sustentada por decisões construídas em diálogo com toda a comunidade educativa (Admiraal et al., 2019).

A fase de sensibilização marca o início e visa envolver todos os atores escolares na compreensão partilhada dos princípios da aprendizagem dialógica e no reconhecimento do papel transformador da participação coletiva. A fase dos sonhos convida a comunidade a imaginar, de forma aspiracional, a escola ideal, ativando o compromisso ético dos

professores com a mudança educativa. Na fase de priorização, os sonhos são convertidos em metas exequíveis, definidas em diálogo, promovendo planeamento partilhado e a integração da voz comunitária nas decisões pedagógicas. A fase de planeamento delineia o plano de ação da escola, definindo as AES a implementar, os recursos necessários e formas de acompanhamento, num exercício colaborativo que fortalece a corresponsabilização. A execução integra as AES no quotidiano escolar, enfrentando desafios e promovendo aprendizagens significativas através da reflexão conjunta e da prática contextualizada. Por fim, a avaliação analisa os impactos nas várias dimensões da vida escolar, permitindo reajustar estratégias e reiniciar o ciclo com maior intencionalidade, constituindo-se como um momento de investigação-ação e desenvolvimento profissional para os docentes (Flecha, 2015).

Desde 2018, o Ministério da Educação tem promovido a adopção do modelo de CA em escolas públicas portuguesas, com especial incidência nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). As escolas portuguesas, respeitando os princípios do modelo INCLUD-ED, têm vindo a desenvolver variações adaptadas às suas realidades socioculturais – como tertúlias dialógicas com obras da literatura lusófona ou grupos interactivos com mediação intercultural – demonstrando a flexibilidade e a relevância local das AES. Esta apropriação contextual revela que o modelo não é uma fórmula fechada, mas uma estrutura aberta ao diálogo com as culturas escolares e os territórios em que se inscreve.

DO PROJETO LC4INCLUSION AO EBOOK 'COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PARA A INCLUSÃO EDUCATIVA'

Combinando um estudo extensivo de âmbito nacional com estudos de caso longitudinais, o projeto LC4Inclusion procurou analisar desafios enfrentados pelas escolas, estratégias mobilizadas para combater a desigualdade e, sobretudo, os efeitos das CA na participação, na aprendizagem dos alunos e no crescimento profissional dos/as docentes.

O desenho da investigação seguiu uma metodologia mista (Creswell & Plano Clark, 2017) e compreendeu um estudo longitudinal em extensão, a nível nacional, focado em todos os 57 agrupamentos associados ao programa *Comunidades de Aprendizagem*, de iniciativa da DGE, e um estudo em profundidade, na forma de 8 estudos de caso. Para a recolha de dados foram utilizados, como instrumentos de pesquisa no estudo extensivo, três questionários, aplicados a nível nacional a todos os agrupamentos identificados como participantes no projeto, em três momentos

distintos de anos consecutivos. No estudo em profundidade foram realizadas entrevistas individuais e de grupo, bem como observações diretas e análises documentais. Em todos os capítulos, o tratamento, sistematização e apresentação dos dados, respeitou todas as questões de natureza ética previstas no Regulamento Geral de Proteção de Dados e previamente foram obtidos os pareceres favoráveis da Comissão de Ética do Instituto de Educação (emitido a 5 de março de 2021) e da Direção-Geral da Educação (inquérito n.º 0197700048).

O eBook que ora se apresenta resulta do trabalho colaborativo desenvolvido no âmbito do LC4Inclusion e disponibiliza, em formato aberto e acessível, conhecimento teórico-empírico sobre as CA enquanto ambientes colaborativos que geram saber pedagógico partilhado, impulsionam a reflexão crítica docente e fortalecem a participação, a aprendizagem e o bem-estar de todos os alunos.

Parte da convicção de que aprofundar a construção de conhecimento em torno das Comunidades de Aprendizagem (CA) é decisivo para alavancar a educação inclusiva e, simultaneamente, o desenvolvimento profissional dos professores.

Pretendendo inspirar a prática profissional, disponibiliza exemplos concretos de Ações Educativas de Sucesso, construídas de forma dialógica, como grupos interativos, tertúlias dialógicas ou formação em contexto, que geram experiências formativas significativas para os professores, promovendo o seu desenvolvimento contínuo e a reformulação de práticas com base em evidência. Integra também testemunhos de professores, alunos, famílias e outros atores educativos envolvidos nos estudos de caso, evidenciando como os processos de implementação das comunidades de aprendizagem impulsionam dinâmicas de aprendizagem entre pares, práticas de mentoria colaborativa e inovação pedagógica, contribuindo para o enriquecimento do desenvolvimento profissional dos docentes. Com o objetivo de informar políticas públicas e programas de formação docente, este eBook clarifica ainda conceitos, modelos de intervenção e indicadores de sucesso e sintetiza fatores facilitadores, barreiras e recomendações para uma implementação sustentável das CA.

O estudo das Ações Educativas de Sucesso e das fases do processo de transformação revela dinâmicas promissoras, mas também aponta para desafios persistentes: que condições efectivas sustentam a participação significativa de todos os actores escolares? Até que ponto estas comunidades conseguem, de facto, envolver a diversidade dos seus membros em experiências de aprendizagem transformadoras, de participação activa e de construção de relações significativas? Que obstáculos persistem na transposição de um modelo teoricamente robusto para realidades escolares marcadas por desigualdade, fragmentação e constrangimentos

institucionais? E que margem existe para as CA operarem mudanças sustentadas nas práticas e culturas profissionais dentro das escolas?

Convidamos o leitor a descobrir a resposta a estas questões através da leitura deste livro.

O eBook dirige-se a um público alargado: investigadores/as em Ciências da Educação, docentes de todos os níveis de ensino, equipas de liderança escolar, técnicos/as especializados/as, formadores/as, estudantes do ensino superior e decisores políticos, convidando-os a (re)imaginar a escola como uma comunidade viva de aprendizagem profissional e inclusão social, sustentada por conhecimento rigoroso e compromisso colectivo.

A ORGANIZAÇÃO DO EBOOK

O presente eBook contém 8 textos. Para além desta Introdução e de um breve Epílogo, é constituído por seis capítulos principais.

No capítulo 2, intitulado *Comunidades de aprendizagem profissional: Perspetivas teóricas e recomendações a partir de uma revisão de literatura*, da autoria de Ana Paula Caetano e Ana Sofia Pinho, parte-se da análise de 183 artigos empíricos, relativos ao intervalo temporal de 2016-2023, obtido no quadro de uma revisão sistemática de literatura mais ampla, para responder a dois temas centrais: i) referenciais teóricos que sustentam os estudos analisados, neles evidenciando autores de trabalhos seminais, teorias e eixos conceptuais; ii) recomendações que os estudos propõem, quer para a criação e desenvolvimento dessas comunidades, quer para a investigação.

No capítulo 3, intitulado *Desenvolvimento profissional docente, concepções e práticas inclusivas: Um estudo longitudinal com professores e alunos do ensino básico e secundário*, da autoria de Sofia Santos, João Piedade e Luís Tinoca, analisa-se a relação entre o desenvolvimento profissional dos professores e as concepções e práticas inclusivas em escolas portuguesas, com base nas perspetivas de professores e alunos do ensino básico e secundário, com base nas respostas às perguntas fechadas em três momentos distintos de aplicação, tendo os dados de uma primeira aplicação sido apresentados numa outra publicação (Tinoca et al., no prelo). Utilizando instrumentos validados, os dados revelam perceções globalmente positivas sobre a educação inclusiva e o ambiente escolar, bem como sobre o contributo das comunidades de aprendizagem para a formação docente. Destaca-se a importância da colaboração, da liderança distribuída e da cultura escolar na transformação das práticas pedagógicas, embora persistam desafios como a escassa participação de famílias, a resistência à mudança ou limitações de tempo e recursos. As perceções tendem a ser menos positivas no ensino secundário e entre alunos com historial de retenção. Conclui-se que, apesar das limitações e tensões, as

comunidades de aprendizagem têm potencial para fomentar uma cultura inclusiva e promover mudanças significativas no ensino.

De seguida, no capítulo 4, intitulado *Educação inclusiva em comunidades de aprendizagem: “onde estamos e para onde queremos ir”*, da autoria de *Márcia Kamp, Carolina Carvalho, Ana Sofia Pinho, Daniela Semião e Ana Paula Caetano*, apresenta-se um estudo focado na análise de conteúdo de respostas de professores e alunos em relação à educação inclusiva e à diversidade, nomeadamente sobre aspetos positivos e mudanças a implementar para o desenvolvimento da educação inclusiva. Na aplicação de questionários obtiveram-se 154 respostas de professores e 627 respostas de alunos de agrupamentos de escolas envolvidas na Rede Portuguesa de Comunidades de Aprendizagem INCLUD-ED. Noutras publicações apresenta-se a análise das respostas às perguntas fechadas (Caetano et al., no prelo; Kamp et al., no prelo). Constatamos que tanto professores quanto alunos expressam, de forma predominante, percepções positivas sobre aspetos da inclusão escolar, embora apontem a necessidade de aprofundamento. Identificam-se algumas diferenças entre professores e alunos. Os professores destacam a necessidade de mudanças na organização pedagógica das turmas e nos horários, enquanto os alunos mencionam desafios relacionados com a segurança, o combate ao *bullying* e a qualidade da alimentação.

O capítulo 5, intitulado *Comunidades de aprendizagem e inclusão nas escolas: Quatro estudos de caso na região de Lisboa*, da autoria de *Ana Paula Caetano, Márcia Kamp, Maria João Mogarro, Lina Costa e Tânia Henriques*, foca-se em quatro estudos de caso, relativos a agrupamentos de escola que se envolveram na criação de comunidades de aprendizagem, na região de Lisboa e Vale do Tejo, a fim de compreender se e como este programa está a favorecer a inclusão e o desenvolvimento das comunidades, observando práticas educativas, analisando as atitudes e percepções dos diversos intervenientes e discutindo a abrangência, o envolvimento, as barreiras e as aprendizagens dos alunos. Estes agrupamentos escolares estão no caminho de se constituírem como comunidades de aprendizagem e muitos são os indicadores positivos acerca do desenvolvimento da inclusão educativa. As falas dos alunos, no entanto, denunciam situações de exclusão, apontando para uma tensão entre os discursos inclusivos e as práticas. Também os professores revelam preocupações com a falta de condições adequadas, resistências na construção de relações mais horizontais com os alunos e de relações colaborativas com os colegas e outros parceiros, bem como dificuldades de incluir alunos com deficiências mais acentuadas. Trata-se de um processo que implica persistência, continuidade e comprometimento, a cada dia renovado e ampliado, não se podendo dar por adquirido.

O capítulo 6, designado *Comunidades de aprendizagem e inclusão nas escolas: Quatro estudos de caso no Alentejo*, elaborado por Maria José D. Martins, Teresa Oliveira e Amélia Marchão, apresenta os resultados de quatro estudos de caso realizados em agrupamentos de escolas do Alentejo. Com recurso a uma metodologia qualitativa, que incluiu entrevistas, *focus groups*, observações e análise documental, os dados evidenciam que, embora todos os agrupamentos tenham aderido ao projeto, a implementação das AES foi desigual, sendo as tertúlias dialógicas a ação mais disseminada. Os participantes — professores, alunos, familiares e voluntários — reconheceram impactos positivos nas aprendizagens académicas, competências socioemocionais, clima escolar e envolvimento das famílias, ainda que apontem obstáculos como a escassez de recursos humanos e materiais, e a dificuldade em generalizar a transformação das escolas em comunidades de aprendizagem. Os relatos dos alunos revelam entusiasmo com as práticas participativas, mas também consciência crítica de situações de exclusão, sobretudo entre grupos minoritários. Conclui-se que a transição para uma escola verdadeiramente inclusiva e dialogante está em curso, mas exige maior investimento estrutural e cultural.

No capítulo 7, intitulado *Comunidades de aprendizagem como caminho para a educação inclusiva: Potencialidades, desafios e recomendações*, da autoria de Sofia Freire, Otilia Sousa e Maria João Mogarro, faz-se uma leitura integrada da inclusão educativa, analisando os principais desafios de natureza sistémica que limitam a sua concretização e identificando estratégias promissoras para a sua promoção. Para tal, o capítulo inicia-se com uma apresentação sumária do projeto e dos objetivos dos vários estudos que envolveu, bem como do número de participantes envolvidos nos vários estudos. De seguida, apresenta algumas características centrais das Comunidades de Aprendizagem, sendo destacados dois elementos que emergem como centrais na construção e manutenção das CA e nos benefícios que lhes estão associados: Participação da comunidade educativa no processo de transformação da escola e AES como espaços de aprendizagem dialógica. Os estudos desenvolvidos no âmbito do LC4Inclusion são discutidos à luz destes aspetos. O capítulo termina com um conjunto de recomendações para apoiar o desenvolvimento de Comunidade de Aprendizagem.

Por fim, um breve *Epílogo, Entre a Esperança e o Compromisso*, elaborado por Ana Paula Caetano e Luís Tinoca, propõe uma leitura aberta e inspiradora do caminho da inclusão educativa, destacando as CA como espaços onde se aprende com o mundo e com os outros. Recusando uma visão fechada ou conclusiva, convida à continuidade do percurso coletivo, reconhecendo tanto os desafios estruturais como as transformações já em curso. Valoriza o território como extensão da escola, o tempo longo como condição para mudança e a esperança como escolha política sustentada

em práticas concretas. Longe de fechar o livro, o epílogo convida a reimaginá-lo como ponto de partida para novas possibilidades educativas.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem a todos aqueles que contribuíram para a realização deste projeto. Incluímos neste agradecimento as instituições parceiras e suas direções – o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, o Instituto Politécnico de Portalegre e respetiva Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, a Direcção-Geral de Educação. Agradecemos igualmente aos agrupamentos de escola, aqui incluindo todos os participantes que nos acolheram e aceitaram disponibilizar os seus tempos para responderem aos questionários, realizarem as entrevistas e observações, nomeadamente diretores, coordenadores do projeto INCLUD-ED, professores, alunos, familiares e outros voluntários. Agradecemos, ainda, à equipa de investigadores do projeto LC4Inclusion que não sendo autor/a dos presentes capítulos participaram ativamente nas revisões de literatura e na recolha de dados. Relativamente ao capítulo 2, um agradecimento especial aos membros da equipa de investigação que, em diferentes fases, participaram na revisão sistemática da literatura, fazendo parte das tarefas de seleção e organização do *corpus* e da realização das fichas de leitura as alunas de doutoramento Sara Monteiro, Susana Gomes, Helena Ribeiro e Emanuelle Assis. Relativamente ao capítulo 4, um agradecimento especial a Joana Silva que participou na recolha e análise de dados. Relativamente ao capítulo 5, um agradecimento especial a Luís Tinoca, líder do projeto LC4Inclusion, e Otilia Sousa, Daniela Semião e Catarina Leal que participaram também na recolha de dados.

REFERÊNCIAS

- Acquah, E. O., Tandon, M., & Lempinen, S. (2016). Teacher diversity awareness in the context of changing demographics. *European Educational Research Journal*, 15(2), 218-235.
- Admiraal, A., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2019). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- 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>
- Alves, I., Pinto, P., & Pinto, T. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49, 281-296.
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Caetano, A.P., Piedade, J., Mogarro, M. J., Pinho, A. S., Semião, D., & Tinoca, L. (no prelo). Atitudes dos professores sobre diversidade e educação inclusiva em comunidades de aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. (3rd Edition). Sage.
- DuFour, R., Eaker, R., Many, T., & Mattos, M. (2016). *Learning by doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work™ (An Actionable Guide to Implementing the PLC Process and Effective Teaching Methods)*. (3rd Edition). Solution Tree.
- Flecha, R. (Ed.). (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer.
- García-Carrión, R., Gomez, A., Molina, S., & Ionescu, V. (2017). Teacher education in schools as learning communities: Transforming high-poverty schools through dialogic learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(4), 36-52.
- García-Carrión, R., López de Aguilera, G., Padrós, M., & Ramis-Salas, M. (2020). Implications for social impact of dialogic teaching and learning. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1734.
- INCLUD-ED Consortium. (2012). *Relatório INCLUD-ED final – Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação*. Universidade de Barcelona.
- Kaldi, S., Govaris, C., & Filippatou, D. (2018). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(1), 2-20.
- Kamp, M., Carvalho, C., Marchão, A., & Martins, M. J. D. (no prelo). Descobrimos a educação inclusiva através das vozes dos alunos de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). *Revista Lusófona de Educação*.

- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Pinho, A. S. (2011). Engaging with diversity in teacher language awareness: Teachers' thinking, enacting and transformation. In S. Breidbach, D. Elsner & A. Young (Eds.), *Language awareness in teacher education: Cultural-political and socio-educational dimensions* (pp. 41-61). Peter Lang.
- Tinoca, L., Rodrigues, F., & Machado, E. (2015). Da supervisão colaborativa às comunidades de prática: Um percurso de aprendizagem transformativa. In M. A. Flores, M. A. Moreira & L. R. Oliveira (Eds.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 95-113). Pedago.
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656/Pdf/245656eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing.

CAPÍTULO 2

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: PERSPETIVAS TEÓRICAS E RECOMENDAÇÕES A PARTIR DE UMA REVISÃO DE LITERATURA

Ana Paula Caetano

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Ana Sofia Pinho

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL: PERSPETIVAS TEÓRICAS E RECOMENDAÇÕES A PARTIR DE UMA REVISÃO DE LITERATURA

Ana Paula Caetano

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
(<https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>)

Ana Sofia Pinho

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
(<https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>)

INTRODUÇÃO

As comunidades de aprendizagem profissional (CAP) são apresentadas como um contexto favorável a processos de desenvolvimento profissional docente centrados na escola, de natureza colaborativa e dialógica (Day, 1999; Vangrieken et al., 2015). A investigação realizada tem-se centrado, maioritariamente, na análise de processos de construção de CAP e dos contributos destes contextos para a aprendizagem profissional docente e para a organização escola. Neste panorama, mostra-se particularmente relevante a sistematização das perspetivas teóricas adotadas nos estudos acerca das CAP, assim como das recomendações que emergem acerca deste assunto (Vangrieken et al., 2017).

Neste capítulo, procuramos abordar estes dois aspetos, partindo de uma análise exploratória de um *corpus* de 183 artigos empíricos, relativos ao intervalo temporal 2016 a 2023, obtido no quadro de uma revisão sistemática da literatura mais ampla, associada ao projeto LC4Inclusion.

O capítulo está estruturado, primeiramente, em torno da descrição dos procedimentos metodológicos relativos a esse estudo de revisão sistemática da literatura. Segue-se a apresentação dos resultados da presente investigação, organizados de acordo com os dois focos de análise: (i) referenciais teóricos que sustentam os estudos analisados e (ii) recomendações decorrentes desses estudos, quer para a criação e desenvolvimento de CAP, quer para a sua investigação. Procura-se, através desta investigação, contribuir para a construção de conhecimento em torno de CAP.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os resultados apresentados neste capítulo decorrem de uma revisão sistemática da literatura mais ampla acerca de comunidades de aprendizagem profissional de professores e desenvolvimento profissional docente. Os procedimentos metodológicos basearam-se em Newman e Gough (2020) e no protocolo *Preferred Reporting Items for Systematic Literature Reviews and Meta-Analysis* (PRISMA) (Page et al., 2021). A pesquisa bibliográfica foi feita com recurso às bases de dados *Scopus* e *ISI Web of Science*, tendo sido definidas as seguintes palavras-chave e operadores booleanos (Tabela 1):

TABELA 1. PALAVRAS-CHAVE E OPERADORES BOOLEANOS USADOS EM CADA BASE DE DADOS

Scopus	ISI Web of Science
Campo: Article title, Abstract, Keywords	Campo: Topic
{professional learning communit*}	"professional learning communit**"
AND {teacher communit*}	AND "teacher communit**"
OR	OR
{professional development}	"professional development"
AND {learning communit*}	AND "learning communit**"

Foram seguidos vários critérios de inclusão e exclusão:

- critérios de inclusão: (i) intervalo temporal: 2016 a 2023. Para a definição da delimitação temporal tivemos como referência a revisão da literatura desenvolvida por Vangrieken et al. (2017), que se focou em pesquisas realizadas sobre comunidades de aprendizagem profissional no período de 1990 a 2014; (ii) tipo de documento: artigos; (iii) acesso: artigos em acesso aberto, através da VPN da ULisboa; (iv) língua(s): artigos escritos em espanhol, francês, inglês e português;
- fase 2 (critérios de inclusão e exclusão): após a remoção dos duplicados, foram aplicados os seguintes critérios de inclusão no decurso da leitura dos resumos das publicações (numa primeira etapa) e da totalidade das publicações (numa segunda etapa): (i) artigos baseados em estudos empíricos cujas investigações tivessem sido desenvolvidas em contexto escolar, nos ensinios básico e secundário, ou em contexto de formação contínua de professores, e (ii) estudos cujo objeto de estudo e problema de investigação fossem centrados na construção de CAP e relação com o desenvolvimento profissional docente. Excluíram-se, assim, (i) publicações baseadas em revisões da literatura e artigos teóricos, (ii) estudos realizados em contexto de pré-escolar, formação inicial ou ensino superior e (iii) estudos em que as CAP surgiam como contexto de pesquisa, mas não objeto de análise.

Foram, deste modo, identificados 183 artigos, que constituíram o *corpus* para a revisão sistemática da literatura. Ao *corpus* foram aplicadas técnicas de análise de conteúdo. Cada publicação foi analisada tendo por base uma ficha de leitura organizada com os seguintes campos: objeto de estudo, questões e/ou objetivos de investigação; perspetivas teóricas; metodologia (natureza da investigação, técnicas de recolha de dados; técnicas de análise de dados); contexto e participantes; resultados; recomendações; limitações. Cada um desses campos foi alvo de processos de codificação e categorização, maioritariamente através de um procedimento aberto aplicado aos campos, embora também tenham sido usados procedimentos fechados, com um sistema categorial prévio aplicado ao campo específico da metodologia (natureza da investigação, técnicas de recolha de dados, técnicas de análise de dados). Foram ainda aplicados procedimentos de estatística descritiva, a partir da contagem da frequência (número de ocorrências das unidades de registo) (Amado et al., 2017). Neste capítulo, as fichas de leitura dos 183 artigos são alvo de uma análise exploratória relativamente a dois dos campos: perspetivas teóricas e recomendações. Procura-se, deste modo, responder às seguintes questões:

- Que perspetivas teóricas são mobilizadas para investigar as CAP?
- Que recomendações emergem da investigação centrada nas CAP?

RESULTADOS

Brevemente, podemos constatar que, no seu conjunto, os 183 artigos estão focados maioritariamente na construção das CAP, nomeadamente nos seus processos e fatores de desenvolvimento, mas também no seu potencial para a aprendizagem dos professores. Predominam abordagens qualitativas, com utilização de entrevistas e observações como principais técnicas de recolha de dados e recurso privilegiado a análises de conteúdo, embora os estudos mistos e quantitativos também tenham expressão, com utilização de análises estatísticas. Os resultados dos estudos analisados destacam o papel dos atores e constrangimentos ao desenvolvimento das CAP, bem como de características relevantes para a sua eficácia, como a cultura colaborativa e valores, visão e missões partilhadas. Revelam, ainda, contributos importantes das CAP para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, havendo análises que destacam contributos para o desenvolvimento dos alunos e da escola, ainda que com menor incidência. Nas seguintes secções, destacamos as análises centradas nos referenciais teóricos que sustentam o *corpus* analisado e na sistematização das

recomendações decorrentes dos estudos, quer para a criação e desenvolvimento de CAP, quer para a sua investigação.

REFERENCIAIS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAM OS ESTUDOS ANALISADOS

A partir da análise do campo “perspetivas teóricas”, um primeiro aspeto a destacar é a diversidade de designações que os autores dos estudos mobilizam para se referir e teorizar acerca de comunidades de aprendizagem profissional. Se, por um lado, se encontram estudos que usam o termo ‘comunidades de aprendizagem profissional’, sustentando teoricamente os seus trabalhos em autores que usam esta denominação (eg. Admiraal et al., 2019; Hord, 2004, Sigurðardóttir, 2010; Stoll et al., 2006); por outro lado, encontramos estudos que optam por outros termos, tais como comunidades de professores (Hou et al., 2010, e Levine & Marcus, 2010, referidos em Tsiotakis & Jimoyannis, 2016; Vangrieken et al., 2017), comunidades de aprendizagem investigativa (*research learning communities* – Mintz et al., 2021), comunidades de prática (Wenger, 1998; Lave & Wenger, 1991, referidos em eg. Geletu & Mihiretie, 2023; Yoo et al., 2017), comunidades profissionais (Lima, 2012; Little, 2012; Lieberman & Miller, 2008, referidos por Tannehill & MacPhail, 2017), redes de comunidades de aprendizagem (Earl & Katz, 2006, referidos por Mintz et al., 2021).

Para explicar estes resultados, cruzamo-los com os da revisão sistemática da literatura realizada por Vangrieken et al. (2017), na qual os autores comparam os conceitos de comunidades de aprendizagem profissional e comunidades de prática (CdP). De acordo com estes autores, trata-se de conceitos com origem em correntes teóricas distintas: as CAP nas teorias das organizações aprendentes e as CdP nas teorias da aprendizagem social ou situada. Tal como clarificam, embora tanto as CAP como as CdP se foquem na aprendizagem profissional dos seus membros, através de processos interativos, e ainda que haja diferenças de natureza teórica e na aplicação do conceito dentro de cada quadro de referência, os autores consideram que há um papel mais relevante dos líderes externos no caso das CAP e que estas se centram nas necessidades sociais, profissionais e pessoais dos professores, situando-se, pois, em contextos escolares. O mesmo entendimento é extensivo a todos os estudos que constituem o nosso *corpus*, embora a circunscrição a professores não seja o entendimento comum de muitos dos autores dos estudos que analisámos. Com efeito, Vangrieken et al. (2017) referem que as CAP incluem outros “individuals with an interest in schools” (p. 49). Em suma,

PLCs and CoPs usually have the same aims, strategies, and concepts with respect to professional learning. Hence, both terms are often used interchangeably. In practice both frameworks show many

similarities as well, and it is not always possible to clearly delineate one from the other. As such, CoPs' [communities of practice] participants learn together by focusing on problems directly related to their profession, often by sharing stories about their daily practice. Similarly, PLCs' [professional learning communities] intent is to promote teachers' professional development in non-traditional ways, address social, professional, and personal needs of their members, and focus on collaboration. As PLCs and CoPs frequently use the same strategies in order to achieve similar goals in practice, there is a lot of conceptual confusion in the field, leaving the boundaries between both frameworks blurred. (Vangrieken et al., 2017, p. 50)

Face ao exposto, muitos dos estudos por nós analisados referem um conjunto de referenciais teóricos mais abrangentes, como veremos de seguida. Nos quadros teóricos apresentados pelos autores da nossa revisão de literatura podemos perceber quais os trabalhos seminais que sobressaem, bem como os temas que são realçados para fundamentar as pesquisas empíricas. São muito recorrentes os trabalhos seminais e revisões de literatura que apoiam a clarificação do conceito de comunidades de aprendizagem profissional e que identificam as suas principais características e os fatores facilitadores. Entre os autores e respetivos trabalhos mais frequentemente referidos, destacam-se, por ordem alfabética: Admiraal et al, 2012; Avallos, 2011; Darling-Hammond & Richardson, 2009; Dufour & Dufour, 2004; Dufour & Eaker, 1998, 2002; Hord, 1997, 2004; Little, 2010; Louis & St Marks, 1998; Louis et al., 1996; McLaughlin & Talbert, 2006; Kennedy, 2016; Roy & Hord, 2016; Stoll et al., 2006; Stoll & Kools, 2017; Vangrieken et al., 2017; Vescio et al., 2008; Walton et al., 2022; Wenger, 1998, referidos nos estudos, entre outros, de Johannesson, 2020; Neve & Devos, 2017; Wang et al., 2017; Zheng et al., 2016, entre outros. Ainda no que respeita à origem do conceito, Vangrieken et al. (2017) referem Dufour e Eaker (1988), considerando que estes autores fizeram a translação do conceito de CAP, do contexto das organizações aprendentes introduzido por Senger (1990), para os contextos escolares.

Na tentativa de delimitação conceptual, e procurando explicitar características de CAP ditas eficazes, destacam-se definições como as de Hord (1997) e DuFour (2004), citados nos estudos em análise:

- The core characteristics of PLCs include shared values and vision, collective learning and application, shared personal practice, shared and supportive leadership, and supportive conditions in terms of organizational structure and social relationships (Hord, 1997). (Zhang & Yuan, 2020, p. 230)
- DuFour (2004) expanded on these dimensions by introducing six traits of successful professional learning communities: (1) a shared focus on learning; (2) collaborative relationships that are centered on common beliefs, values and vision, and engender mutual trust and respect; (3) mutual inquiry into effective practice (4) translating knowledge into practice; (5) maintaining a continuous cycle of

improvement and development; and (6) tangible impacts on practice (Yoo et al., 2017, pp. 383-384)

• Olivier and Huffman (2016) proposed a conceptual model for PLC comprising five dimensions: shared and supportive leadership, shared values and vision, collaborative learning and application, shared personal practice, and supportive conditions. (Mahdi et al., 2023, p. 471)

Em síntese, da análise de definições acerca de CAP, identificam-se seis características, que são constelações de processos: valores, missão e visões comuns; o foco na aprendizagem individual e coletiva dos profissionais e dos alunos, incluindo a mudança de práticas; a colaboração, o diálogo reflexivo e práticas partilhadas; uma cultura e clima escolar de confiança, equilibrando segurança e desafio; condições favoráveis de suporte das estruturas organizacionais e das lideranças; um contínuo ciclo de desenvolvimento; a criação de redes e parcerias com o exterior, aqui incluindo as comunidades e os gestores políticos. Estas características devem ser combinadas para criar uma CAP, sem que haja um único caminho, não sendo expectável que todas tenham de estar presentes, embora preferencialmente sejam todas importantes para o seu desenvolvimento e sustentabilidade.

No que respeita às teorias que são nomeadas como nucleares para fundamentar os estudos, os autores referem um conjunto muito variado de teorias, de diferentes abrangências, a maioria situando-se na esfera das teorias da mudança e aprendizagem, sendo as mais frequentes as teorias relativas às organizações aprendentes, as teorias de aprendizagem social situada e as teorias sociais, socioculturais e socioconstrucionistas (eg. Lave & Wenger, 1991; Putnam & Borko, 2000; Wenger, 1998; Wenger et al., 2002, referidos, por exemplo, por Kareme et al., 2019; Qvortrup, 2019; Trilaksono et al., 2019; Woodland & Mazur, 2018). Alguns autores inspiram-se em teorias multifacetadas, multireferenciais e multidimensionais (eg. Antinluoma et al., 2022; Prabjandee, 2019). Teorias sistémicas e ecológicas, como as teorias dos sistemas sociais e dos sistemas complexos, bem como as teorias dos sistemas de atividade, aqui incluindo as teorias da ação, são frequentemente referenciadas (eg. Mintrop & Charles, 2017; Qvortrup, 2019; Wang, 2016; Yan & Yang, 2019). Outras teorias específicas relativas à aprendizagem e à mudança são nomeadas, designadamente teorias de aprendizagem colaborativa (eg. Ismail et al., 2019; Voelkel & Chrispeels, 2017), transformativa (eg. Garcia-Carrion et al, 2017), de aprendizagem profissional em rede (eg. Mintz et al., 2021) e de aprendizagem ecológica (eg. Tsiotakis & Jimoyiannis, 2016). Mais residuais, surgem referências a teorias decoloniais (eg. Saito et al, 2018), andragógicas, (eg. Irby et al, 2022), de redes sociais (eg. Woodland & Mazur, 2018), entre outras.

Uma outra constatação é a de que a amplitude das comunidades consideradas pelos autores de referência dos artigos varia grandemente,

desde autores que situam a CAP de uma forma alargada, abrangendo um conjunto de escolas ou a escola inteira como uma comunidade (eg. Admiraal et al., 2019), aos que discutem a aula como uma comunidade de aprendizagem (eg. Tan & Hairon, 2016), sendo que a maioria se coloca num lugar intermédio entre estes dois polos, como será o caso de comunidades formadas por professores de diferentes departamentos ou de um mesmo departamento da escola (eg. Doğan & Yurtseven, 2018), havendo ainda quem extravase este conceito analisando redes de comunidades que colaboram entre si (eg. Gómez-Martínez & Romero-Rodríguez, 2022) ou comunidades virtuais que não se circunscrevem a uma única escola (eg. Tsiotakis & Jimoyiannis, 2016).

Ainda sobre a caracterização geral das comunidades de aprendizagem, para além das características e fatores facilitadores do seu desenvolvimento, surgem alguns textos que referem autores que aprofundam o tema do desenvolvimento dessas comunidades, falando em estádios de desenvolvimento e níveis de maturidade. Por exemplo, IsaBelle e Martineau Vachon (2017) referem 5 estádios de desenvolvimento, inspirando-se nos 3 estádios enunciados por Huffman e Hiip (2003): “l’initiation, l’implantation et l’institutionnalisation où, à chaque étape, la direction d’école joue un rôle essentiel.” (IsaBelle & Vachon, 2017, p. 91). Outros autores propõem uma conceptualização de níveis de maturidade, tais como Owen (2016) ou Huppert e Johnson (2010), referenciados nos estudos de Ovenden-Hope et al. (2018) e Owen (2016), por exemplo. Aqui realçam aspetos relativos à desprivatização das práticas, a processos colegiais e ao bem-estar como elementos centrais em CAP maduras:

- At the core of PLCs operating at the “mature” level is the notion of transforming the concept of teaching as privatised practice. This shift in concept is focused on deprivatisation of classrooms and working with colleagues. Teaching within this conceptual model emphasises genuine collaboration, joint problem-solving, debate, constructive observation and feedback and support for collegial learning. Changes in classroom practice occur over an extended timeframe. Furthermore, through the supportive work with other colleagues, issues of teacher isolation and burnout due to lack of autonomy and support, and also boredom, are potentially addressed (Chemiss 1995). (citado por Owen, 2016, p. 406)
- Teacher wellbeing seems to be central to the notion of mature and effective PLCs, with wellbeing defined as “the combination of feeling good and functioning well” (Huppert and Johnson 2010). (citado por Owen, 2016, p. 404)

No que respeita a desafios e barreiras ao desenvolvimento das comunidades são vários os estudos referenciados pelos autores, entre os quais Admiraal et al. (2019), Kalkan (2016), Schaap e Bruijn (2018), Somprach et al. (2017) ou Zhang et al. (2017). Numa breve síntese, destacamos aspetos como a estrutura organizacional desfavorável, a cultura tradicional

das escolas e a liderança escolar incompetente e fatores externos de responsabilização que são alguns dos obstáculos referidos por Zhang et al. (2017), com base em autores como DuFour (1999), Fernandez (2002), Giles e Hargreaves (2006), Hairon e Dimmock (2012), Harris, (2013), Hord e Sommers (2008), Kilbane (2010), Louis (2006), McLaughlin e Talbert (2007), Nehring e Fitzsimons (2011), Talbert (2010), Wells e Feun (2007) e Wood (2007). Mais especificamente, surgem ainda questões de inadequada gestão de tempo e de prestação de contas e sobrecarga de trabalho, bem como de falta de cultura colaborativa, incompreensão do sentido do que é uma CAP e passividade dos professores, entre outras:

- Some studies discussed the challenging faced by the school members to empower PLC. Insufficient scheduling, unsupportive leadership from administrators, an unfavourable accountability system, and a lack of teacher collaboration in culture were cited by instructors as impediments to PLC implementation (Zhang et al., 2017). Other difficulties include teachers' verburdened workloads and a lack of a full understanding of the concept and practise of PLC (Hairon & Tan, 2017). Furthermore, the administrators presented inadequate financial power, passive teachers, an unattractive accountability framework, and an external resource crisis as barriers to PLC success. These aspects are related to the concept of school climate. (Jafar et al., 2022, p. 308)

Na caracterização geral das comunidades de aprendizagem, dos fatores facilitadores e das barreiras ao seu desenvolvimento, dá-se ênfase nas fundamentações teóricas a alguns temas mais específicos, identificando e apresentando o pensamento de autores que apoiam os estudos empíricos em análise. Agregamos esses temas em torno de três eixos principais:

1. o professor e a sua formação – onde surgem referências aos temas do desenvolvimento profissional, aprendizagem, mudança, conhecimento e identidade profissional do professor, aqui integrando referências a conceitos de profissionalismo colaborativo, capital profissional, de reconhecimento e *empowerment* (eg. Darling-Hammond, 1990; Hargreaves & Fullan, 2012; Hipp & Weber, 2008; Hirsh & Hord, 2008; Miller, 2012), bem como a modelos de desenvolvimento profissional, tais como o modelo indagativo, reflexivo e colaborativo (eg. Darling-Hammond & Richardson, 2009; Talbert, 2010). Estas referências surgem em diversos estudos pesquisados, tais como Gómez del Castillo e Aguilera (2018), Gonçalves et al. (2020), Joo (2020), Lee e Lee (2018), Shdaifat e Al-Huson (2020), Strand e Emstad (2020) e Wright et al. (2019);
2. aprendizagem colaborativa – com um desdobramento de concepções relativas a aprendizagem dialógica, coletiva e ecológica (eg. Day & Sammons, 2013; Freire, 2002, 2005; Habermas, 1987; Leithwood et al., 1998; Weathers, 2011), referidas em diversos dos estudos por nós analisados

(eg. Garcia-Carrion et al., 2017; Gómez del Castillo & Aguilera, 2018; Valckx et al., 2020; Wennergren, 2016; Zubiri-Esnaola et al., 2020);

3. Lideranças – para além de autores que propõem tipologias de estilos de liderança, como é o caso de Davies (2009, citado por Somprach et al., 2017), que refere nove estilos de liderança: estilo estratégico (Davies & Davies 2009; Quong & Walker 2010), transformacional (Leithwood, 1992; Northhouse, 2001), por convite (Lynch, 2012; Purkey & Novak, 2008; Purkey & Siegel, 2003), ético (Brown & Trevino, 2006; Starratt, 2004), de aprendizagem (Kohltreiser, 2013; Kouzes & Posner, 2016), político (Greenstein, 2004; King, 2002; Nye, 2008; Pfeffer, 1992), empreendedor (Covin & Slevin, 1991; Webber & Scott, 2008), colaborativo (Chiangkul, 2010; Rubin, 2002; Saratna, 2014; Stamapoulos, 2012), sustentável (Hargreaves & Fink, 2003); verifica-se um predomínio de referências sobre liderança transformativa, distribuída/partilhada e colaborativa (eg. Garcia-Carrion et al., 2017; Gómez del Castillo & Aguilera, 2018; Karemee et al., 2019; Qvortrup, 2019; Schaap & Bruijn, 2018; Trilaksono et al., 2019; Wennergren, 2016).

Surgem, ainda, aspetos específicos relativos à indução, inclusão educativa e à participação, entre outros.

RECOMENDAÇÕES DOS ESTUDOS

Com base nas limitações identificadas nos estudos, pelos seus autores, estes propõem recomendações para prosseguir no aprofundamento da investigação sobre CAP. As recomendações identificadas na nossa revisão de literatura apontam para um conjunto de medidas a considerar para a construção, o desenvolvimento e a sustentabilidade de CAP, bem como para a investigação que importa continuar a realizar neste campo.

Recomendações para a criação e o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional

Na tabela 2, apresenta-se uma síntese das principais ideias apuradas, relativamente a recomendações a ter em conta na criação o desenvolvimento de CAP.

Sobressaem, como mais frequentes, cuidados a ter para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa e aprendizagem coletiva criativa, nomeadamente através de políticas de reconhecimento, estruturas, regras e oportunidades estruturadas, processos democráticos, dialógicos e colaborativos, que favoreçam um clima positivo e o sentido de pertença estável.

Surgem, também nos estudos analisados, muitas referências a desafios para um exercício de lideranças visionárias, concertadas e partilhadas, que deem suporte a essas comunidades, criando políticas, condições estruturais

e dinâmicas de participação democráticas e colaborativas, envolvendo não só os professores, mas também alunos, funcionários e famílias, havendo ainda alusão ao alinhamento com iniciativas distritais/regionais.

Um terceiro grande grupo de recomendações respeita à criação de condições que favoreçam o desenvolvimento profissional de professores e de outros profissionais, quer através de processos informais, quer através de formações estruturadas, favorecedoras nomeadamente de processos de indagação, reflexão e avaliação/monitorização.

Partir da experiência, da investigação da prática, pelos professores, poderá constituir um meio de empoderamento desses profissionais, ao mesmo tempo que apoia a organização, implementação e monitorização de comunidades enraizadas nos problemas e ambições dos seus membros.

TABELA 2. RECOMENDAÇÕES PARA A CRIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE CAP

Dimensões	Indicadores	Total estudos
Cultura colaborativa e aprendizagem coletiva criativa	Facilitar sentimentos de pertença ao longo do tempo	45
	Adaptar modelos aos contextos específicos	
	Clima positivo e apoiante	
	Inclui regras e oportunidades estruturadas	
	Importância da comunicação entre todos	
	CAP dialógico	
	Facilitar diálogos reflexivos	
	Desenvolver mudanças de cultura, tempos, estruturas, relações	
	Organização informal	
	Cultura de democratização	
	Desenvolvimento do reconhecimento	
	Envolvimento ativo e colaborativo dos professores	
	Modalidades tecnológicas para partilhar conhecimentos adquiridos	
	Desenhar atividades enquanto amigos que se entrecajudam no <i>design</i> instrucional	
	Dar suporte estrutural para explorar aprendizagem e escrita criativa, pelos professores	
Liderança partilhada e apoiante	Papel das lideranças para criar condições e estruturas facilitadoras de encontros / de trabalho colaborativo	37
	Formular políticas de escola, pelos administradores	
	Liderança desafiadora, visionária, concertada	
	Abordagens <i>bottom-up</i> – Participação na escola	
	Formar lideranças	
	Estilos de liderança	
	Relação com níveis macro e meso	
Foco no desenvolvimento profissional de professores / outros profissionais	Desenvolvimento a nível geral e específico	25
	Através da formação, por exemplo	
	Aprendizagem profissional significativa	
	Considerar dinâmicas de aprendizagem	
Desenvolvimento profissional através da investigação e avaliação	Fazer um estudo prévio à implementação da CAP, sobre processos de organização da CAP	23
	Guiar professores para conduzir investigação	
	Uso de análise de redes sociais pelos professores	
	Estudo com documentação pelos professores	
	Avaliar mudanças: de cultura escolar, de alunos, professores, aprendizagem	
	Empoderar professores para investigar a sua prática	
	Abordagem <i>bottom-up</i> focada na experiência	
	Cuidar do <i>design</i>	

Dimensões	Indicadores	Total estudos
Foco na aprendizagem dos alunos e na sala de aula	Responsabilidade coletiva dos professores pelo desenvolvimento do currículo e aprendizagem	19
	Objetivo claro de aprendizagem dos alunos	
	Diagnóstico prévio	
	Planeamento de atividades	
	Criar oportunidades de aprendizagem dos alunos	
	Avaliar as aprendizagens	
	Níveis de motivação e engajamento dos alunos	
	Boa gestão de sala de aula/de comportamentos	
Valores, visão e missão partilhados	Comprometimento de todos com objetivos da escola / projeto educativo de escola	15
	Cultura e valores de harmonia, justiça social e inclusão	
	Comprometimento com ensino mais inclusivo / educação inclusiva	
	Alinhamento de visão com currículo integrado	
	Desenvolvimento de Consciência cultural dos professores pela formação	
Processo de regulação pelo sistema	Supervisão de agências	11
	Responsabilização a nível político:	
	· Regulação pelo Ministério da Educação / políticos	
	· Regulação e supervisão por agências locais / autoridades locais	
	· Identificar ferramentas para regulação do sistema	
Networks e parcerias com exterior / Abertura a parcerias	· Práticas de avaliação com testes	
	Incluindo:	9
	· Redes de CAP a nível distrital	
	· Parcerias com pesquisadores do ensino superior e peritos, para aprofundar trabalho no terreno	
	· Redes com pais e comunidades locais	
	· Redes sociais	

Ainda relevantes, mas com menos presença no conjunto dos artigos analisados, encontramos recomendações para que as comunidades se foquem nas aprendizagens dos alunos, o que implicará uma gestão dos currículos, dos ambientes de sala de aula, e da avaliação que as favoreçam, cuidando de processos de diagnóstico, planeamento e envolvimento participativo e motivado dos alunos.

Também se propõe uma atenção especial, na construção da visão e da missão dessas CAP, à partilha e à integração de valores e metas comuns que se centrem em aspetos como a justiça social, harmonia social e inclusão, alinhados com a cultura, a organização das escolas e o *habitus* pedagógico dos professores.

A responsabilização política da tutela, a nível nacional e local, bem como dos gestores das escolas é também realçada, no sentido de favorecer a regulação do sistema.

Por fim, surgem diversas referências à criação de redes e parcerias com o exterior, nomeadamente redes entre comunidades, a nível distrital, parcerias com peritos e pesquisadores do ensino superior, bem como redes que envolvam as famílias e comunidades locais.

Recomendações para a investigação

No que respeita aos principais temas apurados como focos para prosseguir a investigação sobre CAP, destacam-se algumas problemáticas, não sendo de estranhar que a maioria se centre nos fatores e nas barreiras ao desenvolvimento dessas comunidades, bem como no desenvolvimento/aprendizagem/mudança/conhecimento dos professores.

Entre os *fatores* e as *barreiras*, surgem algumas sugestões de questões a aprofundar, que sintetizamos:

- que barreiras dificultam o desenvolvimento das CAP?
- Como se processa a implementação das CAP por líderes e decisores políticos?
- Qual o papel das famílias e sua participação nas CAP?
- Como as tecnologias emergentes podem dar suporte a professores dispersos a nível nacional?

Ainda associados aos fatores e às barreiras, destacam-se focos mais específicos, como:

- quais os fatores que favorecem a colaboração e o engajamento dos participantes?
- Quais as características das dinâmicas de grupo que favorecem a eficácia do trabalho de equipa?
- Como se processa o diálogo reflexivo?
- Como se desenvolvem as relações sociais no seio das CAP, nomeadamente entre professores e alunos, entre professores, entre outros intervenientes?

No que respeita às *especificidades dos contextos de CAP*, são apresentados exemplos de algumas questões a aprofundar, que apontam para o estudo de como se caracterizam os contextos das CAP no que respeita a variáveis organizacionais em relação com as individuais, características estruturais da escola, questões culturais, e condições de trabalho dos professores.

Relativamente aos *professores*, são muitas as sugestões de questões a aprofundar, nomeadamente sobre as causas e os processos de

desenvolvimento profissional e o impacto das CAP no conhecimento, na identidade e nas práticas dos professores. Exemplificando:

- que elementos dos contextos e das CAP têm mais impacto no desenvolvimento profissional dos professores?
- Como se desenvolve o conhecimento profissional a nível coletivo, nas CAP?
- Como se desenvolve a aprendizagem colaborativa entre os professores?
- Qual o impacto da investigação-ação na aprendizagem e mudança dos professores?
- Qual o impacto das CAP no desenvolvimento do sentido de autoeficácia?
- Como se podem desprivatizar as práticas nas CAP?
- Que práticas de sala de aula, efetivas e eficazes, se observam nas CAP?
- Qual a eficácia das CAP no desenvolvimento do conhecimento dos professores e práticas de ensino, a longo prazo?
- Como os professores têm em conta as características dos alunos para a construção da sua identidade profissional?
- Que apoio os professores necessitam, em contexto de CAP, para que esta seja produtiva?

Ainda associada à pesquisa sobre os professores, surgem sugestões relativamente à sua caracterização individual, consideradas pouco exploradas nos estudos, tais como:

como se caracterizam os professores envolvidos nas CAP, no que respeita a:

- perceções sobre as CAP?
- autoestima?
- empatia?
- bem estar?
- satisfação com a profissão?
- sentido de autoeficácia?

Também as *lideranças* deveriam merecer maior estudo, com destaque para questões sobre a sua caracterização e o seu papel no desenvolvimento das CAP. Concretizando:

- como se caracteriza o trabalho dos líderes, no que respeita a dimensões como gestão do tempo, estilo de liderança, motivação, capacidade de conseguir resultados?

- Que relação entre práticas de liderança e CAP?
- Qual o impacto de estilos de liderança no desenvolvimento dessas comunidades?
- Como a liderança em CAP pode promover a responsabilidade coletiva, a colaboração, o desempenho dos alunos, o diálogo reflexivo, uma prática desprivatizada?
- Como os diretores se posicionam nas redes escolares e como esta posicionalidade se relaciona com o sucesso das redes colaborativas?
- Quais as necessidades dos amigos críticos em diferentes estádios das CAP?

São ainda relevantes, embora não tão frequentes, questões sobre a *aprendizagem dos alunos e as redes*, que se podem sintetizar do seguinte modo:

- qual o impacto das CAP na aprendizagem dos alunos e na aprendizagem colaborativa entre os alunos?
- Que relações entre o desenvolvimento dos professores e aprendizagem dos alunos?
- Como se estabelecem e desenvolvem redes, nomeadamente em parcerias entre indústria-universidades-escolas?

Por fim, surgem recomendações para aprofundar o estudo sobre os fatores que favorecem a sustentabilidade das CAP, sendo este um ponto frágil de muitas CAP apontado pelos estudos.

Tendo em conta a identificação de limitações dos estudos realizados, os autores da nossa revisão de literatura também apontam recomendações para *aspectos de ordem metodológica das investigações*, que se sintetizam na tabela 3, apresentada de seguida.

TABELA 3. RECOMENDAÇÕES PARA OS PROCESSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Desenho de investigação	Total de estudos
Estudo em profundidade	20
Experimento quantitativo	5
Estudo comparativo	7
Metodologia aplicada e participativa	5
Múltiplos métodos e abordagens	4
Extensão e representatividade	
Cautela de generalização	14
Mais PLC e mais membros em diferentes escolas	11
Ter um modelo conceptual para enraizar investigação	3
Implicação dos investigadores e participantes da investigação	5
Processo de recolha de dados	
Observação direta	8
Entrevistas	5
Processos múltiplos de recolha de dados	2
Registos áudio e vídeo	2
Questionário	1
Processo de análise e interpretação de dados	
Processos de modelização e análise de padrões	7
Separar análise de escolas e jardins de infância	1
Processo de validação de resultados	
Devolução de análises – Interrogar participantes sobre os dados, dada a implicação do investigador-professor-designer	1
Validação com resultados dos alunos	1
Processo de divulgação de resultados	
Equilibrar entre reportar estatística rigorosa e capturar nuances qualitativas	1

No que respeita a métodos e abordagens da investigação, a primeira constatação vai no sentido de uma grande diversidade metodológica. No entanto, a grande maioria de recomendações encontradas nos estudos da nossa revisão de literatura aponta para estudos de natureza qualitativa, em profundidade, destacando-se desenhos de carácter longitudinal e abordagens múltiplas, eventualmente com estratégias aplicadas, participativas ou comparativas. Mas os estudos referem também a necessidade de cautela na generalização que este tipo de abordagens exige e a importância de replicação noutros sistemas escolares e países. Surgem também recomendações para a realização de pesquisas focadas em amostras mais representativas e com CAP mais amplas, com mais membros e integrando diferentes escolas. No que respeita aos processos de recolha de dados, a observação direta por investigadores participantes

e externos, bem como as entrevistas encontram-se entre as técnicas mais referidas, podendo estas ser combinadas entre si, e ainda com recurso a registos áudio e vídeo. Na análise de dados, predominam sugestões para o desenvolvimento de práticas de modelização e análise de padrões. A validação dos resultados, com a devolução das análises aos participantes, incluindo professores e alunos, e a divulgação dos resultados merecem ainda algumas referências, embora de forma residual no conjunto dos estudos analisados.

REFLEXÃO FINAL

O presente estudo teve como intuito apresentar uma análise exploratória de perspetivas teóricas e de recomendações decorrentes de um *corpus* de 183 artigos, a partir do qual se tem vindo a realizar uma revisão sistemática da literatura. Os resultados apresentados evidenciam que as comunidades de aprendizagem profissional docente são um constructo complexo, sustentando-se em teorizações diversas e elas próprias multidimensionais, o que sublinha a complexidade dos processos de delimitação conceptual deste constructo. Esta complexidade sai igualmente reforçada pelas recomendações para a agenda investigativa emergentes dos estudos que constituem o *corpus*, que salientam a importância de se continuar a investigar os processos ligados à construção e ao desenvolvimento de comunidades de aprendizagem profissional, assim como de se (re) pensar os desenhos metodológicos adotados. Estas ilações permitem-nos assinalar o potencial formativo e investigativo atribuído às comunidades de aprendizagem profissional docente no campo da formação de professores e do desenvolvimento profissional em contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2019). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). A Técnica de Análise de Conteúdo. In J. Amado, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª Edição, pp. 301-350). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Antinluoma, M., Ilomäki, L., & Toom, A. (2022). The involvement of teaching assistants in professional learning communities. *Cogent Education*, 9(1), 2145811. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2145811>
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Falmer Press.
- Doğan, S., & Yurtseven, N. (2018). Professional learning as a predictor for instructional quality: a secondary analysis of TALIS. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 64-90. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1383274>
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Garcia-Carrion, R., Gomez, A., Molina, S., & Ionescu, V. (2017). Teacher Education in Schools as Learning Communities: Transforming High-Poverty Schools through Dialogic Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(4), 44-56. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n4.4>
- Geletu G.M., & Mihiretie, D. M. (2023). Professional accountability and responsibility of learning communities of practice in professional development versus curriculum practice in classrooms: Possibilities and pathways. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 1-9, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100223>
- Gómez del Castillo, M^a. T., & Aguilera, A. (2018). Colaboración Dialógica entre Profesorado de Diversos Niveles de Enseñanza. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 8(3), 234-258. <https://doi.org/10.4471/remie.2018.3665>
- Gómez-Martínez, R., & Romero-Rodríguez, L. M. (2022). Coworking spaces and virtual learning communities in Social Networks: Case study of #ElClaustroDeIG on Instagram. *Aula Abierta*, 50(1), 453-464. <https://doi.org/10.17811/rife.50.1.2021.453-464>
- Gonçalves, L. L., Parker, M., Luguetti, C., & Carbinatto, M. (2020): The facilitator's role in supporting physical education teachers' empowerment in a professional learning community. *Sport, Education and Society*, 27(3), 272-285. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1825371>
- Hord, S. M. (2004). Professional learning communities: An overview. In S. Hord (Ed.), *Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities* (pp. 5-14). Teachers College Press.

- IsaBelle, C., & Martineau Vachon, H. (2017). Communautés d'apprentissage professionnelles : compétence des directions d'école. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 43(2), 84-118. <https://doi.org/10.7202/1043027ar>
- Irby, B. J., Pashmforoosh, R., Tong, F., Lara-Alecio, R., Etchells, M. J., Rodriguez, L., Prickett, C., & Zhao, Y. (2022). Virtual mentoring and coaching for school leaders participating in virtual professional learning communities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(3), 274-292. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-06-2021-0072>
- Ismail, S. N., Abdullah, Z., & Mustapha, R. (2019). The Practice of Professional Learning Community in Trust Schools, Transformation Schools and High Performing Schools in Selangor Malaysia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 28(16), 1853-1868.
- Jafar, M. F., Yaakob, M. F. M., Awang, H., Zain, F. M., & Kasim, M. (2022). Disentangling the toing and froing of professional learning community implementation by reconnecting educational policy with school culture. *International Journal of Instruction*, 15(2), 307-328. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15218a>
- Johannesson, P. (2020). Development of professional learning communities through action research: understanding professional learning in practice. *Educational Action Research*, 30(3), 411-426. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1854100>
- Joo, Y. H. (2020). The effects of distributed leadership on teacher professionalism: The case of Korean middle schools. *International Journal of Education Research*, 99, 101500. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101500>
- Kalkan, F. (2016). Relationship between Professional Learning Community, Bureaucratic Structure and Organisational Trust in Primary Education Schools. *Educational Sciences - Theory & Practice*, 16(5). <https://doi.org/10.12738/estp.2016.5.0022>
- Kareemee, S., Suwannatthachote, P. & Faikhamta, C. (2019). Guidelines for Online PLC with a Lesson Study Approach to Promote STEM Education. *The Journal of Behavioral Science*, 14 (3), 32-48. <https://so06.tci-thaijo.org/index.php/IJBS/article/view/169911/151536>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lee, D., & Lee, W.O. (2018). Transformational change in instruction with professional learning communities? The influence of teacher cultural disposition in high power distance contexts. *Journal of Educational Change*, 19, 463-488. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9328-1>
- Lima, J. Á. (2012). Comunidades profissionais nas escolas: o que são e o que não são. In M. A. Flores & F. B. Ferreira (Eds.), *Currículo e comunidades de aprendizagem: desafios e perspectivas* (pp. 173-200). De Facto Editores.
- Little, J. W. (2012). Professional Community and Professional Development in the Learning-Centered School. In M. Kooy & K. van Veen (Eds.), *Teacher Learning That Matters* (pp. 22-45). Routledge.

- Mahdi, O. A., de Munnik, M., Meinen, L., & Green, M. (2023). Professional learning communities in private schools in Bahrain and Oman: Reflection on two cases. *ECNU Review of Education*, 6(3), 469-484. <https://doi.org/10.1177/20965311221131583>
- Mintrop, R., & Charles, J. (2017). The formation of teacher work teams under adverse conditions: Towards a more realistic scenario for schools in distress. *Journal of Education Change*, 18, 49-75. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9293-5>
- Mintz, J., Seleznyov, S., Peacey, N., Brown, C., & White, S. (2021). Evidence informed practice for autism, special educational needs and disability in schools: Expanding the scope of the research learning community model of professional development. *Support for Learning*, 36(2), 160-180. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12349>
- Neve, D., & Devos, G. (2017). How do professional learning communities aid and hamper professional learning of beginning teachers related to differentiated instruction? *Teachers and Teaching*, 23(3), 262-283. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1206524>
- Newman & Gough (2020). Systematic reviews in educational research: methodology, perspectives and application. In O. Zawaki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, K. Buntins & M. Bond (Eds.), *Systematic Reviews in Educational Research*. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7>
- Ovenden-Hope, T., Blandford, S., Cain, T., & Maxwell, B. (2018). RETAIN early career teacher retention programme: evaluating the role of research informed continuing professional development for a high quality, sustainable 21st century teaching profession. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 590-607. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516349>
- Owen, S. (2016). Professional learning communities: building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and “flourishing” within significantly innovative schooling contexts. *Educational Review*, 68(4), 403-419. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1119101>
- Page, M. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Prabjandee, D. (2019). Unwelcome truths of the professional learning community policy in Thailand: Teacher’s sensemaking. *Issues in Educational Research*, 29(1), 223-242. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.172025295472289>
- Putnam, R., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning?. *Educational Researcher*, 29(1), 4-15. <https://doi.org/10.2307/1176586>
- Qvortrup, L. (2019). Provision of School Data and Research Based Teacher Professional Development: Does It Work? Data- and Research-Informed Development of Schools in the Danish “Program for Learning Leadership”. *Education Sciences*, 9(92), 2-12. <https://doi.org/10.3390/educsci9020092>
- Saito, E., Atencio, M., Khong, T., Takasawa, N., Murase, M., Tsukui, A., & Sato, M. (2018). The teacher as a ‘colony’: a case study of agentive responses to ‘colonising’ education policy in Vietnam. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 65-86. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1240151>

- Schaap, H., & de Bruijn, E. (2018). Elements affecting the development of professional learning communities in schools. *Learning Environment Research*, 21, 109-134. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9244-y>
- Shdaifat, S., & Al-Huson (2020). The Future Role of Vocational Education Teachers in the Professional Learning Communities in Public Schools from the Perspective of Principals and Academic Supervisors in Jordan. *International Journal of Higher Education*, 9(5), 322-337. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n5p322>
- Sigurðardóttir, A. K. (2010). Professional Learning Community in Relation to School Effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395-412. <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.508904>
- Somprach, K., Tang, K., & Popoonsak, P. (2017). The relationship between school leadership and professional learning communities in Thai basic education schools. *Educational Research for Policy and Practice*, 16, 157-175. <https://doi.org/10.1007/s10671-016-9206-7>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organization: A review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2(1), 2-17. <http://doi.org/10.1108/JPC-09-2016-0022>
- Strand, M. K., & Emstad, A. B. (2020). Developing Leadership by Participating in Principal Professional Learning Communities (PPLCs) and the Added Value of Transnational Collaboration. *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(2), 485-516. <https://doi.org/10.30828/real/2020.2.6>
- Tan, C., & Hairon, S. (2016). Education Reform in China: Toward Classroom Communities. *Action in Teacher Education*, 38(4), 315-326. <https://doi.org/10.1080/01626620.2016.1226205>
- Tannehill, D., & MacPhail, A. (2017). Teacher empowerment through engagement in a learning community in Ireland: working across disadvantaged schools. *Professional Development in Education*, 43(3), 334-352. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1183508>
- Trilaksono, T., Purusottama, A., Misbach, I. H., & Prasetya, I. H. (2019). Leadership change design: a professional learning community (PLC) project in eastern Indonesia. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(1) 47-56. <http://doi.org/10.11591/ijere.v8i1.15662>
- Tsiotakis, P., & Jimoyiannis, A. (2016). Critical factors towards analysing teachers' presence in on-line learning communities. *Internet and Higher Education*, 28, 45-58. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.09.002>
- Valckx, J., Vanderlinde, R., & Devos, G. (2020). Departmental PLCs in secondary schools: the importance of transformational leadership, teacher autonomy, and teachers' self-efficacy. *Educational Studies*, 46(3), 282-301. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584851>

- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Voelkel, R., & Chrispeels, J. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 505-526. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1299015>
- Walton, E., Carrington, S., Saggars, S. B., Edwards, C., & Kimani, W. (2022). What matters in learning communities for inclusive education: a cross-case analysis. *Professional Development in Education*, 48(1), 134-148.
<http://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689525>
- Wang, T. (2016). School leadership and professional learning community: case study of two senior high schools in Northeast China. *Journal of Education*, 36(2), 202-216.
<https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148849>
- Wang, D., Wang, J., Li, H., & Li, L. (2017). School context and instructional capacity: a comparative study of professional learning communities in rural and urban schools in China. *International Journal of Educational Development*, 52, 1-9.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10.009>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press.
- Wennergren, A. C. (2016). Teachers as learners – with a little help from a critical friend. *Educational Action Research*, 24(2), 260-279.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1058170>
- Woodland, R. H., & Mazur, R. (2018/19). Examining capacity for “cross-pollination” in a rural school district: A social network analysis case study. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(5), 815-836.
<https://doi.org/10.1177/1741143217751077>
- Wright, C. G., Likely, R., Wendell, K. B., Paugh, P. P., & Smith, E. (2019). Recognition and Positional Identity in an Elementary Professional Learning Community: A Case Study. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 10(1), 1-12.
<https://doi.org/10.7771/2157-9288.1214> .
- Yan, Y., & Yang, L. (2019). Exploring Contradictions in an EFL Teacher Professional Learning Community. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 498-511.
<https://doi.org/10.1177/0022487118801343>
- Yoo J., Carter D., & Larkin J. (2017). Making research relevant through an engagement of identities. *Issues in Educational Research*, 27(2), 381-398.
<https://iier.org.au/iier27/yoo.pdf>

- Zhang, J, Yuan, R, & Yu, S. (2017). What impedes the development of professional learning communities in China? Perceptions from leaders and frontline teachers in three schools in Shanghai. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 219-237. <https://doi.org/10.1177/1741143215617945>
- Zhang, J., & Yuan, R. (2020). How can professional learning communities influence teachers' job satisfaction? A mixed-method study in China. *Teachers and Teaching*, 26(3), 229-247. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1806049>
- Zheng, X., Yin, H., Liu, Y., & Ke, Z. (2016). Effects of leadership practices on professional learning communities: the mediating role of trust in colleagues. *Asia Pacific Education Review*, 17, 521-532. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9438-5>
- Zubiri-Esnaola, H., Vidu, A., Rios-Gonzalez, O., & Morla-Folch, T. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: Learning in interactive groups. *Educational Research*, 62(2), 162-180. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>

CAPÍTULO 3

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, CONCEÇÕES E PRÁTICAS INCLUSIVAS: UM ESTUDO LONGITUDINAL COM PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

Sofia Santos

Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

João Piedade

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Luís Tinoca

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, CONCEÇÕES E PRÁTICAS INCLUSIVAS: UM ESTUDO LONGITUDINAL COM PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

Sofia Santos

Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
(<https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>)

João Piedade

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
(<https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>)

Luís Tinoca

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
(<https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>)

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo analisar as perceções de professores e alunos sobre a educação inclusiva e as práticas implementadas nos seus contextos escolares, bem como compreender em que medida essas práticas se relacionam com o desenvolvimento profissional docente. Partindo da análise de dados recolhidos ao longo de três momentos distintos, procura-se identificar como a participação em comunidades de aprendizagem inclusivas influencia as conceções dos professores sobre inclusão, as suas práticas pedagógicas e o seu percurso formativo. Ao articular as vozes dos diferentes atores escolares, este estudo contribui para uma compreensão mais aprofundada dos fatores que promovem ou dificultam a construção de ambientes educativos verdadeiramente inclusivos.

A educação inclusiva exige uma transformação escolar-curricular ao nível das conceções, práticas e atitudes, com a mais recente reforma educativa nacional a reforçar a necessidade de respostas ajustadas a cada caso e para todos os alunos, em contextos de sala de aula regular, considerando a diversidade como uma mais-valia e uma oportunidade para a mudança (Decreto-Lei n.º 54/2018).

As escolas devem promover ambientes de aprendizagem estimulantes em todos os níveis de escolaridade, capazes de gerir sistemas de conhecimento e analisar os valores e pressupostos que sustentam as práticas institucionais (Senge, 1998). A aprendizagem pessoal, interpessoal e a forma

como a escola aprende são, coletivamente, entendidas como a chave para a mudança e o sucesso (Admiraal et al., 2021). Em todo este processo, os professores assumem um papel fundamental, não se restringindo à transmissão de conteúdos curriculares, influenciando a cultura de sala de aula, moldando oportunidades, experiências académicas e envolvimento para os alunos e sendo responsáveis pela inovação do sistema educativo (Christensen & Jerrim, 2025). Uma escola estruturada e inclusiva permite a aprendizagem e crescimento dos seus profissionais.

O desenvolvimento profissional dos professores depende de um conjunto de fatores (Carroll et al., 2022; Lee et al., 2022; McCallum, 2020): estruturais-políticos, intrínsecos e pessoais (motivação, autonomia pessoal), escolares (relações interpessoais, política da escola, qualidade do ambiente de aprendizagem, serviços de apoios, materiais didáticos, carga letiva) e sistémicos (burocracias, crescente responsabilização, supervisão externa, alteração dos comportamentos dos alunos e pais e oportunidades de desenvolvimento profissional, clima escolar). Estes fatores afetam o que é considerado como o mais importante: saber como os professores pensam, planeiam as suas aulas diárias e que decisões tomam sobre o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

Os professores devem ter conhecimento profissional, habilidades e atitudes positivas face à diversidade, atualizados em processos contínuos de aprendizagem e transformação de práticas, transcendendo momentos formais de formação e considerando a interação dinâmica entre elementos (Enthoven et al., 2023). Esta aprendizagem informal deve criar condições para a aprendizagem emocional-intelectual e reconhecer a contribuição dos professores no próprio crescimento profissional (Day, 2017; Ogbuanyia & Shodipe, 2021).

Uma das abordagens mais atuais para o desenvolvimento profissional envolve a formação contínua e a criação de comunidades de aprendizagem profissional, que, pela atualização e colaboração constante e ativa entre professores e pelo estabelecimento de relações interdependente e de confiança, procura a melhoria e inovação das práticas pedagógicas para o sucesso educativo (Admiraal et al., 2021; Lee et al., 2022; Nguyen et al., 2024; Senge, 1998).

Apesar da diversidade de definições, o consenso está estabelecido: estas comunidades enfatizam uma visão (valores e normas) partilhada, participação coletiva e resolução de problemas pela reflexão e colaboração dos agentes educativos, em relação direta com a própria comunidade (Christensen & Jerrin, 2025; DuFour & Reeves, 2016; Stoll et al., 2006; Voelkel & Chrispeels, 2017).

A colaboração é um marco no desenvolvimento profissional pois permite aos professores, como equipa, identificar as necessidades de melhoria da

escola, com a consequente adaptação das suas práticas (Meyer et al., 2022). A exploração, reflexão e discussão escolar emergem da realidade e contextos onde o professor desenvolve a sua atividade, caracteriza-se por ser construtiva (e não prescritiva) e por se fundamentar num processo de *follow-up* (Bautista & Ortega-Ruiz, 2017). Destaca-se a relação recíproca entre conhecimento e comportamento dos alunos e competências profissionais dos professores (Vangrieken et al., 2015; Woodcok & Anderson, 2025). A discussão teórica e metodológica sobre os processos de ensino-aprendizagem, em abordagens mais informais e integradas no trabalho diário dos professores (e.g., acompanhamento em sala de aula e grupos de estudo entre professores - Woodcock & Hardy, 2017), conduzirá a mudança conceituals, práticas e atitudinais que se interrelacionam e articulam, promovendo a transformação na prática (Christensen & Jerrin, 2025). A literatura tem evidenciado que os professores participantes nas comunidades de aprendizagem tendem a melhorar as suas estratégias de ensino-aprendizagem e as suas capacidades de reconhecer as necessidades dos alunos (Meyer et al., 2022; Vangrieken et al., 2015), discutindo abordagens inovadoras (Admiraal et al., 2021). As principais intervenções implementadas nas escolas objetivam promover o desenvolvimento profissional dos professores e estimular um trabalho colaborativo e de aprendizagem (e.g., partilha de conhecimento e experiências entre colegas, observação entre pares, mentoria/tutoria), focando-se ainda na partilha da visão da escola, na reorganização escolar e na formação de lideranças (Admiraal et al., 2021). Os autores constataam que a participação em projetos de investigação não é considerada como uma medida de sucesso, observando-se a fraca adesão e a desistência de alguns professores pelo desinteresse, algo que também foi reportado a nível nacional (Tinoca et al., no prelo).

No âmbito da atualização de conhecimentos, alguns estudos revelam que o trabalho interdisciplinar e colaborativo na planificação das atividades pedagógicas e discussão de processos avaliativos é uma das mais-valias identificadas pelos professores para o seu desenvolvimento profissional, recomendando-se maior foco no desenvolvimento de competências e de atividades na sala de aula (Tinoca et al., no prelo). A utilização de ferramentas digitais, de estratégias de avaliação formativa e aprendizagem colaborativa, mais *feedback* e a planificação das sessões são algumas das práticas evidenciadas por professores que participam nas comunidades de aprendizagem profissional (Yoo & Jang, 2022). Outros trabalhos destacam o impacto da colaboração na melhoria na instrução e análise reflexiva do que ocorre na sala de aula (Christensen & Jerrin, 2025) e na reformulação de ações educativas (Tinoca et al., no prelo).

Por sua vez, pesquisas que analisam o impacto que a liderança centrada nas pessoas e a cultura escolar detém no desenvolvimento profissional, demonstram que esta associa-se ao envolvimento ativo dos alunos para a

mudança pedagógica e adaptada na sala de aula e em outros contextos escolares (Tinoca et al., no prelo). Lideranças eficazes focam-se na criação e manutenção de culturas inclusivas, apoio e colaboração, promovendo o bem-estar de professores e alunos (Admiral et al., 2021; Zhang et al., 2020), e fomentando a aprendizagem contínua dos professores para o sucesso educativo dos alunos (Holmgren & Sjöberg, 2022; Lee et al., 2022). É na articulação de pessoas, comunidades de professores e contextos específicos que a comunidade de aprendizagem se edifica e conduz à mudança no comportamento de ensino: aprender torna-se uma responsabilidade coletiva e contínua, e não individual. Tinoca et al. (no prelo) reportam maior envolvimento dos órgãos diretivos das escolas, professores e alunos, mas menor por parte das famílias e outros técnicos, havendo necessidade de se equacionarem estratégias para melhorar esta aproximação. O estudo que temos vindo a citar evidencia também que os professores referem o sentimento de pertença e a necessidade de elevar os padrões de qualidade da prática pela escuta ativa de todos os intervenientes educativos (Tinoca et al., no prelo). A atitude positiva dos professores face à inclusão é identificada em alguns trabalhos, mas em simultâneo, outros constataam algumas reservas quanto à implementação efetiva de práticas inclusivas (Lindner et al., 2023) baseadas na menor confiança nas suas próprias capacidades (Woodcok & Anderson, 2025). Professores que contextualizam a educação inclusiva para todos, tendem a práticas flexíveis e dinâmicas, baseadas no aluno (Nordengren, 2019) – e não apenas centradas no rendimento académico, incentivando a participação e a tomada de decisão informada pelos alunos (Alves et al., 2020) na criação de climas escolares inclusivos e saudáveis (Costa et al., 2022; Quaglia et al., 2020). Professores com conceções mais compreensivas e colaborativas tendem à implementação de práticas mais inclusivas (Ferreira et al., 2024). Sabe-se, com base em algumas investigações, que os alunos, outro sub-grupo de peso no sistema educativo, tendem para uma perceção positiva sobre a educação inclusiva e à forma como são considerados na escola, promovendo a maior coesão entre colegas, à constatação do esforço dos professores para individualizar o ensino, e à diversificação de tarefas e recursos (Kamp et al., no prelo).

Para alguns autores, melhores níveis de desenvolvimento profissional dos professores associam-se a um melhor desempenho académico e comportamental dos alunos e resultados mais positivos para os próprios professores - satisfação com a atividade profissional, partilha de uma visão coletiva, auto-eficácia, práticas robustas e bem-estar (Liang et al., 2022; Zhang et al., 2020). A frequência de ações de curta e longa duração, de carácter formal, constituem alternativas de relevância a que os professores recorrem para a melhoria das suas competências e qualidade das práticas profissionais, procurando responder às exigências com que são

confrontados diariamente, e não apenas obrigados por políticas escolares e/ou solicitação das direções das escolas (Tinoca et al., no prelo). Os autores constataam que o impacto no desenvolvimento dos alunos, a responsabilidade ética e coerência laboral, são alguns dos fatores da sua atividade que exigem o aprofundamento do conhecimento. Os professores de educação especial tendem a perspetivas e práticas mais inclusivas, e os professores do ensino básico sentem-se mais preparados do que os pares do ensino secundário para lidar com a diversidade (Woodcok & Hardy, 2017).

A produção de diferentes resultados para os professores varia entre contexto (Reeves et al., 2017) e em função de características sociodemográficas (e.g., idade, sexo, anos de experiência profissional) que influenciam o envolvimento em ações de desenvolvimento profissional (Liang et al., 2022; Valckx et al., 2020). Apesar de alguns resultados inconclusivos sobre o impacto da variável sexo (Voelkel & Chrispeels, 2017), há pesquisas que revelam que os professores do sexo feminino participam mais no diálogo reflexivo (Christensen & Jerrin, 2025; Valckx et al., 2020). Segundo estas pesquisas, o sucesso das comunidades de aprendizagem depende também do local de trabalho, valores contextuais (Christensen & Jerrin, 2025), constatando-se a diversidade de resultados entre países e culturas (Reeves et al., 2017).

Já do ponto de vista dos alunos, de acordo com alguns estudos, não se identificam diferenças na forma positiva como a educação inclusiva é encarada por sexo e alunos com ou sem apoio – apesar de alunos com medidas de suporte à inclusão na aprendizagem tenderem a uma perspetiva ligeiramente mais positiva (Kamp et al., no prelo). Alunos sem retenções tendem a valores médios superiores, refletindo perceções mais positivas sobre a educação inclusiva, que se traduzem em diferenças significativas, do que os seus pares que já experienciaram a retenção. As autoras que temos vindo a citar constataam ainda que alunos do ensino secundário tendem a perceções menos positivas quanto à educação inclusiva, eventualmente pela maior complexidade dos conteúdos curriculares vs. limites temporais que acabam por motivar maior necessidade de apoios. As práticas inclusivas tendem a diminuir com a progressão nos ciclos de escolaridade (Kamp et al., no prelo).

Mesmo com o desenvolvimento profissional a ser apontado como um dos fatores relevantes do sucesso educativo e na resposta ajustada às exigências dos sistemas de ensino atuais (Muijs et al., 2014), diferentes investigações denotam a escassez de evidências na área e a lacuna entre conhecimento e prática, restritas a alguns contextos e países, e com resultados ainda inconclusivos (Florian & Camedda, 2019; Zhang et al., 2020). Assim se justifica a pertinência em explorar a associação existente entre desenvolvimento profissional e conceções e práticas inclusivas na

perspetiva de dois grupos preponderantes ao longo do percurso educativo: professores e alunos.

MÉTODO

Esta investigação desenvolveu-se num desenho quantitativo longitudinal, descritivo-comparativo, no sentido da monitorização de mudanças nas perceções ao longo de três anos.

INSTRUMENTO

A recolha dos dados foi desenvolvida através da aplicação de dois instrumentos a alunos e professores do ensino básico e secundário.

O *Questionário sobre Educação Inclusiva*, ancorou-se nos princípios do *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002), que conceptualiza a inclusão escolar em três domínios inter-relacionados: culturas, políticas e práticas. A abordagem pluriperceptiva contemplou a voz de professores e alunos, do ensino básico e secundário, para captar a complexidade dos contextos inclusivos. Foram desenvolvidas duas versões paralelas: para *professores* com os 66 itens distribuídos por três dimensões - perceções sobre diversidade e inclusão, práticas inclusivas e culturas inclusivas (Anexo 1), dos quais 49 eram de resposta fechada, 2 eram questões abertas e 15 itens de caracterização pessoal e profissional; e para *alunos* com 38 itens organizados por 24 de resposta fechada (estrutura unidimensional) (Anexo 2), 2 questões abertas e 12 itens sociodemográficos (Semião et al., 2024). Todos os itens fechados utilizam uma escala de Likert de cinco pontos, variando entre 1 (Discordo totalmente) e 5 (Concordo totalmente). A validação contou com amostras independentes de conveniência (Semião et al., 2024): professores (n=305) e alunos (n=82) de escolas públicas e privadas, rurais e urbanas, dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e ensino secundário. Os itens foram avaliados por 10 peritos em educação inclusiva quanto à sua pertinência, clareza e relevância, obtendo-se índices de validade de conteúdo superiores a .90, com a média da escala superior a .98, confirmando-se a adequação semântica e conceptual do questionário. A fiabilidade foi confirmada pela consistência interna global ($\alpha_{\text{professores}}=.83$, professores; $\alpha_{\text{alunos}}=.95$) e entre dimensões ($\alpha \geq .80$), e estabilidade temporal, pela técnica do teste-reteste com valores de $r=.92$ e $r=.80$, respetivamente. A análise fatorial exploratória (método *principal axis factoring*, rotação Promax, cargas fatoriais entre .42 e .78, comunalidades superiores a .30) confirmou uma solução trifatorial na versão dos professores e unidimensional na dos alunos, explicando 41.88% e 48% da variância total, respetivamente.

O *Questionário sobre Desenvolvimento Profissional Docente em Comunidades de Aprendizagem* (QDPDCA) integra cinco secções (Anexo 3), com as primeiras quatro, adaptadas de Flores (2005): Formação Contínua, Natureza do Trabalho Docente, Percepções sobre Liderança e Cultura de Escola, e Oportunidades de Aprendizagem Profissional em Contexto de Trabalho. A quinta secção recolhe as percepções sobre o contexto das Comunidades de Aprendizagem (CA), e foi inspirada em Gomes et al. (2022). O QDPDCA é constituído por 63 itens de resposta fechada com respostas em formato Likert (escalas de concordância, importância e frequência), 12 itens de caracterização pessoal-profissional e 3 itens abertos para comentários. A consistência interna foi excelente ($\alpha=.96$), variando entre .74 (Natureza do Trabalho Docente) e .94 (Liderança e Cultura de Escola) entre dimensões (Tinoca et al, no prelo). A análise fatorial exploratória revelou uma solução quadrifatorial que explica 46 % da variância total, confirmando a estrutura teórica subjacente e a pertinência da dimensão relativa às CA.

PROCEDIMENTOS

Depois de obtidas todas autorizações pela Comissão de Ética e pela Direção-Geral de Educação, foram contactados 57 agrupamentos de escolas a quem foram enviados os questionários, em formato *Google Forms*, sendo que a primeira página correspondia ao termo de consentimento informado. Ambos os questionários foram preenchidos de forma autoadministrada e a duração média do preenchimento de cada um foi de 10 minutos.

PARTICIPANTES

Os participantes do estudo são alunos e educadores e professores dos ensinos básico e secundário que aceitaram responder aos questionários em três momentos distintos (2023, 2024, 2025). Relativamente aos alunos, no primeiro momento participaram 638, cerca de 50% do sexo feminino, com média de idades de 12 anos, sendo que maioria frequentava o 1.º ciclo ensino básico; no segundo momento participaram 63 alunos, mantendo-se os grupos equilibrados quanto ao sexo (cerca de 50%), com média de idade de 13 anos, sendo que se verificou uma maior distribuição dos alunos pelos diferentes ciclos de ensino, com predominância para o 2.º ciclo; no terceiro momento participaram 65 alunos, com equilíbrio quanto ao sexo (cerca de 50%), mantendo-se a predominância de alunos do 2.º ciclo.

Quanto aos professores, no primeiro momento participaram 154, maioritariamente do sexo feminino (83.8%), com média de idade de 51.5 e tempo médio de serviço de 26 anos; no segundo momento participaram 57 professores, maioritariamente do sexo feminino (82,4%), com média de idade

de 53,19 e tempo médio de serviço de 25 anos; no terceiro momento participaram 38 professores, maioritariamente do sexo feminino (86,8), com média de idade de 51.66 e tempo médio de serviço de 25 anos.

A amostra que respondeu ao questionário sobre desenvolvimento profissional, no primeiro momento foi constituída por 102 professores, maioritariamente do sexo feminino (77,5%), com média de idade de 50.8 e tempo médio de serviço de 26 anos. No segundo momento, responderam 84 professores, maioritariamente do sexo feminino (84.5%), com média de idade de 52.8 e tempo médio de serviço de 25 anos. Já no terceiro momento, responderam 41 professores, maioritariamente do sexo feminino (75.6%), com média de idade de 51.7 e tempo médio de serviço de 23 anos.

Apesar do número de participantes ser diferente nos três momentos, de um modo geral apresentavam as mesmas características.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A implementação da educação inclusiva exige uma mudança concetual, transcendendo os normativos (Decreto-Lei n.º 54/2018), que se pretende espelhada na prática (Senge, 1998). A avaliação da sua implementação carece ainda de evidências sobre se esta mudança é efetivada, qual a sua qualidade e como é influenciada por conceções, estando diretamente relacionadas com o desenvolvimento profissional dos professores (Muijs et al., 2014). Professores e alunos assumem assim um papel fundamental na cultura inclusiva e na oportunidade para a inovação educativa (Christensen & Jerrim, 2025; Kamp et al., no prelo). O sucesso educativo de todos é agora o objetivo, pelo que há que analisar como é que as escolas aprendem (Admiraal et al., 2021), razão pela qual se optou por analisar a perceção de professores e alunos sobre a educação inclusiva e práticas em ambiente escolar, bem como as perceções dos professores relativas ao contributo das comunidades de aprendizagem inclusivas no seu desenvolvimento profissional. Esta análise inclui dados recolhidos nos três momentos referidos.

PERCEÇÃO DOS ALUNOS RELATIVA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A perceção dos alunos sobre a educação inclusiva é apresentada na tabela 1, organizando-se os itens em três categorias: 1) análise global, 2) práticas inclusivas desenvolvidas pelos professores, e 3) ambiente escolar. Os alunos tendem a perceções gerais positivas sobre as três categorias, com valores médios e de mediana em torno de 4 pontos (num máximo de 5), corroborando Kamp et al. (no prelo). O ligeiro decréscimo dos

valores médios no segundo momento, apresentam pouca significância. Nos gráficos de densidade (figura 1), a grande maioria das respostas dos participantes concentra-se entre 3.5 e 4.5, o que torna evidente o nível positivo das percepções dos participantes.

TABELA 1. PERCEÇÃO DOS ALUNOS RELATIVA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Categoria	Recolha de Dados	N	Média	Intervalo de Confiança a 95%		Mediana	Desvio-Padrão
				Limite Inferior	Limite Superior		
Perceção global dos alunos relativa à educação inclusiva	Momento 1	638	3.93	3.87	3.99	4.00	0.74
	Momento 2	63	3.78	3.54	4.02	4.00	0.95
	Momento 3	65	3.93	3.76	4.09	4.00	0.67
Perceção dos alunos sobre as práticas inclusivas desenvolvidas pelos Professores	Momento 1	638	3.98	3.91	4.04	4.08	0.83
	Momento 2	63	3.86	3.61	4.11	4.00	0.98
	Momento 3	65	4.00	3.82	4.19	4.00	0.75
Perceção dos alunos sobre o ambiente escolar no que se refere às práticas inclusivas	Momento 1	638	3.86	3.80	3.92	4.00	0.73
	Momento 2	63	3.67	3.43	3.91	4.00	0.95
	Momento 3	65	3.83	3.65	4.00	3.90	0.82

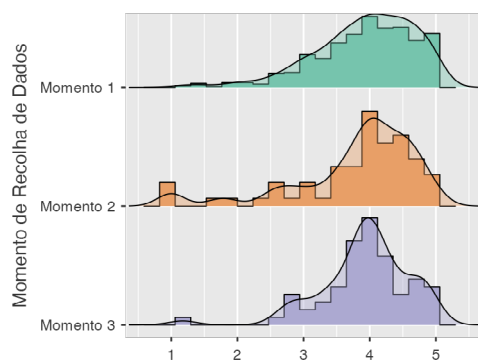
A análise comparativa de médias entre os três momentos, através da aplicação do teste ANOVA, revelou diferenças de relevância estatística ($p > .05$), i.e., a percepção dos alunos sobre as práticas inclusivas dos professores e ambiente escolar mantiveram-se nas três medições, embora com um pequeno decréscimo no momento 2. Contudo, dada a redução significativa da amostra entre o momento 1 e os momentos 2 e 3, os resultados devem ser interpretados considerando essa limitação. Considerando todos os alunos, independentemente das características individuais, a percepção positiva dos alunos parece indiciar a mudança para práticas mais inclusivas, e para um ambiente escolar mais abrangente, o que se alinha com as políticas atuais (Decreto-Lei n.º 54/2018). A coesão social e a diversificação de procedimentos na individualização do ensino são então pontos positivos, confirmando os dados de Kamp et al. (no prelo).

A influência de outras variáveis na percepção dos alunos tem sido apontada, pelo que se procurou analisar a influência do sexo, ano de escolaridade, frequência de algum tipo de apoio e reprovação/não reprovação no percurso escolar, através da aplicação dos testes paramétricos t_{student} (variáveis dicotómicas) e ANOVA (variáveis politómicas).

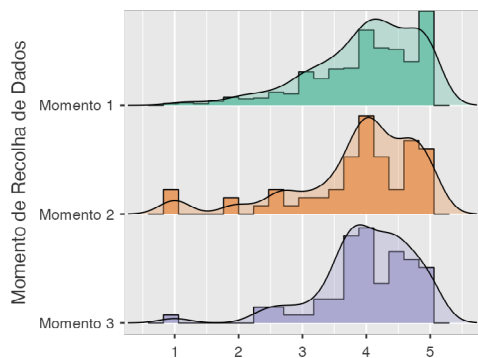
Na análise da variável sexo, verificaram-se percepções positivas nas 3 categorias sem diferenças significativas ($p > .05$ nas três categorias) entre rapazes ($N=382$) e raparigas ($N=384$), tal como reportado por Kamp et al. (no prelo). A mesma ausência de diferenças significativas foi encontrada em relação aos alunos que frequentaram apoio (i.e., educação especial,

terapias, apoio à matemática/português, entre outras) e os que não frequentaram ($p>.05$ nas três categorias). Os alunos que não foram retidos ($N=726$) apresentam valores médios mais elevados na perceção sobre a educação inclusiva do que os alunos retidos ($N=40$), que se traduzem por diferenças significativas nas três categorias ($p=.001$; $p=.007$; $p<.001$ respetivamente). A magnitude do efeito calculada através do d de Cohen revelou um efeito moderado entre .44 e .56 nas diferentes categorias.

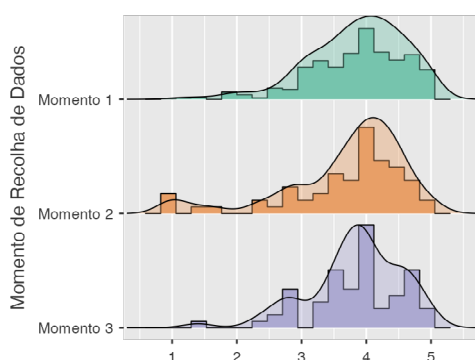
FIGURA 1. GRÁFICOS DE DENSIDADE COM DISTRIBUIÇÃO DA PERCEÇÃO DOS ALUNOS RELATIVA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA



Perceção global dos alunos relativa à educação inclusiva



Perceção dos alunos sobre as práticas inclusivas desenvolvidas pelos professores



Perceção dos alunos sobre o ambiente escolar no que se refere às práticas inclusivas

Por último, as percepções dos alunos sobre a educação inclusiva no geral e sobre as práticas dos professores tendem a diminuir à medida que os alunos avançam nos diferentes ciclos escolares. A análise comparativa de médias pelo teste ANOVA permite constatar que as diferenças são estatisticamente significativas ($p < .001$ nas três categorias) e nos diferentes ciclos de ensino entre si. Estes dados parecem corroborar Kamp et al. (no prelo). No entanto, a complexidade inerente ao currículo vs. disponibilidade temporal dos anos letivos, e os procedimentos de avaliação final (por ano e por ciclo), inerentes ao ensino secundário e transição para a vida pós-escolar (prosseguimento de estudos ou inserção no mercado laboral), acaba por impactar a percepção ao longo do percurso académico.

PERCEÇÃO DOS PROFESSORES RELATIVA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A percepção dos professores sobre educação inclusiva foi também avaliada em três momentos distintos, e nas 4 categorias do questionário: percepção global sobre educação inclusiva, percepção sobre diversidade e inclusão, percepção relativa às suas práticas inclusivas e percepção sobre o ambiente e cultura inclusiva no contexto escolar. A análise descritiva dos resultados médios nos três momentos dados é apresentada na tabela 2.

TABELA 2. PERCEÇÃO DOS PROFESSORES RELATIVA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

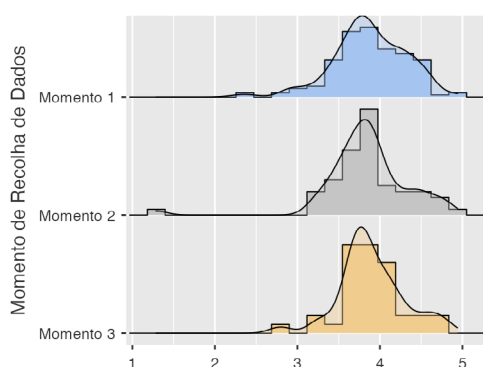
Intervalo de Confiança a 95%							
Categoria	Recolha de Dados	N	Média	Limite Inferior	Limite Superior	Mediana	Desvio Padrão
Perceção global dos professores relativa à educação inclusiva	Momento 1	154	3.87	3.80	3.94	3.84	0.45
	Momento 2	57	3.84	3.71	3.98	3.82	0.52
	Momento 3	38	3.90	3.76	4.03	3.82	0.40
Perceção dos professores relativa a diversidade e inclusão	Momento 1	154	3.65	3.55	3.74	3.65	0.59
	Momento 2	57	3.72	3.57	3.86	3.71	0.55
	Momento 3	38	3.79	3.62	3.95	3.76	0.50
Perceção dos professores relativa às suas práticas inclusivas	Momento 1	154	4.08	4.00	4.16	4.05	0.49
	Momento 2	57	4.02	3.87	4.17	3.95	0.57
	Momento 3	38	4.10	3.96	4.23	4.05	0.41
Perceção dos professores sobre o ambiente e cultura inclusiva da escola	Momento 1	154	3.85	3.75	3.94	3.83	0.59
	Momento 2	57	3.73	3.55	3.90	3.75	0.67
	Momento 3	38	3.71	3.52	3.90	3.75	0.59

De forma geral, os professores tendem a apresentar perceções positivas relativamente à educação inclusiva, às suas práticas inclusivas e ao ambiente e cultura inclusiva experienciada nos seus contextos. Os valores calculados da média e da mediana situam-se acima de 3.7 pontos. A categoria relativa à perceção sobre as suas práticas foi onde se verificaram valores médios mais elevados (>4), indiciando que estes docentes têm uma elevada perceção que poderá ser decorrente do conhecimento sobre as suas ações e estratégias ao nível da educação inclusiva.

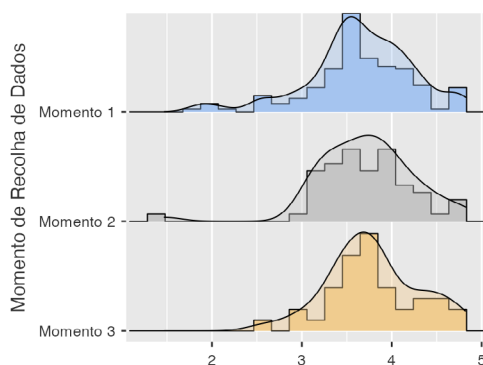
A adaptação das práticas em discussão colaborativa e construtiva ao longo do período escolar (Bautista & Ortega-Ruiz, 2017; Enthoven et al., 2023; Meyer et al., 2022), reforçada pelas comunidades de aprendizagem (Meyer et al., 2022; Vangrieken et al., 2015), indiciam a mudança por parte dos próprios que se sentem obrigados e motivados a inovar na forma de transmissão de conteúdos e procedimentos (e.g., avaliação) para o sucesso global de todos (Admiraal et al., 2021; Vangrieken et al., 2015; Woodcok & Anderson, 2025) e com implicações de melhoria na sua própria atividade. A partilha diária entre professores, no seio de relações de confiança, no contexto, é um fator que cria oportunidades para a reflexão conjunta para a transformação pedagógica na sala de aula (Christensen & Jerrin, 2025) e da própria escola (Admiraal et al., 2021; Lee et al., 2022; Nguyen et al., 2024; Senge, 1998), enquadradas por uma visão coletiva (DuFour & Reeves, 2016; Stoll et al., 2006; Voelkel & Chrispeels, 2017) para a reformulação educativa (Tinoca et al., no prelo). Estas poderão ser possíveis explicações para os resultados positivos obtidos, dado a inserção destes professores em comunidades de aprendizagem.

Os gráficos de densidade da Figura 2 mostram que o grande volume de respostas dos participantes se situa entre 3.5 e 4.25 nas diferentes categorias nos três momentos, reforçando a perspetiva positiva e direcionada para a educação inclusiva.

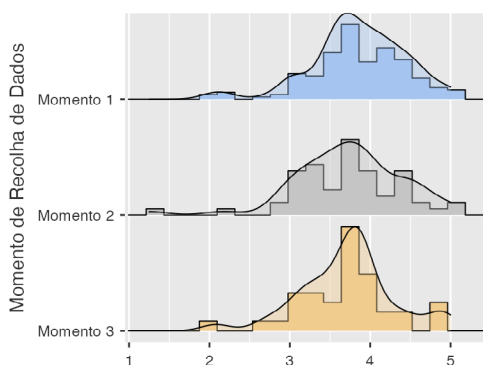
FIGURA 2. GRÁFICOS DE DENSIDADE COM DISTRIBUIÇÃO DA PERCEÇÃO DOS PROFESSORES RELATIVA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA



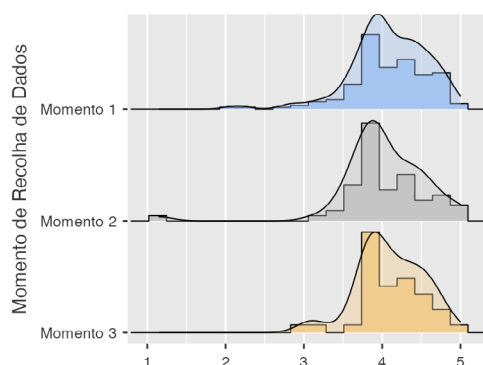
Percepção global dos professores relativa à educação inclusiva



Percepção dos professores relativa à diversidade e inclusão



Percepção dos professores relativa às suas práticas inclusivas



Perceção dos professores relativa ao ambiente e cultura inclusiva da escola

À semelhança dos alunos, a análise comparativa entre os três momentos, através da aplicação do teste ANOVA, revelou que as diferenças encontradas não apresentam relevância estatística ($p > .05$), i.e, a perceção dos professores sobre diversidade, práticas e culturas inclusivas manteve-se positiva nas três medições. A reforma educativa tem exigido a atualização e inovação por parte dos professores em trabalho colaborativo e partilhado para melhores práticas pedagógicas face à diversidade escolar (Tinoca et al., no prelo), verificando-se, entre outras medidas, a utilização de ferramentas digitais, diversificação dos momentos e tipos de avaliação (Yoo & Jang, 2022).

Considerando a influência que variáveis independentes de natureza pessoal (Liang et al., 2022; Valckx et al., 2020) e profissional podem assumir nas atitudes dos professores (Carroll et al., 2022; Lee et al., 2022; McCallum, 2020), procurou-se, através de análise comparativa, explorar a existência de diferenças. A análise revelou não existirem diferenças estatisticamente significativas nos resultados nas diferentes categorias considerando a distribuição dos professores quanto ao sexo, habilitação académica, situação contratual, tempo de serviço e tempo de permanência na escola ($p > .05$ nas 4 categorias). Em sentido oposto, verificou-se que o nível de ensino onde os docentes lecionam, a frequência de formação, os conhecimentos e a experiência dos professores no trabalho com alunos que beneficiam de medidas de apoio às aprendizagens e à inclusão tendem a exercer influência positiva no domínio da educação inclusiva ($p < .05$).

Apesar da literatura apontar resultados inconclusivos na análise da variável sexo (Voelkel & Chrispeels, 2017), e com as professoras a tenderem mais para o diálogo reflexivo (Christensen & Jerrin, 2025; Valckx et al., 2020), os nossos dados indiciam que o investimento educativo não parece depender do sexo e dos papéis habitualmente associados ao mesmo. A atitude tendencialmente positiva dos professores, especialmente dos que têm experiência com alunos com necessidade de medidas de apoio (Woodcok & Hardy, 2017) parece alinhar-se não só com os metas e

finalidades educativas (Decreto-Lei n.º 54/2018), como com os valores inclusivos da comunidade onde se insere e da necessidade de potenciar a auto-eficácia (Liang et al., 2022; Lindner et al., 2023; Zhang et al., 2020) em práticas mais inclusivas (Ferreira et al., 2024). Estes professores tendem a focar-se no aluno, em detrimento do foco exclusivo no currículo (Nordengren, 2019) e desempenho académico (Alves et al., 2020).

Interessante realçar que, tal como nos alunos, em que a perceção sobre educação inclusiva vai diminuindo à medida que os alunos avançam na escolaridade, os professores que lecionam no 1.º ciclo apresentam perceções mais favoráveis que os docentes de ciclos mais avançados (Woodcok & Hardy, 2017), eventualmente explicadas pela maior disponibilidade temporal e autonomia na sala de aula no âmbito da tomada de decisão (Tinoca et al., no prelo) e da criação de um clima seguro e inclusivo (Costa et al., 2022; Quaglia et al., 2020). A análise, considerando os contextos sócio-culturais (Reeves et al., 2017) específicos inerentes à diversidade do território nacional deverá ser aprofundada em investigações futuras.

Com o objetivo de analisar a influência da formação em educação inclusiva nas perceções e atitudes dos professores, os dados foram analisados, organizando participantes em dois grupos, considerando a frequência de formação formal. A análise comparativa dos resultados entre os grupos com recurso ao teste paramétrico *t de Student*, revelou diferenças estatisticamente significativas nas 4 categorias em análise ($p < .05$), nos três momentos de recolha de dados. A frequência de formação formal, assume-se como um fator essencial para o desenvolvimento de conhecimentos, práticas e culturas de diversidade e inclusão (Enthoven et al., 2023; Tinoca et al., no prelo), sendo que os professores as procuram por motivação própria.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM INCLUSIVA

O envolvimento em comunidades de aprendizagem e em processos de formação contínua assumem-se como fatores potenciadores do desenvolvimento profissional dos professores (Admiraal et al., 2021; Lee et al., 2022; Nguyen et al., 2024; Senge, 1998; Yoo & Jang, 2022), também na educação inclusiva. Neste sentido, os professores foram desafiados a refletir sobre a importância do envolvimento em iniciativas de formação para o seu desenvolvimento profissional. A percentagem de professores que indicou ter participado em ações de formação foi relativamente semelhante nos três momentos de recolha de dados (Momento 1: 86.27%; Momento 2: 86.9%; Momento 3: 80.48%), revelando a preocupação na aquisição de novos e mais conhecimentos e abordagens (DuFour & Reeves, 2016; Nguyen et al., 2024; Woodcok & Anderson, 2025).

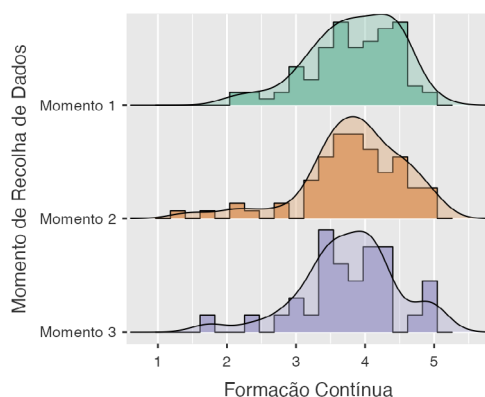
Globalmente, os professores participantes consideram importante o seu envolvimento em iniciativas de formação contínua para o seu desenvolvimento profissional, apresentando valores médios superiores a 3.75 (Tabela 3) numa escala de importância entre 1 e 5. Embora exista uma pequena descida do valor médio no momento três, a análise comparativa dos diferentes momentos, através da aplicação do teste ANOVA, não revelou diferenças estatisticamente significativas ($p>.05$). Complementarmente, o gráfico da figura 3 mostra que a densidade das respostas dos participantes apresenta uma distribuição semelhante, entre 3 e 4.

TABELA 3. NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO EM PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Intervalo de Confiança a 95%							
Categoria	Recolha de Dados	N	Média	Limite Inferior	Limite Superior	Mediana	Desvio-Padrão
Formação Contínua	Momento 1	88	3.83	3.70	3.97	3.90	0.64
	Momento 2	73	3.83	3.66	4.00	3.90	0.74
	Momento 3	33	3.76	3.52	4.01	3.80	0.70
Motivações Práticas	Momento 1	88	4.29	4.14	4.44	4.50	0.75
	Momento 2	73	4.30	4.11	4.49	4.50	0.82
	Momento 3	33	4.34	4.04	4.63	4.50	0.86
Motivações Emancipatórias	Momento 1	88	4.21	4.08	4.33	4.40	0.62
	Momento 2	73	4.23	4.07	4.39	4.40	0.71
	Momento 3	33	4.27	4.06	4.47	4.40	0.60
Motivações Instrumentais	Momento 1	88	3.88	3.70	4.05	4.00	0.87
	Momento 2	73	3.92	3.72	4.12	4.00	0.90
	Momento 3	33	3.96	3.70	4.21	4.00	0.78
Motivações Pedagógicas	Momento 1	88	3.48	3.28	3.69	3.50	0.99
	Momento 2	73	3.58	3.36	3.79	3.50	0.96
	Momento 3	33	3.53	3.20	3.85	3.50	0.98
Motivações Colaborativas	Momento 1	88	3.46	3.28	3.65	3.67	0.92
	Momento 2	73	3.53	3.29	3.77	3.67	1.06
	Momento 3	33	3.37	3.04	3.70	3.33	0.99
Motivações Políticas	Momento 1	88	2.85	2.61	3.08	3.00	1.15
	Momento 2	73	2.83	2.55	3.11	3.00	1.23
	Momento 3	33	2.62	2.18	3.06	3.00	1.33

Considerando a organização proposta por Silva (2011), os docentes tendem a valorizar, no envolvimento em iniciativas de formação, por ordem decrescente de importância, as motivações práticas, emancipatórias, instrumentais, pedagógicas, colaborativas e, por último, políticas. Estas respostas dos professores alinham-se com outras evidências (Admiraal et al., 2021; Lee et al., 2022; Liang et al., 2022; Nguyen et al., 2024; Zhang et al., 2020).

FIGURA 3. GRÁFICO DE DENSIDADE COM DISTRIBUIÇÃO DO NÍVEL DE IMPORTÂNCIA
ATRIBUÍDO AO ENVOLVIMENTO EM INICIATIVAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

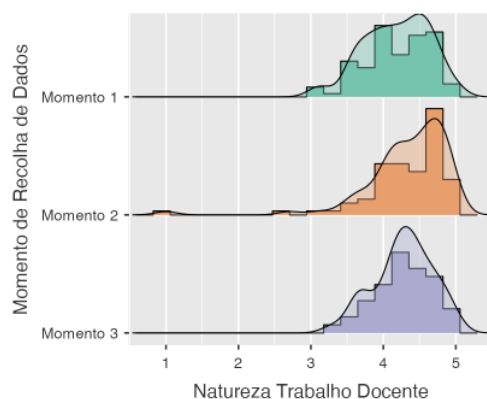


Relativamente à natureza do trabalho docente, os professores sinalizam um elevado conhecimento sobre a diversidade, complexidade e exigência do seu trabalho. A média dos resultados foi superior a 4 nos três momentos (Tabela 4), sendo ligeiramente superior no segundo, contudo sem diferenças estatisticamente significativas ($p>0.05$). A distribuição das respostas das participantes centrou-se maioritariamente entre 4 e 4,5 pontos (Figura 4), o que confirma as elevadas taxas de concordância dos participantes.

TABELA 4. NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA DOS PROFESSORES SOBRE QUESTÕES
RELACIONADAS COM A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE

Intervalo de Confiança a 95%							
Categoria	Recolha de Dados	N	Média	Limite Inferior	Limite Superior	Mediana	Desvio-Padrão
Natureza do Trabalho Docente	Momento 1	102	4,18	4,09	4,27	4,20	0,45
	Momento 2	84	4,34	4,21	4,46	4,50	0,59
	Momento 3	41	4,28	4,15	4,40	4,30	0,40

FIGURA 4. GRÁFICO DE DENSIDADE COM DISTRIBUIÇÃO DO NÍVEL DE CONCORDÂNCIA DOS PROFESSORES RELACIONADOS COM A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE



A literatura sinaliza as perceções dos professores sobre liderança e cultura de escola como fatores essenciais nos processos de desenvolvimento profissional em contexto de trabalho (Admiral et al., 2019; Tinoca et al., no prelo; Zhang et al., 2020), pelo que estas foram analisadas separadamente (Tabela 5). Os participantes tendem a apresentar perceções positivas em relação à importância da(s) liderança(s) e da cultura da escola no seu desenvolvimento profissional, pela criação de um contexto propiciador de um encontro entre professores e para uma visão partilhada para o sucesso de todos os alunos (Holmgren & Sjöberg, 2022; Lee et al., 2022), o que concorre para o bem-estar coletivo (Admiral et al., 2021; Zhang et al., 2020). Os valores médios encontrados nas duas categorias, nos diferentes momentos de recolha de dados, são semelhantes, sem diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$).

Os professores concordam com a importância de lideranças eficazes na promoção de processos e iniciativas de desenvolvimento profissional (DuFour & Reeves, 2016; Nguyen et al., 2024; Tinoca et al., no prelo; Woodcok & Anderson, 2025) e do envolvimento dos alunos na vida escolar (Alves et al., 2020; Kamp et al., no prelo). Sentem-se encorajados pela Direção e pelas lideranças intermédias e sinalizam que nas suas escolas existe uma liderança orientada por e para valores, eficaz e centrada nas pessoas.

De acordo com a literatura, esta ação articulada e partilha da responsabilidade fomenta um clima inclusivo e colaborativo, onde todos têm uma voz ativa para a aprendizagem (Day, 2017; Ogbuanyia & Shodipe, 2021), conduzindo a práticas mais ajustadas às necessidades dos alunos (Ferreira et al., 2024).

Em contrapartida, os professores tendem a concordar menos sobre a participação dos encarregados de educação nas atividades da sua escola – corroborando a tendência encontrada por Tinoca et al. (no prelo),

e sobre os incentivos ao desempenho de funções de liderança, aspetos estes aos quais importa dar mais atenção no contexto escolar.

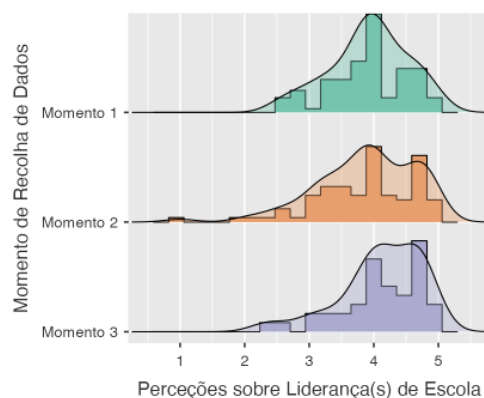
Fica ainda patente nos resultados da categoria relacionada com a Cultura de Escola, que o trabalho interdisciplinar e colaborativo na planificação de atividades pedagógicas, na discussão de práticas de avaliação e em outros assuntos profissionais, com foco na melhoria da qualidade, parece privilegiar uma cultura inclusiva (Admiraal et al., 2021; Lee et al., 2022; Nguyen et al., 2024; Senge, 1998), com repercussão na identificação de necessidades individuais e coletivas e discussão sobre estratégias e percursos alternativos para o ajustamento de medidas (Bautista & Ortega-Ruiz, 2017; Meyer et al., 2022).

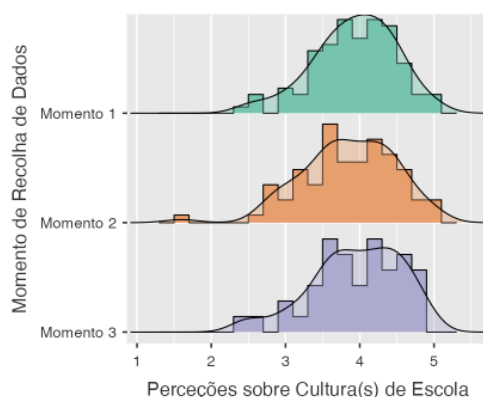
Os gráficos de densidade de respostas da figura 5 apresentam-se, igualmente, semelhantes nos três momentos.

TABELA 5. PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE QUESTÕES RELACIONADAS COM A LIDERANÇA E CULTURA DE ESCOLA

Intervalo de Confiança a 95%							
Categoria	Recolha de Dados	N	Média	Limite Inferior	Limite Superior	Mediana	Desvio-Padrão
Perceções sobre Liderança(s) de Escola	Momento 1	102	3.92	3.81	4.04	4.00	0.60
	Momento 2	84	3.87	3.70	3.70	3.91	0.77
	Momento 3	41	4.12	3.91	4.32	4.32	0.64
Perceções sobre Cultura(s) de Escola	Momento 1	102	3.93	3.82	4.04	4.00	0.55
	Momento 2	84	3.85	3.71	3.98	3.87	0.62
	Momento 3	41	3.95	3.76	4.14	4.00	0.60

FIGURA 5. GRÁFICO DE DENSIDADE COM DISTRIBUIÇÃO DA PERCEÇÃO DOS PROFESSORES RELACIONADOS COM A LIDERANÇA E CULTURA DE ESCOLA





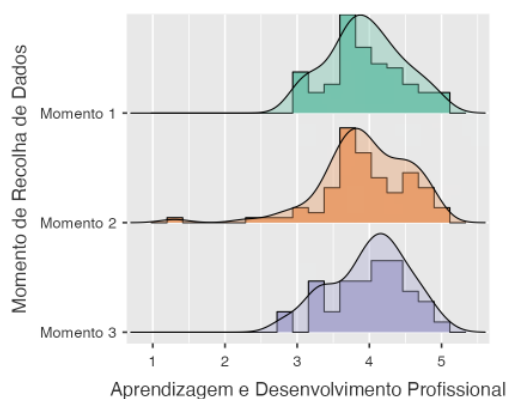
Em relação às oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional em contexto de trabalho, os docentes apresentam percepções positivas sobre a existência das mesmas a nível individual (destinadas aos próprios) e coletivo (da responsabilidade do agrupamento/escolas ou comunidade). Estes resultados corroboram outros estudos que apelam ao conjunto de fatores que influenciam a qualidade da atividade docente (Carroll et al., 2022; Lee et al., 2022; McCallum, 2020) e a relevância que as oportunidades para a aprendizagem formal e informal desempenham na auto-eficácia, traduzida no sucesso académico dos alunos (Admiral et al., 2021; Bautista & Ortega-Ruiz, 2017; Christensen & Jerrin, 2025; DuFour & Reeves, 2016; Enthoven et al., 2023; Stoll et al., 2006; Voelkel & Chrispeels, 2017; Woodcock & Hardy, 2017).

Na tabela 6 é possível constatar que o valor médio das percepções dos professores mantém-se semelhante nos três momentos, não existindo diferenças significativas ($p > .05$). A distribuição das respostas situa-se maioritariamente entre 3.8 e 4.20 aproximadamente.

TABELA 6. PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Categoria	Intervalo de Confiança a 95%						
	Recolha de Dados	N	Média	Limite Inferior	Limite Superior	Mediana	Desvio-Padrão
Oportunidades de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional	Momento 1	102	3.94	3.84	4.04	3.90	0.51
	Momento 2	84	3.94	3.81	4.08	3.90	0.62
	Momento 3	41	4.00	3.83	4.17	4.10	0.54

FIGURA 6. GRÁFICO DE DENSIDADE COM DISTRIBUIÇÃO DA PERCEÇÃO DOS PROFESSORES RELACIONADOS COM OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL



Num último foco de análise, questionaram-se os participantes sobre o contexto da sua participação na CA INCLUD-ED, ao nível da participação, sentido de pertença e prática, fulcrais para um envolvimento pleno de todos os elementos. Os professores da comunidade INCLUD-ED que participaram nos três momentos, revelaram percepções positivas (Tabela 7), alinhando-se com Tinoca et al. (no prelo). Na dimensão da participação concordam com a abertura individual para acolher novos membros, os seus pontos de vista e contribuições são valorizados e têm a oportunidade de ser ouvidos. Estas são algumas das mais-valias das comunidades de aprendizagem: aprendizagem colaborativa, envolvendo todos os elementos, num ambiente de confiança e direccionados todos para o mesmo bem comum (Admiraal et al., 2021; Lee et al., 2022; Meyer et al., 2022; Nguyen et al., 2024; Senge, 1998; Yoo & Jang, 2022). A importância da prática reflexiva conjunta ficou bastante evidente nas respostas dos professores, que a consideram como influenciadora de processos colaborativos, conhecimento profissional e crenças e representações sobre o ensino, permitindo reorganizar e redireccionar algumas das suas ações na comunidade e noutros contextos. Estas constatações alinham-se com outros estudos realizados em países e culturas distintas (Christensen & Jerrin, 2025; DuFour & Reeves, 2016; Stoll et al., 2006; Voelkel & Chrispeels, 2017).

TABELA 7. PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE QUESTÕES RELACIONADAS COM A PARTICIPAÇÃO NA COMUNIDADE INCLUD-ED

Intervalo de Confiança a 95%							
Categoria	Recolha de Dados	N	Média	Limite Inferior	Limite Superior	Mediana	Desvio-Padrão
Participação na Comunidade de Aprendizagem	Momento 1	47	3.95	3.75	4.15	4.00	0.68
	Momento 2	41	3.80	3.50	4.09	4.00	0.95
	Momento 3	25	3.93	3.63	4.22	4.20	0.72
Sentido de Pertença à Comunidade de Aprendizagem	Momento 1	47	4.02	3.80	4.23	4.00	0.71
	Momento 2	41	3.95	3.65	4.25	4.00	0.93
	Momento 3	25	3.93	3.69	4.28	4.00	0.69
Prática Reflexiva	Momento 1	47	4.09	3.91	4.28	4.00	0.64
	Momento 2	41	4.06	3.75	4.37	4.00	0.98
	Momento 3	25	3.88	3.54	4.21	4.00	0.77

A análise comparativa das médias da escala de desenvolvimento profissional no contexto de trabalho, bem como das suas quatro dimensões, realizada com base na divisão da amostra por variáveis de natureza pessoal e profissional, indicou a inexistência de diferenças estatisticamente significativas em função da idade, tempo de serviço, anos de permanência na mesma escola ou agrupamento, habilitações académicas, nível de ensino em que lecionam e situação profissional. As únicas diferenças estatisticamente significativas observaram-se quanto ao sexo dos participantes e à sua participação em projetos. Os participantes do sexo feminino apresentam valores médios superiores nas diferentes dimensões, estatisticamente significativos nas dimensões Formação Contínua e Oportunidades de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional ($p < .05$), indo ao encontro da maior tendência para diálogos reflexivos do que os seus pares do sexo masculino (Christensen & Jerrin, 2025; Valckx et al., 2020).

De igual modo, o envolvimento e a participação em projetos revela efeitos significativos nos resultados médios dos participantes, neste caso em todas as dimensões, sendo que os participantes que se envolvem em projetos apresentam valores médios superiores em relação aos que não o fazem regularmente. Interessante reportar que estes dados não corroboram o estudo de Tinoca et al. (no prelo) que aponta a fraca adesão dos professores, a carga letiva e a quantidade de atividades a desenvolver (Carroll et al., 2022; Lee et al., 2022; McCallum, 2020).

CONCLUSÕES

Os dados recolhidos ao longo dos três momentos de investigação revelam perceções predominantemente positivas de alunos e professores sobre a educação inclusiva e confirmam o contributo decisivo do desenvolvimento profissional colaborativo para a consolidação dessas perceções. Os estudantes atribuíram pontuações elevadas às práticas inclusivas dos seus docentes e ao clima escolar, sublinhando a diversidade de estratégias pedagógicas e o sentimento de pertença gerado pelas comunidades de aprendizagem. Paralelamente, os professores reportaram níveis igualmente robustos de concordância relativamente às suas próprias práticas, à cultura de escola e à liderança centrada nas pessoas, identificando a formação contínua e o trabalho em rede como principais motores de mudança. A comparação longitudinal evidenciou uma ligeira diminuição das perceções positivas à medida que se progride nos ciclos de escolaridade, sobretudo no ensino secundário, e comprovou que docentes com experiência de trabalho colaborativo e formação específica exibem atitudes inclusivas mais favoráveis. Em suma, as evidências empíricas demonstram que formas de formação sustentada, realizadas em equipa e ancoradas na prática, potenciam culturas escolares mais inclusivas e eficazes.

Estes resultados convergem com a literatura que associa comunidades profissionais de aprendizagem, auto-eficácia docente e cultura escolar inclusiva numa relação mutuamente consolidada. Estudos prévios indicam que as comunidades de aprendizagem fomentam reflexão conjunta, normas partilhadas e melhoria contínua (Admiraal et al., 2021; Stoll et al., 2006), ao passo que o acréscimo de auto-eficácia, observado nos docentes mais envolvidos em formação colaborativa, corrobora evidências de que a confiança profissional medeia a ligação entre colaboração e inovação pedagógica (Liang et al., 2022). Por sua vez, a valorização do desenvolvimento profissional como prática colectiva confirma que a construção de escolas inclusivas se alicerça em culturas organizacionais participadas, distributivas e centradas em valores (Holmgren & Sjöberg, 2022).

A originalidade do presente estudo reside na análise longitudinal e pluri-perceptiva que incorpora simultaneamente vozes discentes e docentes, oferecendo um retrato articulado do impacto das comunidades profissionais em contextos portugueses e colmatando a lacuna de investigação identificada em revisões internacionais recentes (Nguyen et al., 2024).

Do ponto de vista das políticas educativas, emergem três orientações prioritárias. Primeiro, recomenda-se que os programas de formação contínua sejam concebidos como ciclos de investigação-ação em contexto de trabalho, articulados com necessidades diagnosticadas localmente e acessíveis a todos os docentes, garantindo sustentabilidade e equidade. Segundo, as equipas de liderança devem adotar modelos distribuídos e

centrados nas pessoas, assegurando tempo protegido, recursos e mecanismos de acompanhamento entre pares que promovam colaboração docente e participação activa dos estudantes na tomada de decisão (DuFour & Reeves, 2016). Por último, urge consolidar práticas inclusivas através de planos de escola que integrem monitorização sistemática de dados, coensino, envolvimento das famílias e respostas diferenciadas aos desafios específicos do ensino secundário. Implementadas de forma integrada, estas linhas de ação poderão reforçar a qualidade das práticas pedagógicas, o bem-estar e a autonomia de todos os atores educativos, transformando as escolas portuguesas em laboratórios vivos de inclusão sustentável.

REFERÊNCIAS

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Alves, I., Campos Pinto, P., & Pinto, T. (2020). Developing inclusive education in Portugal: evidence and challenges. *Prospects*, 49, 281-296. <https://10.1007/s11125-020-09504-y>
- Bautista, A., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Teacher Professional Development: International Perspectives and Approaches. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 240-251. <https://doi.org/10.25115/psyse.v7i3.1020>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. (2nd Edition). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Carroll, A., Forrest, K., Sanders-O'Connor, E., Flynn, L., Bower, J., Fynes-Clinton, S., et al. (2022). Teacher stress and burnout in Australia: Examining the role of intrapersonal and environmental factors. *Social Psychology of Education*, 25(2-3), 441-469. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09686-7>
- Christensen, A., & Jerrim, J. (2025). Professional learning communities and teacher outcomes. A cross-national analysis. *Teaching and Teacher Education*, 156, 104920. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104920>
- Costa, E., Almeida, M., & Melo, B. (2022). In E. Costa & M. Almeida (Coords.), *25 anos do programa TEIP em Portugal* (pp. 147-151). REDESCOLA, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Day, C. (2017). *Teachers' worlds and work*. Routledge.
- Decreto-Lei n.º 54/2018. Regime jurídico da educação inclusiva. Presidência do Conselho de Ministros. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129, de 6 julho 2018, 2918-2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- DuFour, R., & Reeves, D. (2016). The futility of PLC Lite. *Phi Delta Kappan*, 97(6), 69-71. <https://doi.org/10.1177/0031721716636878>
- Enthoven, S., März, V., & Dupriez, V. (2023). Context matters: A meta-ethnographic study on teachers' workplace learning. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104224. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104224>
- 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>
- Flores, M. A. (2005). How do teachers learn in the workplace? Findings from an empirical study carried out in Portugal. *Journal of In-Service Education*, 31(3), 485-508. <https://doi.org/10.1080/13674580500200398>
- Florian, L., & Camedda, D. (2019). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4-8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>

- Gomes, S., Alves, M., & Caetano, A. (2022). Desenvolvimento profissional a partir de uma comunidade de aprendizagem: Contributos de um questionário. *XVI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Holmgren, R., & Sjöberg, D. (2022). The value of informal workplace learning for police education teachers' professional development. *Journal of Workplace Learning*, 34(7), 593-608. <https://doi.org/10.1108/JWL-04-2021-0040>
- Kamp, M., Carvalho, C., Marchão, M.A., Martins, M. J., & Santos, S. (no prelo). Descobrimo a educação inclusiva através das vozes dos alunos de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). *Revista Lusófona de Educação*.
- Lee, M., Kim, J., Mo, Y., & Walker, A. (2022). A review of professional learning community (PLC) instruments. *Journal of Educational Administration*, 60(3), 262-287. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2021-0060>
- Liang, W., Song, H., & Sun, R. (2022). Can a professional learning community facilitate teacher well-being in China? The mediating role of teaching self-efficacy. *Educational studies*, 48(3), 358-377. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1755953>
- Lindner, K-Y., Schwab, S., Emara, M., & Avramidis, E. (2023), Do teachers favor the inclusion of all students? A systematic review of primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 766-787. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2172894>
- McCallum, F. (2020). The Changing Nature of Teachers' Work and Its Impact on Wellbeing. In M. A. White & F. McCallum (Eds.), *Critical Perspectives on Teaching, Learning and Leadership* (pp. 27-39). Springer, Singapore.
- Meyer, A., Hartung-Beck, V., Gronostaj, A., Krüger, S., & Richter, D. (2022). How can principal leadership practices promote teacher collaboration and organizational change? A longitudinal multiple case study of three school improvement initiatives. *Journal of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09451-9>
- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art - teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>
- Nguyen, N., Boeren, E., Maitra, S., & Cabus, S (2024). A review of the empirical research literature on PLCs for teachers in the Global South: evidence, implications, and directions. *Professional Development in Education*, 50(1), 91-107. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2238728>
- Nordengren, C. (2019). Goal-setting practices that support a learning culture. *Phi Delta Kappan*, 101(1), 18-23. <https://doi.org/10.1177/0031721719871558>
- Ogbuany, T., & Shodipe, T. (2021). Workplace learning for pre-service teachers' practice and quality teaching and learning in technical vocational education and training: Key to professional development. *Journal of Workplace Learning*, 34(4), 327-351. <https://doi.org/10.1108/JWL-02-2021-0015>
- Quaglia, R., Fox, K., Lande, L., & Young, D. (2020). *The power of voice in schools: Listening, learning, and leading together*. ASCD.

- Reeves, P., Pun, W., & Chung, K. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 67, 227-236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>
- Semião, D., Santos, S., Freire, S., Tinoca, L., & Mogarro, M. J. (2024). Validação de um questionário sobre educação inclusiva: Versão para professores e alunos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 30(e0168), 1-22. <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0168>
- Senge, P. (1998). *A quinta disciplina: Arte e prática da organização que aprende*. Best Seller.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Tinoca, L., Santos, S., Piedade, J., Caetano, A. P., Oliveira, T., Mogarro, M. J., & Tempera, T. (no prelo). Desenvolvimento profissional docente em comunidades de aprendizagem: caminhos para uma educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*.
- Valckx, J., Vanderlinde, R., & Devos, G. (2020). Departmental PLCs in secondary schools: The importance of transformational leadership, teacher autonomy, and teachers' self-efficacy. *Educational studies*, 46(3), 282-301. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584851>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Roes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Voelkel, R., & Chrispeels, J. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(4), 505-526. <https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1299015>
- Woodcok, S., & Anderson, J. (2025). Conceptions to classrooms: The influence of teacher knowledge on inclusive classroom practice. *International Journal of Educational Research Open*, 8, 100412. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100412>
- Woodcok, S., & Hardy, I. (2017). Probing and problematizing teacher professional development for inclusion. *International Journal of Educational Research*, 83, 43-54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.008>
- Yoo, H., & Jang, J. (2022). Effects of professional learning communities on teacher collaboration, feedback provision, job satisfaction and self-efficacy: Evidence from Korean PISA 2018 data. *Compare, ahead-of-print(ahead-of-print)*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/03057925.2022.2036591>
- Zhang, J., Yin, H., & Wang, T. (2020). Exploring the effects of professional learning communities on teacher's self-efficacy and job satisfaction in Shanghai, China. *Educational studies*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1834357>

ANEXOS

ANEXO 1: DIMENSÕES DO QUESTIONÁRIO SOBRE *EDUCAÇÃO INCLUSIVA* (VERSÃO PROFESSORES)

Diversidade e Inclusão
Itens
A diversidade dos alunos dificulta o cumprimento do currículo.
A diversidade dos alunos dificulta o processo de ensino-aprendizagem.
A diversidade dos alunos exige uma preparação de aulas demorada.
A diversidade dos alunos cria oportunidades para que estes aprendam uns com os outros.
A diversidade dos alunos faz-me tentar integrar novos elementos pedagógicos (e.g. estratégias, metodologias, instrumentos) na minha forma de ensinar.
A diversidade dos alunos cria oportunidades ao processo de ensino-aprendizagem que eu não tinha percebido até agora.
A diversidade, na sala de aula, enriquece o ambiente de aprendizagem.
É possível planificar/organizar aulas adaptadas às características e necessidades de todos os alunos.
É necessário categorizar os alunos, tendo em conta o género, etnia, deficiência, língua ou estatuto socioeconómico, para responder às suas necessidades específicas.
A legislação sobre educação inclusiva representa uma mudança negativa no sistema educativo.
É necessário retirar alguns alunos da sala de aula para lhes proporcionar uma educação de qualidade.
Qualquer aluno consegue aprender na escola regular se o currículo for adaptado para responder às suas necessidades e características.
É fundamental adaptar o currículo para responder às necessidades e características de todos os alunos.
A educação inclusiva facilita a compreensão das diferenças entre os alunos.
Interagir com colegas com necessidades e características diversas proporciona experiências positivas a todos os alunos.
O trabalho em colaboração com as famílias dos alunos é fundamental para o sucesso da inclusão.
Responder de forma diferenciada às necessidades e características dos alunos pode reforçar desigualdades já existentes.

Práticas de Sala de Aula

Itens
Diversifico as estratégias, técnicas ou recursos pedagógicos (e.g. apresentação oral, debate, leitura, escrita, desenho, uso de meios audiovisuais, etc.), para dar resposta às diferentes necessidades e características dos alunos.
Informo outros (e.g. colegas, encarregados de educação, alunos) sobre leis e políticas relacionadas com a educação inclusiva.
Organizo a distribuição da sala de aula (e.g. disposição das mesas, das cadeiras, etc.), de acordo com o tipo de atividade, para dar resposta às necessidades e características de todos os alunos.
Quando implemento uma nova estratégia/prática de sala de aula, avalio a sua eficácia em termos dos resultados esperados e obtidos pelos alunos.
Consigo fazer com que os alunos cumpram as regras da sala de aula.
Mudo a minha estratégia de ensino, durante a aula, quando percebo que os alunos.
Nas minhas aulas, os alunos sentem-se à vontade para trabalhar com colegas que podem considerar diferentes.
Tenho dificuldade em acomodar todas as diferenças dos alunos numa sala de aula.
Consigo diferenciar o currículo para corresponder às necessidades e características de todos os alunos.
Diferenciar as práticas de sala de aula, os recursos, a avaliação, ocupa-me demasiado tempo.
Recorro a diferentes formas de organização do trabalho na turma (em grupo, a pares, individual), para dar resposta às diferentes necessidades e características dos alunos.
Incentivo os alunos a expor pontos de vista diferentes dos meus.
Quando um aluno apresenta dificuldades, presto-lhe apoio específico, durante ou após as aulas.
Durante as aulas, incentivo os alunos a dar e/ou a receber ajuda e partilhar conhecimentos entre si.
Consulto os alunos sobre as formas de melhorar o ambiente de sala de aula (as dinâmicas e relações estabelecidas entre todos).
Diversifico as estratégias de avaliação (e.g.: portefólio, testes adaptados, avaliação baseada no desempenho, etc.), para responder às necessidades e características de todos os alunos.
Encorajo os alunos a utilizar o seu conhecimento, interesses e as suas experiências de vida nas aulas.
Preparo recursos e atividades diferenciadas para os alunos com mais dificuldades ou com mais facilidade em progredir nas aprendizagens.
Faço a avaliação dos alunos, não só com base na sua nota final, como também com base no seu progresso.
Eu diferencio as minhas práticas, de forma a responder eficazmente às necessidades e características de todos os alunos (e.g. interesses, motivações, aspectos sociodemográficos, estilos de aprendizagem, etc.).

Culturas e Políticas Inclusivas

Itens
Existe um bom ambiente de convivência na escola, entre todos os alunos (respeito pelas diferentes culturas, costumes, capacidades).
Há técnicos especializados externos à escola, que me apoiam na resposta às necessidades de todos os meus alunos
Na minha escola todos os alunos recebem uma educação e apoio apropriados às suas características e necessidades.
Na minha escola existem condições para desenvolver as práticas diferenciadas que uma educação inclusiva requer.
A minha escola (e.g. Direção, EMAEI) apoia o desenvolvimento de práticas inclusivas.
Na minha escola existem atividades que incluem alunos com diferentes características.
Na minha escola existem recursos que me apoiam na resposta às necessidades e características de todos os alunos.
A escola fornece-me informação suficiente sobre os meus alunos, que me permite orientar todos, tendo em conta as suas necessidades e características.
Nesta escola os professores colaboram para resolver problemas relacionados com o ensino e a aprendizagem dos alunos.
Na minha escola as famílias são incentivadas a colaborar nas atividades da escola/sala de aula.
A minha escola consegue fazer com que os pais/encarregados de educação se sintam bem quando vêm à escola.
As famílias dificultam a implementação de uma educação inclusiva.

ANEXO 2:
QUESTIONÁRIO SOBRE *EDUCAÇÃO INCLUSIVA*
(VERSÃO ALUNOS)

Itens
Sinto que posso ser eu mesmo nesta escola.
Sinto que faço parte da minha turma.
Os meus colegas mostram interesse em ouvir as minhas ideias.
Nas aulas, sinto-me à vontade para expor pontos de vista diferentes dos professores.
Sinto-me à vontade para fazer sugestões aos professores para melhorar as aulas.
Procuro incluir os colegas quando percebo que estão colocados numa situação de exclusão.
Gostaria de saber mais como poderia ajudar a incluir um colega que está numa situação de exclusão.
Na escola, existem atividades que interessam e incluem alunos com diferentes características.
Sinto-me à vontade para trabalhar com colegas que são diferentes.
Os alunos ajudam-se uns aos outros, nesta escola.
Existe um bom ambiente de convivência, na escola, entre todos os alunos (respeito pelas diferentes culturas, costumes, capacidades).
Nas aulas, sinto-me à vontade para expor pontos de vista diferentes dos meus colegas.
Quando tenho dificuldades os professores ajudam-me, durante ou após as aulas.
Sinto que o apoio que recebo na escola ajuda a minimizar as minhas dificuldades.
Sinto que os professores valorizam as nossas ideias, conhecimentos, interesses e experiências de vida.
Os professores diversificam as formas como ensinam (ex.: apresentação oral, debate, leitura, escrita, desenho, uso de meios audiovisuais, etc.).
Os professores mostram interesse em ouvir as ideias de todos os alunos.
Os professores procuram responder aos nossos interesses e motivações.
Os professores prestam apoio específico aos alunos com maiores dificuldades.
Durante as aulas, os professores incentivam-nos a dar e/ou receber ajuda e partilhar conhecimentos entre nós.
Os professores diversificam as estratégias de avaliação (ex.: portfólio, testes diferenciados, avaliação baseada no desempenho, etc.).
Os professores consultam-nos sobre formas de melhorar o ambiente de sala de aula (as dinâmicas e as relações estabelecidas entre todos).
Os professores promovem atividades diferenciadas de acordo com as nossas capacidades e ritmos de trabalho.
Os professores recorrem a diferentes formas de organização do trabalho na turma (em grupo, a pares, individual).
Cumpro as regras de sala de aula/da escola.
A minha família participa nas atividades da escola.

ANEXO 3:

DIMENSÕES DO QUESTIONÁRIO SOBRE *DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM*

Motivações para envolvimento em iniciativas de formação	
Itens	
Progredir na carreira.	
Prazer associado ao estudo.	
Aumentar/melhorar oportunidades profissionais.	
Promover o meu desenvolvimento pessoal.	
Desenvolver novas ideias para o ensino.	
Aumentar a minha autoestima.	
Responder às novas exigências associadas ao meu trabalho.	
Consolidar as minhas perspetivas pedagógicas.	
Mudar a maneira como organizo o processo de ensino e de aprendizagem.	
Tornar o meu ensino mais eficaz.	
Desenvolver as minhas competências profissionais.	
Desenvolver ou aprofundar meus conhecimentos a respeito do trabalho relacionado com as Comunidades de Aprendizagem e Ações Educativas de Sucesso	
Desempenhar funções específicas na escola.	
Partilhar ideias e experiências com os/as colegas.	
Implementar as políticas/medidas da Administração Central.	
Implementar as políticas/medidas da Gestão Local.	
Desenvolver projetos da escola em colaboração com os colegas.	
Desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colegas.	
Construir recursos didáticos com colegas.	
Responder à solicitação da direção do agrupamento.	

Natureza do Trabalho Docente

Itens
O meu trabalho exige competências complexas.
No meu trabalho tenho a oportunidade de ter iniciativa e tomar decisões.
Tenho informação/dados sobre a minha eficácia ou qualidade do meu trabalho docente.
Consigo terminar uma tarefa que eu próprio/a comecei.
De uma forma geral, o meu trabalho não tem um sentido ou importância particular/peculiar.
O meu trabalho é, em geral, repetitivo.
O meu trabalho forma um todo com sentido.
Os resultados do meu trabalho têm efeitos/repercussões significativos na vida e no desenvolvimento de outras pessoas.
O meu trabalho implica uma responsabilidade ética específica à docência.
O meu trabalho deve ter como preocupação o bem do outro.

Liderança e Cultura de Escola

Itens
Sou encorajado/a a desempenhar funções de liderança (a nível de cargos, de coordenação de projetos, etc..) na minha escola/agrupamento.
Na minha escola/agrupamento existe uma liderança eficaz.
Uma liderança eficaz é importante para promover o desenvolvimento profissional dos/as professores/as.
A Direção é encorajadora e estimulante.
A Direção comunica abertamente sobre todas as questões relativas à escola/agrupamento.
Sinto-me apoiado pelos professores, coordenadores e direção da escola relativamente à minha atividade pedagógica.
Na minha escola/agrupamento os pais/encarregados de educação participam ativamente nas atividades da escola.
Sinto que os meus pontos de vista são tidos em consideração em diversas instâncias da escola.
Na minha escola/agrupamento existe uma liderança orientada por valores e para os valores.
Na minha escola/agrupamento existe uma liderança centrada nas pessoas.
Os/As alunos/as são chamados/as a participar na vida da escola.

Oportunidades de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional

Itens
Na minha escola/agrupamento, há oportunidades para desenvolver um trabalho criativo.
Tenho oportunidades para melhorar a minha formação.
Preciso de me atualizar regularmente, pois o meu trabalho está frequentemente a mudar.
Na minha escola/agrupamento, os/as professores/as preocupam-se com a sua formação, no sentido de dar resposta às mudanças na vida da escola.
Na minha escola/agrupamento, existe uma política global em termos de formação contínua.
A formação contínua deve centrar-se no desenvolvimento de competências e de atividades centradas na sala de aula.
A formação contínua deve ter em conta uma perspetiva de desenvolvimento da escola.
A formação contínua deve responder a necessidades a curto prazo.
Sinto-me encorajado/a para participar em atividades de formação contínua.
A formação contínua deve responder a necessidades a longo prazo.

Participação na Comunidade de Aprendizagem

Itens
Na CA tenho a oportunidade de ser ouvido/a.
Na CA os meus pontos de vista/contribuições são valorizados.
Na CA quando tenho alguma questão sinto-me confortável em expô-la ao grupo.
Na CA estou aberto/a ao acolhimento de novos membros.
Na CA experiencio decisões que impedem o progresso do meu trabalho.

Sentido de Pertença à Comunidade de Aprendizagem

Itens
Na CA acolhemos os novos membros para que desenvolvam um sentimento de pertença.
Na CA partilhamos de uma visão e valores comuns.
Na CA fomentamos relações de confiança.
Na CA negociamos a nossa ação coletiva abertamente.
Na CA valorizamos a aprendizagem profissional individual e coletiva de igual forma.
Na CA refletimos sobre o progresso da comunidade através de processos investigativos.
Na CA a nossa ação compreende a articulação com outras redes e parcerias.

Prática Reflexiva

Itens

A prática reflexiva na CA contribui para tomar consciência das minhas representações/crenças sobre o ensino.

A prática reflexiva desenvolvida na CA amplia o meu conhecimento profissional.

A prática reflexiva desenvolvida na CA amplia a minha orientação para a colaboração.

A prática reflexiva potencia a oportunidade de repensar a minha ação fora da CA.

A prática reflexiva permite que reoriente a minha ação na CA.

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: “ONDE ESTAMOS E PARA ONDE QUEREMOS IR”

Márcia Kamp

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Carolina Carvalho

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Ana Sofia Pinho

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Daniela Semião

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Ana Paula Caetano

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: “ONDE ESTAMOS E PARA ONDE QUEREMOS IR”

Márcia Kamp

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
(<https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>)

Carolina Carvalho

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
(<https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>)

Ana Sofia Pinho

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
(<https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>)

Daniela Semião

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
(<https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>)

Ana Paula Caetano

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
(<https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>)

INTRODUÇÃO

A preocupação com a construção de uma escola e educação inclusiva, valorizadora da diversidade nas suas diversas manifestações e que garanta uma aprendizagem de qualidade para todos, apresenta-se como uma das preocupações mais prementes na generalidade dos sistemas educativos na atualidade (Ainscow, 2020; Messiou, 2019; OECD, 2023). Em Portugal, esta preocupação encontra-se plasmada na atual política educativa, que assume a educação inclusiva como um pilar estruturante do pensar e agir na escola (Alves et al., 2020; Portugal, 2018a, 2018b), sendo várias as medidas e iniciativas de natureza política que têm sido colocadas em prática. A Rede Portuguesa de Comunidades de Aprendizagem INCLUD-ED, promovida pela Direção-Geral da Educação em 2019 com o suporte do CREA (Community of Research on Excellence for All) e da Universidade de Barcelona, apresenta-se como uma dessas medidas, visando combater as desigualdades e promover a inclusão e o sucesso, tendo como contexto os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

A concretização de uma educação inclusiva apresenta oportunidades e desafios em esferas várias, como, por exemplo, cultura de escola, pedagogia e currículo e relação escola-família-comunidade. Neste quadro, a investigação tem evidenciado ser fundamental compreender como diferentes atores, entre os quais se encontram os professores e alunos, entendem e experienciam uma educação inclusiva (Conner et al., 2022; Guillemot et al., 2022; Mitra, 2018; Quaglia et al., 2020; Semião et al., 2023; Yada et al., 2022).

O presente capítulo foca-se justamente nas perspectivas de professores e alunos relativamente à educação inclusiva, a partir da análise de conteúdo categorial das respostas às questões abertas de questionários, recolhidas numa primeira aplicação em agrupamentos de escolas da Rede de Comunidades de Aprendizagem INCLUD-ED. A análise das respostas fechadas da aplicação destes questionários é apresentada neste eBook, no anterior capítulo intitulado “Desenvolvimento Profissional Docente, Conceções e Práticas Inclusivas: Um estudo longitudinal com professores e alunos do ensino básico e secundário”, da autoria de Sofia Santos, João Piedade e Luís Tinoca.

Exploram-se as seguintes questões de investigação:

- 1) Que aspetos positivos são apontados por professores e alunos acerca da educação inclusiva nos seus agrupamentos de escola?
- 2) Que mudanças professores e alunos propõem para favorecer a educação inclusiva?

O capítulo está estruturado, primeiramente, em torno de um breve enquadramento teórico sobre educação inclusiva, bem como sobre os desafios e implicações das comunidades de aprendizagem INCLUD-ED, evidenciados na investigação. Segue-se a descrição do estudo e dos procedimentos metodológicos. Depois apresentam-se os dados e por fim discutem-se os resultados e tecem-se considerações finais.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO — EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM INCLUD-ED

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A conceção contemporânea de educação inclusiva, conforme consolidada por organismos internacionais (European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE], 2022; UNESCO, 2017, 2020) e autores como

Ainscow (2024), Florian (2014, 2019) e Walton (2018), assenta em três pilares fundamentais: (i) a presença, participação e aprendizagem de todos os alunos; (ii) a transformação das culturas, políticas e práticas escolares; e (iii) a valorização da diversidade como recurso educativo.

O primeiro pilar refere-se à garantia do acesso, da participação significativa e do sucesso educativo para todos, princípios reconhecidos em políticas nacionais e internacionais (Alves et al., 2020; UNESCO, 2017). Booth e Ainscow (2011), no Índice de Inclusão, propõem diretrizes para eliminar barreiras à aprendizagem e à participação, reforçando a escola como um espaço democrático. Essa visão é ampliada por Florian (2014), que defende uma pedagogia centrada no planeamento para todos, e por Slee (2011), que alerta para a necessidade de sistemas capazes de responder à diversidade de formas de aprender. A inclusão, nessa perspetiva, baseia-se em direitos humanos e igualdade de oportunidades, apoiada por marcos legais como a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) e a *Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação – Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos* (UNESCO, 2016), entre outros.

O segundo pilar sublinha que a construção de sistemas educativos inclusivos requer mudanças profundas e articuladas nas dimensões culturais, políticas e práticas (Booth & Ainscow, 2011; UNESCO, 2017). Autores como Apple (2017), Freire (2019) Hernández-Torrano et al., (2020) e Santos (2020), reforçam a educação como prática libertadora e promotora da justiça social. Para que isso se concretize, são necessárias (i) práticas colaborativas entre profissionais (Ainscow et al., 2006; Booth & Ainscow, 2011), (ii) envolvimento das famílias (Flecha, 2015; Quaglia et al., 2020), (iii) flexibilização curricular (Florian, 2014; UNESCO, 2017), (iv) formação contínua (Spratt & Florian, 2015), (v) uso de instrumentos de autoavaliação (Booth & Ainscow, 2011) e (vi) decisões pedagógicas baseadas em evidências (Alves et al., 2020; European Agency for Special Needs and Inclusive Education [EASNIE], 2022).

O terceiro pilar diz respeito às crenças, valores e atitudes que moldam a cultura escolar. Ainscow (2020), Ainscow et al. (2019) e a European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE, 2022), defendem que a diversidade deve ser vista como um recurso e não como obstáculo. Florian (2019) e Walton (2018) sustentam que ela enriquece o ambiente educativo, desde que integrada no planeamento pedagógico desde o início. A inclusão exige, portanto, não apenas mudanças técnicas, mas um compromisso ético e político com a justiça social (UNESCO, 2017).

Nesse sentido, escutar ativamente todos os membros da comunidade escolar – especialmente os alunos – torna-se essencial. Quaglia et al.

(2020), Flecha (2015), Messiou (2016, 2019) e Cook-Sather (2002) defendem que a valorização da voz promove pertença, confiança e melhoria contínua. A voz é mais do que expressão individual: é um elemento estruturante de culturas escolares dialógicas e democráticas. Em Portugal, a iniciativa *Voz dos Alunos*, promovida pela Direção-Geral da Educação (2023b), constitui um exemplo de política pública que reconhece a importância de ouvir os estudantes sobre temas relevantes da vida escolar, contribuindo para práticas mais participativas e inclusivas.

Ainda que tenham ocorrido avanços relativamente à inclusão nas escolas, persistem desafios significativos. Ainscow (2020) aponta a permanência de práticas excludentes, enquanto Florian e Spratt (2013) criticam a prevalência do paradigma médico da deficiência. Walton (2018) alerta para o risco de se impor modelos inclusivos descontextualizados culturalmente, e Booth e Ainscow (2016) questionam os efeitos estigmatizantes de categorias como “necessidades especiais”. Além disso, a distância entre políticas e práticas é acentuada pela formação inicial insuficiente (Calegari-Falco et al., 2022) e pela persistência de metodologias tradicionais (Brito & Orlando, 2014). A escuta ativa e contínua, particularmente dos alunos em situação de exclusão, é central para o avanço da inclusão (Messiou, 2019; UNESCO, 2017). Envolver os estudantes na identificação de barreiras e soluções contribui para práticas mais responsivas e democráticas, embora ainda pouco implementadas.

Apesar de Portugal oferecer um modelo de educação inclusiva robusto e legalmente definido, em consonância com compromissos nacionais e internacionais, será necessário colmatar a lacuna entre a política e a prática diária, muito dependentes do desenvolvimento da capacidade dos professores, do fomento de culturas colaborativas e da disponibilização de recursos e sistemas de apoio eficazes e abrangentes, que configuram-se como ações prioritárias para o avanço de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Em síntese, a educação inclusiva, concebida como compromisso com a equidade e a justiça social, exige transformações estruturais e culturais abrangentes nas escolas, fundamentadas na participação, na escuta e na valorização da diversidade como pilares fundamentais.

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM INCLUD-ED: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES

O projeto INCLUD-ED - Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011) recebeu financiamento da Comissão Europeia e foi coordenado pelo CREA - Community of Research in Excellence for All, da Universidade de Barcelona. Teve, como objetivo

principal, desenvolver estratégias educativas que promovessem o sucesso educativo e, simultaneamente, a coesão social. Para alcançar este objetivo, foram identificadas comunidades envolvidas em projetos de aprendizagem que tivessem alcançado excelentes resultados académicos e de inclusão, tendo como foco a identificação de Ações Educativas de Sucesso (AES). Estas ações visam melhorar o sucesso escolar dos alunos e contribuir para a coesão social, em todos os contextos onde são implementadas, “por oposição às boas práticas que, não obstante o seu potencial para alcançar excelentes resultados, estão limitadas a contextos particulares” (Direção-Geral de Educação, 2023a).

Em termos gerais, o projeto INCLUD-ED conseguiu identificar ações que, independentemente do contexto, foram consideradas “de sucesso”, conferindo-lhes a possibilidade de serem transferíveis para qualquer escola ou comunidade (Direção-Geral da Educação, 2023a). O foco foi colocado na forma “como essas ações afetam os processos de inclusão e exclusão de cinco grupos vulneráveis: migrantes, minorias culturais, mulheres, jovens e pessoas portadoras de deficiências” (Universidade de Barcelona, 2012, p. 5), embora tenha a ambição de chegar a todas as crianças e comunidades da Europa, independentemente do seu perfil. O INCLUD-ED ultrapassa, assim, os limites do projeto definido inicialmente e configura-se como uma proposta de transformação educacional que visa melhorar a aprendizagem e a convivência de todos os alunos, para a construção de uma escola de qualidade para todos, numa perspetiva de equidade, inclusão e em estreita articulação com a família e com a comunidade (Almeida, 2021, p. 48).

Estas comunidades de aprendizagem baseiam-se nos sete princípios da aprendizagem dialógica (diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, solidariedade, criação de sentido e igualdade de diferenças), implementando as AES que fizerem mais sentido para o seu contexto, de entre as seis: 1) grupos interativos, 2) tertúlias literárias dialógicas, 3) formação dialógica de professores, 4) modelo dialógico de prevenção de conflitos, 5) participação educativa da comunidade e 6) formação de familiares.

Em Portugal, participaram no projeto piloto onze agrupamentos de escolas e, em 2019, o projeto foi oficialmente lançado, como forma de combater o insucesso e o abandono escolar, nos territórios educativos de intervenção prioritária (TEIP). Atualmente, de acordo com os dados apresentados na página web das Comunidades de Aprendizagem em Portugal¹, são cinquenta e um os agrupamentos/escolas não agrupadas que integram o projeto e, no que diz respeito à monitorização e resultados do trabalho

¹ <https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/>

desenvolvido por estas comunidades de aprendizagem, foi encontrado um conjunto limitado de evidências, como veremos adiante.

Em experiências relatadas por professores envolvidos em comunidades de aprendizagem, em Portugal, os docentes referem que as AES desenvolvidas, nomeadamente as tertúlias dialógicas e os grupos interativos, contribuíram significativamente para a motivação dos alunos e para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, bem como para “o aumento de vocabulário, a melhoria da expressão oral e da compreensão e o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de raciocínio” (Almeida, 2021, p. 53), assim como se revelaram benéficas para o desenvolvimento das competências de leitura dos alunos (Nogueira & Miranda, 2021).

Investigações levadas a cabo internacionalmente apontam no mesmo sentido, tanto no que diz respeito ao aumento da motivação dos alunos (Amaro Agudo et al., 2020; Escuder et al., 2022; Morlà-Folch et al., 2022), como no que concerne à melhoria das relações interpessoais (Morlà-Folch et al., 2022; Ordóñez-Sierra et al., 2017; Roca et al., 2024; Roca-Campos et al., 2021), o que é explicado, entre outros fatores, pela presença, participação e envolvimento das famílias, na escola (Escuder et al., 2022; Morlà-Folch et al., 2022).

Estas evidências sugerem que os envolvidos nas comunidades de aprendizagem consideram que a aplicação das AES tem um impacto positivo na aprendizagem dos alunos. Não obstante, nem todos os estudos identificaram melhorias significativas ao nível do comportamento pró-social dos alunos (Galindo-Domínguez et al., 2024), revelando a existência de fragilidades implícitas na aplicação das AES.

No que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente, os professores são igualmente favoráveis e apontam no sentido da existência de melhorias significativas, quer ao nível da sua própria aprendizagem, através da alteração de práticas (García-Carrion et al., 2017), do seu envolvimento em processos colaborativos, entre pares e com outros agentes como as famílias (Galindo-Domínguez et al., 2024; García-Carrion et al., 2017; Morlà-Folch et al., 2022), bem como no que concerne à diminuição do volume de trabalho, motivado pela participação dos voluntários (Amaro Agudo et al., 2020; Ordóñez-Sierra et al., 2017). Por outro lado, e apesar das atitudes positivas manifestadas pela maioria dos participantes nos estudos analisados, os professores implicados nas comunidades de aprendizagem encontram desafios neste processo, nomeadamente no que se refere ao perfil dos voluntários, que nem sempre se revela adequado para as funções a desempenhar, ou a dificuldades em gerir os comportamentos das turmas devido à presença dos voluntários (Amaro Agudo et al., 2020).

Constata-se que, tanto para os professores como para os alunos, a aplicação sistemática das AES tem um impacto positivo na aprendizagem e desempenho acadêmico dos estudantes, na sua motivação, sentido de pertença, e na melhoria das relações interpessoais (Amaro Agudo et al., 2020; Escuder et al., 2022; Morlà-Folch et al., 2022; Ordóñez-Sierra et al., 2017; Roca et al., 2024; Roca-Campos et al., 2021), embora se identifiquem alguns desafios: por um lado, a dificuldades do trabalho com voluntários e a sua presença nas escolas (Amaro Agudo et al., 2020) e, por outro lado, a falta de envolvimento das famílias dos alunos mais vulneráveis, em particular as que têm um histórico relacionado com a imigração (Roca et al., 2024).

Em suma, constata-se que os professores e os alunos envolvidos nas comunidades de aprendizagem INCLUD-ED apresentam atitudes positivas face aos resultados da aplicação das AES, não só ao nível da inclusão dos alunos, como ao nível da aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores. Os desafios identificados não parecem ter um impacto significativo neste processo, pelo que se conclui que as implicações são, acima de tudo, favoráveis ao desenvolvimento da educação. Não obstante, é de realçar que a investigação sobre esta temática é, ainda, pouco abrangente (Galindo-Domínguez et al., 2024), pelo que devemos considerar esta limitação na análise das evidências.

METODOLOGIA

PARTICIPANTES

Este estudo envolveu uma amostra constituída por 154 professores dos ensinos básico e secundário, com idade compreendida entre os 37 e 58 anos ($M=51.8$; $DP=6.59$), com experiência profissional entre 2 e 42 anos ($M=26.4$; $DP=8.51$), que lecionam na mesma escola em média há mais de 13 anos ($M=13.4$; $DP=10.7$), a maioria pertence ao Quadro de Agrupamento/ Escola ($N=110$; 71.4%), leciona maioritariamente nas regiões Norte ($N=64$; 41.56%) e Centro ($N=57$; 37.01%) e possui a licenciatura com habilitação para a docência ($N=99$; 64.3%). Os professores distribuem-se pelos diferentes ciclos dos ensinos básico e secundário, com predominância para o 3º Ciclo ($N=51$; 33.1%) e 1º Ciclo ($N=41$; 26.6%). A maioria das participantes refere ter frequentado formação na área da diversidade e inclusão em educação ($N=98$; 63.6%).

Relativamente aos alunos, a amostra envolveu 638 alunos, entre os 6 e 18 anos ($M12\pm3,89$), sendo 320 (50.3%) do sexo feminino e 317 (49.7%) do masculino. A distribuição dos alunos participantes abrange os diversos

níveis de ensino, desde o 1º ao 3º ciclo e o Ensino Secundário. Destaca-se a maior concentração de respondentes no 4º ano do 1º ciclo, (N=138; 21,6%), e no 9º ano do 3º ciclo (N=130; 20,4%). O 3º ciclo, no seu conjunto, representa a maior fatia da amostra, com 242 alunos (37,9%). Quanto ao apoio recebido de professores e psicólogos, a distribuição das respostas revela uma maior incidência no 1º ciclo (N=73; 35,6%), em comparação com o 2º ciclo (N=35, 29,4%), o 3º ciclo (N=72; 29,7%) e o Ensino Secundário (N=20; 28,1%).

INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

O estudo procurou recolher as perceções dos professores e alunos sobre diversidade, cultura e práticas inclusivas (Semião et al., 2024). Tendo em consideração os objetivos e o contexto de investigação, optou-se por um processo de recolha de dados através de inquérito por questionário. Concretamente, foram aplicados dois questionários *online* a professores e alunos de 57 Agrupamentos de Escolas envolvidos na rede portuguesa de comunidades de aprendizagem INCLUD-ED, com a seguinte distribuição geográfica: Alentejo (5), Algarve (2), Centro (3), Lisboa e Vale do Tejo (22) e Norte (19). Estes questionários foram aplicados entre os meses de maio e junho de 2023, para recolher informações que permitam caracterizar as perceções dos professores sobre diversidade e educação inclusiva. No questionário aos professores recolheram-se 154 respostas e no questionário aos alunos foram coletadas 638 respostas. Foi garantida a confidencialidade e o anonimato dos participantes e das escolas, tanto na recolha, como nos processos de análise de dados, tendo todos dado por escrito o seu consentimento informado. No caso dos alunos este consentimento foi solicitado aos encarregados de educação.

Os instrumentos utilizados foram adaptados do estudo de Semião et al. (2024) e baseado no *Index para a Inclusão*, de Tony Booth e Mel Ainscow (2002), ambos relativos a perceções e conceções sobre diversidade e educação inclusiva, um dirigido a alunos e o outro a professores. Cada questionário é constituído por uma escala em formato *Lickert* e duas perguntas abertas, uma centrada em aspetos positivos sobre o desenvolvimento da educação inclusiva e outra sobre mudanças a implementar para a promover, designadamente: “Indique até 3 aspetos positivos, que identifica na sua escola/agrupamento, relativamente ao desenvolvimento da educação inclusiva” e “Identifique até 3 mudanças, que gostaria de ver implementadas na sua escola/agrupamento, relativamente ao desenvolvimento da educação inclusiva”.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise das questões de resposta aberta seguiu uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, com recurso à técnica de análise de conteúdo (Amado et al., 2014; Bogdan & Biklen, 1994), procurando descrever e compreender os significados atribuídos à educação inclusiva por professores e alunos. O processo de análise organizou-se em torno de dois temas – Culturas e estruturas escolares inclusivas e Práticas de inclusão –, temas esses correspondentes a dimensões também estruturantes dos questionários e da respetiva análise estatística (Caetano et al., no prelo). No quadro desses temas, os processos de codificação dos dados qualitativos deram origem ao estabelecimento de categorias e indicadores, bem como contabilização do número de unidades de registo relativas a essas categorias e indicadores. De modo a assegurar a fiabilidade da análise, as categorias obtidas foram alvo de comparação por parte dos autores, com vista a alcançar consenso sobre as decisões de codificação. Importa ainda realçar que este estudo foi desenvolvido, exclusivamente, em agrupamentos/escolas identificadas como Comunidades de Aprendizagem INCLUD-ED, o que poderá explicar a reduzida dimensão da amostra. Outra limitação foi o uso de medidas/instrumentos de autor-retrato de matriz qualitativa que, apesar de se revelarem adequados para analisar conceções, atitudes e perceções, poderiam ser complementados com outros tipos de instrumentos e informantes.

Não obstante, consideramos que a presente investigação vem preencher algumas lacunas do ponto de vista investigativo, quer no que diz respeito à escassez de dados referentes às Comunidades de Aprendizagem INCLUD-ED, quer pela utilização de um instrumento validado, no contexto português, que permite comparar as perceções dos professores e dos alunos, sobre os mesmos tópicos.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Apresentam-se os principais contributos recolhidos junto dos 154 professores e 638 alunos relativos aos aspetos positivos e às mudanças a implementar na escola/agrupamento relativamente ao desenvolvimento da educação inclusiva.

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES ÀS QUESTÕES ABERTAS

Aspetos positivos relativos ao desenvolvimento da educação inclusiva nas escolas

A Tabela 1 sistematiza os aspetos que os professores destacaram como positivos relativamente ao desenvolvimento da educação inclusiva nos seus contextos de trabalho. Dos 154 questionários, 142 participantes responderam a esta questão, sendo que 9 não responderam e 3 nada referiram ou não sabiam.

De um total de 382 Unidades de Registo (UR), 276 recaem no tema *Cultura e Estruturas Escolares* e 103 UR no tema *Práticas Inclusivas*.

TABELA 1. ASPETOS POSITIVOS REFERIDOS PELOS PROFESSORES RELATIVAMENTE AO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cultura e estruturas escolares			
<i>Categorias</i>	<i>Indicadores</i>	<i>N.º de unidades de registo (UR)</i>	<i>fi de UR por categorias</i>
Ethos de escola	· Atitudes positivas face à diversidade (nas suas múltiplas expressões) (valorização, sensibilidade, abertura, respeito, empatia...)	32	61
	· Inclusão, integração, equidade	15	
	· Segurança e acolhimento	4	
	· Sucesso para todos	2	
	· Preocupação com os alunos	6	
	· Confiança	2	
Existência de estruturas de apoio à inclusão	· Em geral	13	56
	· EMAEI -Equipa Multidisciplinar Apoio à Ed. Inclusiva	16	
	· SPO Serviço de Psicologia e Orientação	5	
	· Equipa Educação Especial	17	
Apoio, colaboração e comunicação	· GAAP - Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família	5	107
	· Em geral	29	
	· Direção	15	
	· Equipas de docentes	21	
	· Técnicos especializados	26	
	· Assistentes operacionais	1	
	· Parcerias externas	2	
Recursos físicos e materiais	· Relação escola-famílias-comunidade	13	21
	· Em geral	6	
	· Espaços (salas adaptadas, centro de apoio à aprendizagem, biblioteca escolar, acessos...)	10	
	· Materiais de apoio diversos	1	
Organização pedagógica	· Equipamentos (nomeadamente, tecnológicos)	4	16
	· Gestão das turmas (redução, diversificação)	7	
	· Coadjuvação/codocência/assessorias	8	
	· Gestão horária (tempo comum no horário)	1	

Desenvolvimento profissional	· Formação docente · Qualificação das equipas	4 8	12
Outros	· Monitorização dos processos (diversificação de procedimentos de recolha de informação; inquéritos, debates...) · Aplicação da legislação	2 1	3
Práticas inclusivas			
Categorias	Indicadores	N.º de unidades de registo (UR)	fi de UR por categorias
Gestão curricular e pedagógica	· Participação dos alunos em todas as atividades da escola · Integração dos alunos na turma · Adaptações curriculares e medidas de suporte à aprendizagem · Aulas de PLNM – Português Língua Não Materna · Diferenciação pedagógica · Modalidades de trabalho (trabalho cooperativo, pares, grupos) · Metodologias e atividades (projetos, grupos interativos, desporto escolar...) · Avaliação pedagógica · Desenvolvimento de competências (sociais, socioemocionais, autonomia...) · Educação multi/intercultural · Apoio especializado (dentro e fora da aula) · Mentorias	12 8 5 3 24 5 10 6 9 8 11 2	103
Nada a assinalar/Não sabe			
Não sei		1	3
Nada a referir		2	
Não responde			
Não responde		9	9

Em relação a *Culturas e Estruturas Escolares*, os professores salientam, acima de tudo, processos ligados a *Apoio, Colaboração e Comunicação* (107 UR) entre diversos atores como os aspetos mais positivos, seguindo-se elementos ligados ao *Ethos de Escola* (61 UR) e logo a seguir a referência à *Existência de Estruturas de Apoio à Inclusão* (56 UR). Seguem-se depois elementos relativos a *Recursos Físicos e Materiais* (21 UR), *Organização Pedagógica* (16 UR) e *Desenvolvimento Profissional* (12 UR).

Relativamente a *Apoio, Colaboração e Comunicação* (107 UR), muitos dos professores referem-se-lhe na generalidade (29 UR), sendo que aqueles que detalham estes processos mencionam maioritariamente o apoio e a colaboração por parte de técnicos especializados (26 UR) e no seio das equipas de docentes (21 UR). Salienta-se, ainda, a referência ao apoio por parte da direção do agrupamento (15 UR) e à interação entre escola, família e comunidade (13 UR). Como exemplo, nas palavras dos professores:

"Boa colaboração com a equipa da Educação Inclusiva";
"Cooperação dos professores de Educação Especial com os elementos dos Conselhos de Turma na operacionalização de estratégias"; "A articulação que existe entre professores de educação especial e professores titulares/ disciplinas";
"Elevada colaboração entre os docentes do conselho de turma";
"A partilha e articulação de estratégias entre colegas";
"Colaboração com a direção na resolução de problemas";
"Apoio por parte dos Órgãos de gestão/ diretores de turma";
"Boa comunicação entre técnicos e professores"; "Colaboração entre diversos atores educativos; parcerias com outras entidades";
"Relação escola alunos, relação escola pais e relação com a comunidade"; "Abertura à participação das famílias";
"Trabalho com a comunidade"; "O acesso dos pais à escola";
"Colaboração escola – família".

O relevo atribuído ao *Ethos da escola* (61 UR) plasma-se na referência a que os professores fazem à existência de atitudes positivas face à diversidade nas suas múltiplas expressões (32 UR) e a valores de inclusão, integração e equidade como preocupações na vivência da escola (15 UR). Conforme expressam:

"Promoção da inclusão e respeito pela diversidade";
"Reconhecimento da diversidade dos alunos"; "Todos os alunos são tratados com respeito, com atenção devida independentemente da sua etnia, género, religião, etc."; "Todos os alunos com problemáticas associadas são integrados nas turmas/escola";
"Existência de um ambiente seguro e acolhedor".

No que respeita à categoria *Existência de Estruturas de Apoio à Inclusão* (56 UR) e *Recursos Físicos e Materiais* (21 UR), é apontada como positiva a existência de equipas específicas, tais como equipas de educação especial (17 UR) e EMAEI (16 UR), e de espaços vários de apoio a práticas de educação inclusiva (10 UR). Concretizando,

"A equipa da EMAEI apresenta um trabalho excelente no que se refere à inclusão"; "Ter GAAP (psicólogo, sociólogo e mediador de conflitos)"; "Criação de espaços para desenvolvimento de capacidades - por ex. sensoriais"; "Salas adaptadas";
"Sala de apoio às aprendizagens".

São, ainda, apontados fatores positivos relacionados com a *Organização Pedagógica* (16 UR) e o *Desenvolvimento Profissional* (12 UR). Relativamente à primeira categoria, é sinalizada como positiva a existência de práticas de coadjuvação, codocência e de assessorias pedagógicas (8 UR) e de processos de redução e de diversificação na gestão das turmas (7 UR). A qualificação das equipas (8 UR), nomeadamente através de formação, destaca-se ao nível do desenvolvimento profissional docente. A título de exemplo,

"Coadjuvação na sala de aula"; "Assessorias em sala de aula nas disciplinas de Português e Matemática."; "Professor de apoio na sala de aula"; "Turmas mais reduzidas"; "Formação adequada"; "São feitos regularmente inquéritos e/ou debates para conhecer eventuais problemas".

Os aspetos positivos dos contextos escolares relacionados com *Práticas Inclusivas* prendem-se, essencialmente, com questões de *Gestão Curricular e Pedagógica* (103 UR). Nesta esfera, os professores destacam práticas de Diferenciação Pedagógica (24 UR), medidas que asseguram a participação de todos os alunos em todas as atividades da escola (12 UR), apoio especializado em aula e fora dela (11 UR) e recurso a metodologias e atividades variadas (10 UR). Nas palavras dos professores,

"Possibilidade de diversificar estratégias e implementá-las";
"Diferenciação pedagógica, apoio diferenciado";
"Diferenciação pedagógica de acordo com as necessidades de cada aluno"; "Práticas pedagógicas diferenciadas";
"Todos os alunos são convidados a participar nas atividades significativas realizadas na escola"; "Inclusão dos diferentes alunos em todas as atividades"; "Apoio extracurricular"; "Apoio extra dado aos alunos"; "Atividades extracurriculares".

O Desenvolvimento de Competências, maioritariamente socioemocionais e de autonomia (9 UR), a preocupação com a Integração de todos os alunos na turma (8 UR) e atividades no quadro de uma Educação Multi/intercultural (8 UR) seguem-se como aspetos positivos relacionados com Práticas de Inclusão. Exemplificando,

"Traz [sic] benefícios a todos os estudantes, além de promover um desenvolvimento emocional e de socializar, favorece o conhecimento cognitivo dos alunos com deficiência";
"Inclusão todos os alunos na sala de aula, mesmo os multideficientes"; "Fomentação do respeito pelo outro através do diálogo, e de atividades que visam o intercâmbio cultural"; "Eventos onde incluem diferentes culturas".

Ainda nesta esfera, encontramos a referência à implementação de práticas de Avaliação Pedagógica (6 UR), ao recurso a diferentes Modalidades de Trabalho em aula (5 UR), assim como à existência de Adaptações curriculares e medidas de suporte à aprendizagem (5 UR). A menção a Aulas de Português Língua Não Materna (PLNM) e a Mentorias encontra menor expressão, com 3 UR e 2 UR, respetivamente. Conforme enunciam,

"Diversificação na avaliação, existência de vários projetos";
"Implementação da avaliação pedagógica"; "Recursos diferenciados e instrumentos de avaliação diversificados para a diversidade de alunos"; "A partir das necessidades de cada aluno, há a busca de soluções para proporcionar o melhor ensino e experiência de aprendizagem com vista ao sucesso"; "Participação em atividades de grande grupo"; "Projetos adaptados aos alunos";

"Aulas com currículo adaptado"; "Criação de áreas de currículo mais práticas e adaptadas ao perfil do aluno, nomeadamente os alunos abrangidos pelas medidas adicionais"; "Aulas de PLNM; apoios aos alunos"; "Projeto de mentorias"; "Mentoria".

Mudanças a implementar na escola/agrupamento,
relativamente ao desenvolvimento da educação inclusiva

A Tabela 2 permite uma visualização das categorias e indicadores identificados na análise de conteúdo às respostas dos professores sobre as mudanças que consideram relevantes implementar na escola/agrupamento, relativamente ao desenvolvimento da educação inclusiva, o que permite detectar áreas de insatisfação que precisam ser repensadas. Dos 154 respondentes a este questionário, 148 responderam a esta pergunta de resposta aberta, 13 responderam não haver nada a mudar e 4 responderam não ter opinião.

TABELA 2. MUDANÇAS A IMPLEMENTAR REFERIDAS PELOS PROFESSORES, RELATIVAMENTE
AO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cultura e estruturas escolares			
<i>Categorias</i>	<i>Indicadores</i>	<i>N.º de unidades de registo (UR)</i>	<i>fi de UR por categorias</i>
Estruturas de apoio à inclusão	· Estruturas específicas de PLNM · Disciplinas de "preparação para a vida" · Centro de Recursos para a Inclusão	6 1 1	8
Ethos da escola	· Flexibilidade maior/ menor Burocracia · Informação / comunicação · Atitudes favoráveis da comunidade escolar (Arriscar, inovar, sensibilidade, empatia)	10 2 9	21
Apoios, colaboração e Comunicação	· Em geral · Entre professores - codocência · Com famílias · Com parceiros/apoios externos · Apoios Especializados	45 8 14 4 42	113
Recursos humanos e desenvolvimento profissional	· Estabilização do corpo docente · Formação	1 10	11
Gestão de espaços e recursos físicos/materiais	· Recursos adaptados · Espaços próprios	15 10	25
Gestão pedagógica de tempos e turmas	· Tempos e horários específicos atribuídos a professores e alunos · Turmas mais reduzidas · Turmas Homogéneas · Segregação	17 12 2 1	32
Externo - Tutela	· Reconhecimento	1	1
Total			211
Práticas inclusivas			
	· Em geral · Avaliação e diagnóstico · Trabalho de projeto · Práticas de autonomização · Tutorias e mentorias	9 1 1 1 4	16
Apoios especializados	· Na sala de aula · Fora da sala de aula	1 6	7
Disciplinação		2	2
Práticas de segregação		1	1
Interação entre turmas e ciclos		1	1
Total			27
Nenhuma mudança			
Nada a assinalar/a mudar	Nada a mudar Não sabe/sem opinião	16 4	20

Do conjunto das respostas sobressaem elementos relativos à *Cultura e Estruturas escolares* (com um total de 257 UR), como seria de esperar pelo teor da questão focada em mudanças nas escolas e agrupamentos. Destas 257 UR, há 19 UR que não apontam mudanças a desenvolver, ou por os professores considerarem que nada há a mudar (16 UR), ou por não saberem avançar com sugestões (4 UR). Algumas respostas focam-se de modo mais específico na dimensão das Práticas educativas (27 UR).

A maioria das respostas relativas ao tema *Cultura e Estruturas Escolares* (211 UR), que apontam para a necessidade de introduzir mudanças, concentra-se nas categorias *Apoios, Colaboração e Comunicação* (113 UR), *Organização Pedagógica de Tempos e Turmas* (32 UR), *Gestão de Espaços e Recursos Físicos/Materiais* (25 UR), *Ethos da Escola* (21 UR) e *Recursos Humanos e seu desenvolvimento profissional* (11 UR).

Na categoria dos *Apoios, Colaboração e comunicação Recursos Humanos*, nem sempre é possível encontrar uma especificação relativa aos participantes dessa colaboração (45 UC), mas as que são mais específicas referem os *Apoios especializados* (42 UR), nomeadamente de professores de educação especial, entre outros.

“Maior número de técnicos especializados em determinadas áreas, psicólogos, terapeutas da fala, assistentes sociais”; “Mais professores de educação especial, pois o número de alunos NEE é muito elevado comparativamente com o número de professores existentes no agrupamento”; “Mais técnicos especializados para dar resposta às necessidades dos alunos e pais”.

Referem, ainda, a relação com as famílias na escola e em casa (14 UR), a colaboração entre professores em regime de codocência (8) e com parceiros externos (4).

“Um maior envolvimento dos pais/encarregados de educação, pois ainda há muitos pais que sentem relutância em cooperar com a escola e professores”; “Maior acompanhamento familiar dos alunos em casa.”

No que respeita às Categorias *Gestão de Espaços e Recursos* e *Organização de Tempos e Turmas* há uma distribuição equilibrada de indicadores relativos a espaços próprios (10 UR), a recursos físicos adaptados (15 UR), a tempos e horários específicos atribuídos a professores e alunos (17 UR) e a turmas (15 UR), nomeadamente a maioria das quais apontando para a redução da sua dimensão (12 UR), embora ainda surjam ideias por parte de alguns professores que apontam para uma maior homogeneização na sua composição e para a segregação. Mais alguns exemplos:

“Crédito horário no grupo disciplinar para dar apoio a esses alunos; um maior crédito horário para apoio diferenciado a alunos com maiores dificuldades motoras”; “Maior diversidade

de recursos materiais e espaços destinados a atividades distintas, nomeadamente educação física”; “Os alunos com medidas adicionais terem um espaço próprio onde pudessem desenvolver competências funcionais em detrimento de estarem fechados numa unidade sem atividades adaptadas”; “Turmas mais pequenas de modo a atender à diversidade”; “Turmas de nível”; “Turmas próprias para este tipo de alunos”.

Também o *Ethos da Escola* merece atenção e carece de melhorias (21 UR), com destaque para promover atitudes favoráveis da comunidade educativa como abertura à inovação e empatia (9 UR), para uma maior flexibilidade e menor burocracia (8 UR). Dizem os professores:

“Menos resistência à mudança por parte do corpo docente; mais coragem em arriscar e inovar estratégias e metodologias de ensino”; “Maior sensibilização e empatia por parte de certos colegas”.

No que respeita ao *Desenvolvimento profissional* (11R) há a salientar a importância de desenvolver mais formação para professores e também para funcionários (10 UR). Exemplificando:

“Os professores da escola deveriam ter formação sobre as virtualidades de adoção de políticas de educação inclusiva”; “Os professores e funcionários da escola deveriam ter formação ou ações de sensibilização contra o racismo”; “Formação aos docentes sobre ações educativas de sucesso com ajuda na aplicação prática”.

No que respeita a *Estruturas Organizacionais e Curriculares* (8 UR), destaque para a necessidade de mudanças a nível de estruturas de coordenação e espaços associados à aprendizagem de Português Língua não Materna (PLNM) (6 UR).

“Haver um período de adaptação dos alunos à escola e ao conhecimento da língua portuguesa, antes da sua integração numa turma”.

Em síntese, as condições favorecedoras dessa mudança assinalam aspetos estruturais de criação de dispositivos de apoio, bem como a gestão de espaços, tempos, recursos humanos e materiais e de turmas que facilitem uma ação mais próxima, adaptada e diferenciada.

Nas respostas relativas a *Práticas educativas*, destaque para melhorias nos processos de diferenciação (16 UR) e em práticas com apoios especializados dentro e fora da sala de aula (7 UR), aqui incluindo:

“Que todos os docentes diversificassem as estratégias e ações na sala de aula para que todos os alunos aprendam”; “Atividades substitutivas diversificadas”; “Ouvir/inquirir frequentemente os alunos, para identificar os seus gostos/opiniões/autoavaliação”;

“Nem sempre a permanência em todas as aulas é benéfica para alunos com dificuldades diversas”.

Alguns, muito poucos, apontam para práticas de homogeneização, segregação e disciplinação. Surgem algumas respostas interessantes, embora em número pouco expressivo, que apontam para processos de interação entre turmas e ciclos de ensino e para o alargamento a toda a escola. Atendendo às respostas abertas sobre mudanças a aprofundar, parece tratar-se sobretudo de atuar em prol dos alunos, pelos adultos, surgindo menos registos que apontam para uma participação ativa dos alunos no desenvolvimento dessa inclusão.

ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS ÀS QUESTÕES ABERTAS

Aspetos positivos relativos ao desenvolvimento da educação inclusiva nas escolas

Na Tabela 3, encontram-se sistematizados os aspetos que os alunos consideram positivos no ambiente escolar, ou seja, aqueles que contribuem para o seu bem-estar. Das 638 respostas válidas, 596 foram respondidos, enquanto 19 alunos não responderam, 12 indicaram não saber responder e 10 afirmaram não ter nada a assinalar.

Após a análise das 1336 Unidades de Registo (UR), verificou-se que 978 incidem sobre o tema *Cultura e Estruturas Escolares*, enquanto 358 se dedicam ao tema *Práticas Inclusivas*.

TABELA 3. ASPETOS POSITIVOS REFERIDOS PELOS ALUNOS, RELATIVAMENTE
AO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cultura e estruturas escolares inclusivas			
<i>Categorias</i>	<i>Indicadores</i>	<i>N.º de unidades de registo (UR)</i>	<i>fi de UR por categorias</i>
Relações interpessoais	Importância da figura do professor		259
	· Professores	186	
	· Professora	53	
	· Professor	20	
	Escola como importante espaço de amizade e convívio		308
	· Colega(s)	111	
	· Amigo(s)	172	
	· Amizade	25	
	Importância do apoio dos funcionários		58
	· Funcionários	46	
	· Auxiliares	12	
Ambiente escolar	Condições do espaço físico e dos recursos materiais		80
	· Espaço	31	
	· Bar	14	
	· Campo (futebol e basquete)	13	
	· Recreio	12	
	· Biblioteca	10	
	Qualidade e diversidade da alimentação oferecida pela escola		12
	· Comida	10	
	· Alimentos/Alimentação	2	
	Perceções em relação à organização e à segurança da escola		15
	· Segurança/Seguro	9	
	· Organização	6	
	Clima de escola		51
	· Ambiente (Bom, agradável)	51	
	Ambiente inclusivo		29
	· Inclusão	17	
	· Acolhimento	9	
	· Aceitação	2	
	· Integração	1	
	Ambiente colaborativo		119
	· Ajuda	84	
	· Apoio	30	
	· Colaboração	3	
	· Solidariedade	2	
	Ambiente empático		38
	· Respeito	26	
	· Compreensão	12	
	Ambiente motivador		9
	· Incentivo	5	
	· Motivação	3	
	· Valorização	1	

<i>Categorias</i>	<i>Indicadores</i>	<i>N.º de unidades de registo (UR)</i>	<i>fi de UR por categorias</i>
Práticas inclusivas			
Aprendizagem e ensino	Metodologias ativas		255
	· Atividade(s)	64	
	· Brincar/Brincadeiras	60	
	· Aula(s)	56	
	· Jogar/Jogos	29	
	· Grupo	26	
	· Ensino/Ensinam	11	
	· Visitas de estudo	9	
	Valor à aprendizagem		49
	· Aprender/Aprendizagem	49	
Voz e participação	Espaço para a interação		54
	· Ouvir/ouvido/ouvem	14	
	· Ideias	10	
	· Opinião	10	
	· Participar/Participação	9	
	· Expressar/Exprimir/Expressão	6	
	· Liberdade/livre	5	
Nada a assinalar/Não sabe			
Não sabe		12	22
Nada a assinalar		10	
Não responde			
Não respondeu		19	19

Ao analisar o tema *Culturas e Estruturas Escolares* (UR 978), verifica-se que os alunos valorizam, acima de tudo, as *Relações Interpessoais* (625 UR), com especial destaque para as relações estabelecidas com os *Colegas* (308 UR), *Professores* (259 UR) e *Funcionários* (58 UR). Seguem alguns exemplos:

“Gosto da escola porque posso estar com os meus amigos”; “Alguns professores até são fixes”; “Funcionários interessados e acolhedores”.

O *Ambiente Escolar* surge a seguir (359 UR), com ênfase no *Ambiente Colaborativo* (119 UR) seguido por *Condições do Espaço Físico e dos Recursos Materiais* (80 UR). Adicionalmente, os alunos referiram outros aspetos como o *Clima da Escola* (51 UR), *Ambiente Empático* (38 UR), *Ambiente Inclusivo* (29 UR), *Organização e Segurança* (15 UR), *Alimentação* (12 UR) e *Ambiente Motivador* (9 UR). A seguir alguns excertos selecionados das entrevistas:

“Posso contar com alguns amigos”; “Professora ajuda toda a gente”; “Sempre que tenho dificuldade em alguma coisa tem uma pessoa ao meu lado para me ajudar”; “O espaço grande da escola porque podemos correr à vontade, espaço exterior, espaços para conviver, as salas serem espaçosas e com um bom isolamento de som”; “Há sempre bom ambiente entre todos, sempre bem

animados"; "Sentir que os professores compreendem a minha situação familiar"; "Ser respeitado por todos"; "Aceitam bem os alunos novos, não excluem muito as pessoas"; "A escola tem uma boa dinâmica"; "A organização da sala de aula"; "Comida boa"; "Os bares da escola terem algumas comidas com um preço aceitável"; "Quando os professores nos incentivam para fazer atividades"; "Que tenho colegas sempre a motivar-me".

Relativamente ao tema *Práticas Inclusivas* (358 UR), os alunos enfatizaram os aspetos positivos dos contextos escolares, com maior incidência nas questões de *Aprendizagem e Ensino* (304 UR). Neste âmbito, as *Metodologias Ativas* foram o ponto mais valorizado (255 UR), seguido do *Valor à Aprendizagem* (49 UR). No que concerne à *Voz e Participação*, o *Espaço para a Interação* (54 UR) foi o aspeto mais relevante. Confira alguns excertos a seguir:

"Trabalhar em grupo"; "Variedade de atividades"; "Visitas de estudo"; "As aulas são divertidas e conseguimos aprender"; "Aprender coisas novas"; "O espaço ao ar livre, tem muito espaço para passear e estar sozinho"; "O espaço grande da escola porque podemos correr à vontade, espaço exterior, espaços para conviver, as salas serem espaçosas e com um bom isolamento de som".

Mudanças a implementar na escola/agrupamento, relativamente ao desenvolvimento da educação inclusiva

As respostas à pergunta "Indica 3 aspetos que gostarias que fossem diferentes para te sentires mais incluído, na tua escola/sala de aula" encontram-se sistematizadas na Tabela 4.

TABELA 4. MUDANÇAS A IMPLEMENTAR REFERIDAS PELOS ALUNOS, RELATIVAMENTE AO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cultura e estruturas escolares inclusivas				
<i>Categorias</i>	<i>Indicadores</i>	<i>N.º de unidades de registo (UR)</i>	<i>fi de UR por categorias</i>	<i>% (100% = 638)</i>
Relações interpessoais	Desafios na relação entre alunos e professores		106	16,6
	· Professores	86		
	· Professora	12		
	· Professor	8		
	Desafios na relação aluno-aluno		68	10,6
	· Colegas	34		
	· Amigos	26		
	· Amizade	8		
	Desafios na relação entre alunos e auxiliares/funcionários		18	2,8
	· Funcionários	11		
	· Auxiliares	7		
Ambiente escolar	Condições do espaço físico e dos recursos materiais		126	19,7
	· Sala	25		
	· Espaço	16		
	· Campo (futebol)	12		
	· Internet/Net	11		
	· Casa(s) de banho	11		
	· Cadeiras	9		
	· Relva	9		
	· Computador/Tablet	8		
	· Bar	6		
	· Ar-condicionado	6		
	· Brinquedos	4		
	· Refeitório	4		
	· Cobertura/Coberta	3		
	· Aquecimento	2		
	Qualidade e diversidade da alimentação oferecida pela escola		33	5,1
	· Comida	27		
	· Refeições	6		
	Desafios em relação à organização e à segurança da escola		78	12,2
	· Tempo	26		
	· Recreio	13		
	· Barulho	10		
	· Convívio	8		
	· Organizar/Organização	6		
	· Segurança/Seguro	5		
	· Horário	5		
	· Interação(ões)	5		

	Clima de escola		19	2,9
	· Turma	11		
	· Ambiente	8		
	Necessidade de construir um ambiente mais inclusivo		27	4,2
	· Inclusão	17		
	· Aceitação	6		
	· Integração	4		
	Necessidade de construir um ambiente mais atento ao combate de práticas de bullying e exclusão		36	5,6
	· Bullying	11		
	· Exclusão	7		
	· Falta de atenção	7		
	· Gozar/Gozado	6		
	· Discriminação	5		
	Necessidade de construir um ambiente mais colaborativo		43	6,7
	· Ajuda	26		
	· Apoio	17		
	Necessidade de construir um ambiente mais empático		52	8,1
	· Respeito	38		
	· Compreensão	14		
	Necessidade de construir um ambiente mais motivador		6	0,9
	· Motivação, Incentivo, Valorização	6		
Práticas inclusivas				
<i>Categorias</i>	<i>Indicadores</i>	<i>N.º de unidades de registo (UR)</i>	<i>fi de UR por categorias</i>	<i>%</i>
Aprendizagem e ensino	Metodologias ativas		238	37,3
	· Aula(s)	81		
	· Atividade(s)	67		
	· Grupo	34		
	· Brincar/Brincadeira	28		
	· Visita de estudo	12		
	· Ensino/Ensinar	10		
	· Jogar/Jogos	6		
	Desafios em relação à aprendizagem		9	1,4
	· Aprender	6		
	· Aprendizagem	2		
	· Aprendizagens	1		
	Avaliação		8	1,2
	· Diferentes formas, diminuição de testes	8		
Voz e participação	Necessidade de construir um espaço para a interação		22	3,4
	· Ouvir/ouvido/ouvem	13		
	· Opinião	9		

Nada a assinalar/Não sabe			
Não sabe	55	89	13,9
Nada a assinalar	34		
Não respondeu			
Não respondeu	27	27	4,2

A Tabela 4 apresenta uma análise detalhada das respostas dos alunos sobre as mudanças desejadas para promover uma maior inclusão na escola. Esta análise de conteúdo revela categorias e indicadores que evidenciam áreas que os alunos demonstram desejar melhorias. Das 638 respostas válidas, 521 alunos responderam à questão, enquanto 27 optaram por não responder. Adicionalmente, 34 alunos afirmaram não haver nada a assinalar e 55 expressaram não ter opinião formada.

Após a análise das 889 Unidades de Registo (UR), verificou-se que 612 (UR) referem-se ao tema *Cultura e Estruturas Escolares*, enquanto 277 (UR) incidem sobre o tema *Práticas Inclusivas*.

Ao analisar o tema *Culturas e Estruturas Escolares* (612 UR), verifica-se que os alunos consideram que no que se refere ao *Ambiente Escolar* (UR 420), as *Condições do Espaço Físico e dos Recursos Materiais* (UR 126) são os aspetos mais relevantes relativamente aquilo que poderia ser modificado na escola para que se sentissem melhor. Dizem os alunos:

"O piso da escola é de pedras e quando caímos magoa mais do que se fosse outro tipo de chão, alguns cacifos estão estragados e a internet falha muito"; "Mais espaços na escola e uma sala de tecnologia"; "Aquecimento para o inverno"; "Brinquedos melhores".

Em seguida consideram que as *Relações Interpessoais* também apresentam desafios a serem ultrapassados, nomeadamente na *Relação entre Alunos e Professores* (106 UR), na *Relação entre Aluno-Aluno* (68 UR) e na *Relação entre Alunos e Funcionários* (18 UR). Trechos de algumas entrevistas:

"A possibilidade de escolher a turma baseado nos amigos"; "Agressividade dos colegas"; "Ficar na sala de aula sentado ao lado do colega que eu escolhesse"; "Gostaria de poder partilhar o lanche, pois na hora do lanche vejo amigos que não têm e gostaria de partilhar o meu, mas não podemos"; "Gostaria que os meus amigos me incluíssem mais nos jogos de futebol"; "Gostava que os meus colegas fossem mais amigos uns dos outros e não houvesse divisões"; "A professora ser diferente na forma de falar e ajudar"; "Acho que ter menos vergonha quando se trata de falar com os professores"; "Alguns professores mostrarem interesse em ensinar"; "Conversas mais fluidas durante a aula entre o aluno e professor"; "Entender o aluno mais vezes/ escutar de comentários ofensivos"; "Gostava que a minha escola tivesse mais auxiliares para vigiar melhor os intervalos"; "Que as funcionárias tratassem melhor as crianças, que não berrem e nem batam na

mão das crianças"; "Auxiliares serem mais rápido a atender e não ficar a conversar enquanto alguém está à espera".

Referenciam também os *Desafios em Relação à Organização e à Segurança da Escola* (78 UR), a *Necessidade de Construir um Ambiente Mais Empático* (52 UR), de *Construir um Ambiente Mais Colaborativo* (UR 43 UR), de *Construir um Ambiente Mais Atento ao Combate de Práticas de Bullying* (36 UR), a *Qualidade e Diversidade da Alimentação Oferecida pela Escola* (33 UR), a *Necessidade de Construir um Ambiente Mais Inclusivo* (27 UR), o *Clima de Escola* (19 UR) e a *Necessidade de Construir um Ambiente Mais Motivador* (6 UR). Para ilustrar:

"Mais organização... menos barulho, mais professores";
"Mais segurança"; "Mais turmas com menos alunos"; "Melhor organização de atividades diferenciadas"; "Não haver tanta necessidade de julgar, brincadeiras de mau gosto e por vezes haver falta de respeito"; "Os alunos maiores respeitassem a etnia e a cor das outras crianças"; "Os mais velhos têm que aprender a respeitar os mais novos"; "Os professores respeitassem mais os alunos e as suas diferenças"; "Ajudar outro tipo de pessoas, ajudar os que mais precisam"; "Ajudar qualquer tipo de alunos"; "Grupos de apoio"; "Haver mais interajuda entre os colegas"; "Haver mais professores a dar apoio a crianças com necessidades especiais"; "Ter maior apoio/ajuda dos professores nas dificuldades que tenho sem ter que procurar ajuda extra escola"; "Gostaria que todos os professores e funcionários prestassem mais atenção a todas as crianças que sofrem de *bullying*"; "Gostava de não ser gozado quando erro numa resposta mal dada ao professor";
"Gostava que o meu amigo que é autista não fosse gozado";
"Gostava que houvesse mais regras sobre o *bullying* e as agressões"; "Melhor confecção da comida"; "Não obrigar comer quando não gostamos"; "Refeições de qualidade"; "A inclusão mais abrangente de diferentes culturas, ideais e compromissos"; "Aceitar o género de cada um"; "Eu sinto-me incluído, mas sugiro que com alguns colegas haja mais diálogo para eles entenderem que são iguais e valem tanto como os outros"; "Fosse mais incluído nas brincadeiras"; "Gostava que os meus colegas fossem mais abertos para conhecer pessoas novas"; "Ambiente apático desde a pandemia, pouca conexão entre turmas"; "Construção de um melhor ambiente dentro de sala de aula"; "Melhor ambiente escolar"; "A possibilidade de mais visitas de estudo e peças que possam incentivar os alunos sobre matéria ou não"; "Gostava que por vezes nos dessem mais motivação para termos prazer em ir à escola e não ser uma grande seca".

Relativamente ao tema *Práticas Inclusivas* (262 UR), em relação aos aspetos que os alunos acreditam que podem ser melhorados na escola de maneira que se sintam mais incluídos no âmbito da categoria *Aprendizagem e Ensino* (240 UR), *Metodologias Ativas* foi o ponto mais valorizado (238 UR), seguido do *Desafios em Relação à Aprendizagem* (9 UR) e à *Avaliação* (8 UR). Já na categoria *Voz e Participação*, destacam a *Necessidade de*

Construir um Espaço para a Interação (22 UR). Algumas passagens das entrevistas:

“Aula mais moderna”; “Aulas ao ar livre”; “Aulas mais divertidas, salas temáticas, aulas mais práticas, aulas mais vezes fora da sala de aula”; “Mais trabalho de grupos, passeios e talvez debates”; “Aprendizagem mais divertida”; “Fazer grupos de acordo com o ritmo de aprendizagem”; “Fazer tipos de avaliação diferentes e que alguns professores tivessem uma abordagem diferente”; “Os professores não pensarem que sabem tudo, ouvirem-nos”; “Mais atenção à opinião dos alunos sobre o processo educacional”; “Ser ouvido”.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONCLUSÕES — CRUZANDO ATITUDES DE PROFESSORES E ALUNOS EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os resultados apresentados vão ao encontro de uma visão positiva sobre a inclusão em Portugal (OCDE, 2023), ilustrando o esforço que se tem feito nos últimos 25 anos para que todas as crianças estejam na escola e terminem a escolaridade obrigatória. No entanto, revelam como alguns dos principais protagonistas deste esforço ainda encontram espaço para transformações e mudanças. Nomeadamente, nas respostas de perguntas abertas dos professores, verifica-se, por um lado, uma maior incidência de respostas positivas do que de sugestões de mudança em relação às estruturas de apoio à inclusão e de um ethos positivo. Este facto, traduzido nos números de unidades de registo, revela como as relações interpessoais são cruciais para a criação e manutenção das relações inclusivas que se vivem na sala de aula e na escola.

No entanto, não se encontram referências claras relativas à legislação ou como muitas das medidas aí sugeridas estão a ser implementados na sala de aula e nas escolas, incluindo os seus efeitos nas aprendizagens dos alunos. Esta ausência pode ser devido ao instrumento utilizado, mas também a questões de visibilidade dessas ações no quotidiano escolar, o que reforça como a formação de diferentes profissionais, e como esta se reflete no desenvolvimento profissional, é considerada necessária para a educação inclusiva.

Por outro lado, a colaboração entre os diferentes profissionais da escola é avaliada positivamente, mas atendendo às sugestões de mudança esta parece precisar ainda de ser aprofundada, incluindo-se aqui a comunicação entre os próprios profissionais e as lideranças das escolas, mas também entre a escola, as famílias e a comunidade. Estes resultados parecem sugerir que a escola, de um modo geral, ainda tem dificuldade

em estabelecer parcerias com a comunidade, incluindo as famílias e os *stakeholders*, de forma a encontrar soluções conjuntas para os desafios do quotidiano que enfrenta na inclusão de todos os alunos, desafios esses traduzidos na participação dos alunos em todas as atividades da escola. Surgem, ainda, outras evidências à necessidade de mudanças a nível de gestão de espaços e recursos materiais, bem como à organização pedagógica das turmas e dos horários, o que contrasta com as referências positivas a práticas de sala de aula, com muito mais unidades de registo.

De modo geral, os alunos expressaram uma visão positiva sobre os aspetos que contribuem para o seu bem-estar na escola. Dos 638 participantes, apenas 41 forneceram respostas não computáveis. No entanto, ao abordarem áreas de melhoria para aumentar a inclusão, 106 alunos não forneceram respostas analisáveis. Este contraste sugere que os alunos encontram maior facilidade em identificar pontos positivos, possivelmente por estarem próximos das suas experiências na escola ou por os observarem junto dos seus pares, do que em apontar aspetos que necessitam de mudança no contexto da educação inclusiva, já que essa identificação os obriga a um exercício de reflexão para eles mais fácil quando o envolvimento em processos participativos faz parte do seu quotidiano de aluno na escola. No entanto, é de referir que esta constatação pode ser resultado do facto de termos um instrumento de recolha de dados com um espectro de aplicação que abrange alunos do 1.º ciclo até ao 3.º ciclo de escolaridade, sendo que as perguntas abertas são aquelas em que os alunos podem ter mais dificuldade em responder.

Na análise das respostas dos alunos sobre a cultura e estruturas escolares inclusivas, fica claro que as relações interpessoais são o pilar de um ambiente escolar positivo. Eles valorizam as interações com colegas, professores e funcionários, reconhecendo a qualidade dessas relações como essencial para o bem-estar. Um ambiente colaborativo, com espaços e recursos adequados, e um clima escolar marcado por empatia, inclusão e motivação também são considerados cruciais. No entanto, ao apontarem os desafios, as condições do espaço físico e dos recursos materiais emergem como a principal preocupação, revelando uma contradição com a valorização inicial desses aspetos. As relações aluno-professor também são identificadas como áreas de melhoria, assim como a organização, segurança, combate ao *bullying* e qualidade da alimentação.

Por fim, os resultados apresentados alertam-nos para o estudo de Quaglia et al. (2020), que revela como as escolas inclusivas promovem a voz de todos - alunos, professores, outros profissionais e família - como base para o compromisso com a mudança. Esta voz não pode ser entendida como uma expressão individual, mas como uma voz coletiva fruto de transformação e democratização do espaço escolar. Os alunos do presente estudo reconhecem as metodologias ativas como fundamentais para a

aprendizagem e bem-estar, mas enfatizam a necessidade de haver espaços que promovam interação e participação ativa de forma a ter voz nas decisões escolares. Alguns destes espaços podem ser inspirados em estratégias de educação não formal promotores de uma cultura cidadã, científica, artística, desportiva e tecnológica que consiga envolver toda a comunidade escolar num trabalho colaborativo de participação conjunta de diferentes atores em projetos coletivos promotores de uma cultura de escola inclusiva.

Cruzando as respostas de professores e alunos do nosso estudo e que pertencem a escolas TEIP, nas quais assistimos nos últimos 25 anos a uma clara preocupação pela inclusão e sucesso de todos os alunos (Costa & Almeida, 2022), constatamos que tanto professores quanto alunos expressam, de forma predominante, percepções positivas sobre aspetos da inclusão escolar. De facto, os professores destacam uma atitude favorável à inclusão e avaliam positivamente a colaboração na escola, embora apontem a necessidade de aprofundamento. Por exemplo, nos resultados surgem algumas unidades de registo sobre o trabalho em rede como estratégia de melhoria dos resultados escolares.

A literatura tem revelado como as comunidades INCLUD-ED têm desenvolvido ações educativas de sucesso onde as parcerias com a comunidade apresentam impactos positivos na aprendizagem dos alunos, na sua motivação e na melhoria das relações interpessoais (Amaro Agudo et al., 2020; Escuder et al., 2022; Morlà-Folch et al., 2022; Ordóñez-Sierra et al., 2017; Roca-Campos et al., 2021).

Também em Portugal, em experiências relatadas por professores envolvidos em comunidades de aprendizagem, os docentes referem que as ações desenvolvidas contribuíram significativamente para a motivação dos alunos e do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, para “o aumento de vocabulário, a melhoria da expressão oral e da compreensão e o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de raciocínio” (Almeida, 2021, p. 53), assim como para o nível do desenvolvimento das competências de leitura (Nogueira & Miranda, 2021). No nosso estudo, os professores fazem mais referências positivas às práticas em sala de aula do que a aspetos que necessitam de mudança, o que indica confiança nas estratégias aplicadas, embora não se identifiquem de forma clara quais são, como ocorre nos estudos anteriores.

Por fim, identificam-se algumas diferenças entre professores e alunos. Enquanto os primeiros destacam a necessidade de mudanças na organização pedagógica das turmas e nos horários, os alunos mencionam desafios relacionados com a segurança, o combate ao *bullying* e a qualidade da alimentação. Esses fatores evidenciam que, além de infraestrutura e

recursos materiais, a inclusão depende também de um ambiente seguro e promotor de condições de bem-estar para todos.

Estes resultados sublinham a importância de um diálogo mais aprofundado entre os dois grupos para alinhar percepções e fortalecer uma inclusão mais eficaz e participativa, e de uma maior participação das famílias e dos voluntários, na escola, como previsto nos princípios das Comunidades de Aprendizagem INCLUD-ED (Almeida, 2021) o que, como revela a literatura (e.g.: Escuder et al., 2022; Morlà-Folch et al., 2022), comporta mudanças positivas significativas para o desenvolvimento da educação inclusiva.

De um ponto de vista investigativo, mostra-se necessário cruzar os resultados com a análise realizada às questões fechadas, tratadas estatisticamente, de ambos os questionários .

As respostas dos professores às perguntas fechadas parecem coerentes com as respostas às perguntas abertas desta mesma primeira aplicação dos questionários, apresentada em outras publicações. Aí concluímos que:

a maioria dos professores que responderam parece despertar para a importância da inclusão educativa e considera que esta é um caminho em construção e que precisa de ser sustentado dentro da comunidade educativa e pela tutela. Os professores realçam a importância das pessoas e das relações neste processo, em consonância com abordagens que sustentam o projeto INCLUD-ED, de aprendizagem dialógica, integrada e ecológica, onde todos, incluindo professores, técnicos especializados e famílias, deverão participar ativamente, de forma comprometida, colaborativa e sensível às especificidades dos alunos, flexível e aberta à inovação.

A diversidade é entendida como oportunidade por parte dos professores, implicando trabalho diferenciado com alunos e colaboração com famílias, podendo ser necessário retirar alguns alunos da sala de aula para lhes garantir uma educação de qualidade (...) Mas se têm atitudes globalmente positivas em relação à escola, às suas estruturas e cultura, os professores mostram alguma insatisfação e apontam a necessidade de melhorias que favoreçam um trabalho que atenda à diversidade e à aprendizagem de todos os alunos (Caetano et al., no prelo).

No estudo das respostas dos alunos às perguntas fechadas concluiu-se que:

os resultados revelam uma tendência global positiva acerca das percepções dos alunos TEIP sobre a educação inclusiva e sobre as práticas e ambientes inclusivos das suas escolas, o que reforça a continuação da aposta política e prática no *design* e implementação de novas metodologias, tal como o contínuo investimento nos processos de avaliação, para decisões fundamentadas em evidências científicas.

Os resultados abrem novas perspetivas de análise para o desenvolvimento de práticas educativas mais equitativas e inclusivas em escolas TEIP e de

formas de modificar ambientes que se pretendem ainda mais inclusivos. O investimento na formação inicial e contínua de professores e outros profissionais é outro passo a considerar, paralelamente com a realização de investigação na área da educação inclusiva(Kamp et al, no prelo).

Também no estudo da aplicação destes questionários em três momentos distintos, apresentado no capítulo anterior, os resultados apontam no mesmo sentido. Importará também cruzar estes dados com os estudos de caso realizados, designadamente para obter entendimentos mais aprofundados acerca da educação inclusiva a partir de testemunhos dos coordenadores dos projetos, de outros professores em cada escola e de outros participantes (familiares, técnicos, membros da comunidade).

REFERÊNCIAS

- 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). *Developing Inclusive Schools: Pathways to Success*. (1st Edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003438014>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., Slee, R., & Best, M. (2019). Editorial: The Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 671-676. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Almeida, H. M. C. (2021). (Re)pensar a escola - INCLUD-ED. In C. Palmeirão & J. M. Alves (Coords.), *Escolas sobre os ombros de gigantes - desafiando os paradigmas mais tradicionais* (pp. 46-58). Universidade Católica Editora. <https://www.uceditora.ucp.pt/pt/estudos-de-educacao/3065-escolas-sobre-os-ombros-de-gigantes.html>
- Alves, I., Pinto, P. C., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49, 281-296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação em educação* (2.^a Edição, pp.301-351). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaro Agudo, A., Gómez Domínguez, T., & Marauri Ceballos, J. (2020). Análisis cualitativo sobre la influencia del voluntario en las actuaciones educativas de éxito de comunidades de aprendizaje. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 24(2), 368-386. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14084>
- Apple, M. W. (2017). A luta pela democracia na educação crítica. *e-Curriculum*, 15(4), 894-926. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p894-926>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *A investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *The index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. (3rd Edition). Centre for Studies on Inclusive Education. <https://prsinsitute.org/downloads/related/education/IndexforInclusion.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *The Index for Inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values*. (4th Edition). Index for Inclusion Network Limited. https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Forschung/Migration/Index_curriculum_pages.pdf
- Brito, C., & Orlando, R. (2014). Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade. *Revista Educação e Pesquisa*, 40(2), 401-419.

- Caetano, A. P., Piedade, J., Mogarro, M. J., Pinho, A. S., Semião, D., & Tinoca, L. (no prelo). Atitudes dos professores sobre diversidade e educação inclusiva em comunidades de aprendizagem. *Revista Lusófona de Educação*.
- Calegari-Falco, A. M., Alencar, G. A. R., & Moreira, J. A. S. (2022). A formação do pedagogo e a práxis pedagógica inclusiva em espaços escolares e não escolares. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(Edição Especial 1), 844-859. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16324>
- Conner, J., Posner, M., & Nsowaa, B. (2022). The relationship between student voice and student engagement in urban high schools. *The Urban Review*, 54, 755-774. <https://doi.org/10.1007/s11256-022-00637-2>
- Costa, E., & Almeida, M. M. (Coord) (2022). *25 anos do Programa TEIP em Portugal*. REDESCOLA - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_documentos/ebook_25_anos_do_programa_teip_em_portugal.pdf
- Direção-Geral da Educação (2023a). *Comunidades de Aprendizagem - Projeto*. <https://www.dge.mec.pt/arquivo-comunidades-de-aprendizagem-projeto>
- Direção-Geral da Educação (2023b). *Educação para a Cidadania - Voz dos Alunos*. <https://cidadania.dge.mec.pt/voz-dos-alunos>
- Escuder, C. S., Mínguez, R. T., & Cerezuela, G. P. (2022). Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social. Una revisión sistemática. *Educação & Sociedade*, 43, 1-15. <https://doi.org/10.1590/ES.241333>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *The agency's position on inclusive education systems*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Agency-Position-Paper-2025-EN.pdf>
- Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>
- Florian, L. (2014). Reimagining special education: Why new approaches are needed. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (2nd Edition, pp. 9-22). SAGE Publications. <https://sk.sagepub.com/hnbk/edvol/the-sage-handbook-of-special-education-2e/chpt/reimagining-special-education-why-new-approaches>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691-704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido*. (50^a Edição). Paz e Terra.
- Galindo-Domínguez, H., Sainz de la Maza, M., & Losada Iglesias, D. (2024). Impacto de una intervención basada en tertulias dialógicas y grupos interactivos para el desarrollo de la conducta prosocial en una comunidad de aprendizaje. *Revista De Educación*, 1(404), 51-75. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-616>

- García-Carrion, R., Gomez, A., Molina, S., & Ionescu, V. (2017). Teacher education in schools as learning communities: transforming high-poverty schools through dialogic learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(4), 44-56.
<https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol42/iss4/4/>
- Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2022). Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open* 3. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
- Hernández-Torrano, D., Somerton, M., & Helmer, J. (2020). Mapping research on inclusive education since Salamanca Statement: a bibliometric review of the literature over 25 years. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 893-912.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1747555>
- Kamp, M., Carvalho, C., Marchão, A., Martins, M. J. D., & Santos, S. (no prelo). Descobrimos a educação inclusiva através das vozes dos alunos de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). *Revista Lusófona de Educação*.
- Messiou, K. (2019). The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 768-781.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>
- Mitra, D. (2018). Student voice in secondary schools: the possibility for deeper change. *Journal of Educational Administration*, 56(5) 473-487.
<https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0007>
- Morlà-Folch, T., Davids, A. I. R., Cuxart, M. P., & Valls-Carol, R. (2022). A research synthesis of the impacts of successful educational actions on student outcomes. *Educational Research Review*, 37, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100482>
- Nogueira, L., & Miranda, M. (2021). Percurso de uma comunidade de aprendizagem - Agrupamento de escolas Arquitecto Fernando Távora. In I. Viana, L. Palhares & F. Macedo (Orgs.), *Práticas de Flexibilidade Curricular em Diálogo II* (pp. 74-81). Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Investigação em Estudos da Criança.
<https://read.bookcreator.com/lnafDiDYlth6OE8PR31DOctLeor2/DD28HDIYT6aK9ntGLTEbQ/-O0kHK47SPmls8BZTvkkBQ-right>
- OECD. (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Ordóñez-Sierra, R., Rodríguez-Gallego, M., & Rodríguez-Santero, J. (2017). Grupos interactivos como estrategia para la mejora educativa: estudio de casos en una comunidad de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 71-91.
<https://doi.org/10.6018/rie.35.1.247061>
- Portugal. (2018a). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece os princípios e as normas da educação inclusiva. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Portugal. (2018b). Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

- Quaglia, R. J., Fox, K. M., Lande, L. L., & Young, D. (2020). *Student voice: The instrument of change*. (2nd Edition). Corwin Press.
- Roca, E., Fernández, P., Troya, M. B., & Flecha, A. (2024). The effect of successful educational actions in transition from primary to secondary school. *PLoS ONE*, 19(6), e0304683. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0304683>
- Roca-Campos, E., Duque, E., Ríos, O., Ramis-Salas, M. (2021). The Zero Violence Brave Club: A successful intervention to prevent and address bullying in schools. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyf.2021.601424>.
- Santos, B. de S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Almedina.
- Semião, D., Mogarro, M. J., Pinto, F. B., Martins, M. J. D., Santos, N., Sousa, O., Marchão, A., Freire, I. P., Lord, L., & Tinoca, L. (2023). Teachers' perspectives on students' cultural iversity: A systematic literature review. *Education Sciences*, 13, 1215. <https://doi.org/10.3390/educsci13121215>
- Semião, D., Santos, S., Freire, S., Tinoca, L., & Mogarro, M. J. (2024). Validação de um questionário sobre educação inclusiva: versão para professores e alunos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 30(2). <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0168>
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Spratt, J., & Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning about teaching to teaching for learning. In M. Schuelka et al. (Eds.), *Routledge handbook of inclusive education* (pp. 104-116). Routledge.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656/Pdf/245656eng.pdf.multi>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNESCO. (2020). *Inclusion and education: All means all. Global education monitoring report, 2020*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Universidade de Barcelona. (2012). *Relatório INCLUD-ED Final – Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação*. <https://educacaofisicaefcps.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/02/INCLUD-ED.pdf>
- Walton, E. (2018). Decolonising (through) inclusive education? *Global Education Review*, 5(4), 100-113. <https://scielo.org.za/pdf/ersc/v7nspe/04.pdf>
- Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H., & Schwab, S. (2022). Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>

CAPÍTULO 5

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E INCLUSÃO NAS ESCOLAS: QUATRO ESTUDOS DE CASO NA REGIÃO DE LISBOA

Ana Paula Caetano

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Márcia Kamp

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Maria João Mogarro

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Lina Costa

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Tânia Henriques

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E INCLUSÃO NAS ESCOLAS: QUATRO ESTUDOS DE CASO NA REGIÃO DE LISBOA

Ana Paula Caetano

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
(<https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>)

Márcia Kamp

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
(<https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>)

Maria João Mogarro

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
(<https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>)

Lina Costa

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
(<https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>)

Tânia Henriques

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa seguiu-se a abordagem preconizada pelo coletivo de investigação CREA - Community of Research on Excellence for All (2020), liderado por Ramón Flecha (2015), da Universidade de Barcelona, em Espanha, com a participação de 14 países, e que propõe o modelo INCLUD-ED, para transformação da escola e da sua comunidade através da implementação de Ações Educativas de Sucesso (AES), com o objetivo de promover uma educação de êxito para todas as crianças e jovens.

A inclusão é aqui entendida num sentido amplo que visa o acesso, participação e sucesso de todos os alunos, atendendo à sua diversidade e não apenas a situações de alunos em condições especiais de vulnerabilidade.

No projeto LC4Inclusion, focado em Comunidades de Aprendizagem (CA) que seguem o modelo INCLUD-ED em Portugal, identificaram-se agrupamentos de escolas (AE), a nível nacional, que indicavam, com base na aplicação dos questionários, ter avançado com o programa CA. Nesse sentido foram contactados para a possibilidade de aprofundar a

investigação com estudos de caso. Após várias tentativas, algumas das quais aparentemente positivas, mas que depois não tiveram sequência por parte dos agrupamentos, só se conseguiram efetivar com sucesso quatro AE na zona de Lisboa e Vale do Tejo, que acolheram investigadores para o desenvolvimento dos estudos de caso, em equipas que envolviam investigadores sénior e júnior, entre os quais três doutorandas que associam esses estudos nos seus doutoramentos. Neste capítulo iremos focar-nos precisamente nesses quatro estudos de caso.

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO INCLUSIVA – BREVE ENQUADRAMENTO

Um dos aspetos mais importantes das Comunidades de Aprendizagem (CA) é a criação de um ambiente colaborativo. Isso é conseguido através da participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, incluindo pais e outros membros da comunidade, o que melhora a coesão social, fomenta a inclusão e promove competências emocionais e sociais, além de impulsionarem o sucesso académico dos alunos (Capllonch & Figueras, 2012). As comunidades de aprendizagem baseiam-se também em princípios de desenvolvimento profissional contínuo para os professores, promovendo a inovação pedagógica e a reflexão contínua sobre as práticas educativas. Ao trabalharem juntos, professores e outros profissionais desenvolvem novas estratégias pedagógicas, baseadas em evidências, que melhoram o ensino e a aprendizagem de todos os alunos (Vescio et al., 2008). As suas principais características, frequentemente referidas na literatura, incluem: “(a) colaboración, (b) metas claras y compartidas, (c) foco en aprendizajes, (d) cultura o clima escolar, (e) práctica desprivatizada y (f) diálogo reflexivo” (Cabezas et al., 2021, p. 143). Neste sentido, e adicionalmente, as práticas das comunidades de aprendizagem “creates school community that fosters good relationships with the environment either internally or externally to solve teaching and learning problems while at the same time creating effective schools.” (Ismail et al., 2019, p. 1853). Estes processos colaborativos e indagativos, sustentados por lideranças democráticas e ampliados em parcerias e redes com a comunidade são fundamentais para garantir oportunidades de aprendizagem para todos, para favorecer as mudanças das organizações e culturas escolares que é suposto caracterizarem estas comunidades e para que os educadores se adaptem às novas realidades e desafios educativos (Admiraal et al., 2019). No caso específico das CA INCLUD-ED o modelo propõe diversas etapas para a sua criação e desenvolvimento,

1. Sensibilização: É o momento de pensar profundamente nos métodos educacionais que produzem os melhores resultados.
2. Tomada de decisões: Esta é a fase em que a decisão final é tomada: a escola irá transformar-se numa CA.
3. O sonho: Chega a hora em que toda a comunidade educativa (estudantes, professores, familiares, direção e agentes sociais) sonha com a escola que desejam para o futuro. É um processo apaixonante e criativo, que cada escola realiza e representa de maneira diferente.
4. Seleção de prioridades: É o momento em que são tomadas decisões sobre quais são as prioridades mais urgentes e os sonhos mais relevantes, partilhados por toda a comunidade.
5. Planeamento: É o momento em que a escola desenha o caminho que deseja seguir para realizar os sonhos da comunidade. (DGE, <https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/pt/apresentacao/sobre-comunidades-de-aprendizagem>)

Estas CA INCLUD-ED baseiam-se em princípios de aprendizagem dialógica, segundo os quais

A aprendizagem dialógica é produzida em diálogos igualitários, em interações nas quais é reconhecida a inteligência cultural de todas as pessoas e que são direcionadas à transformação dos níveis prévios de conhecimento e do contexto sociocultural, de modo que seja possível avançar até o sucesso de todos e todas. A aprendizagem dialógica é produzida em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecem a criação de sentido pessoal e social, estão orientadas por princípios solidários e nas quais a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores. (Aubert et al., 2016, p. 137)

A implementação de comunidades de aprendizagem nas escolas tem mostrado resultados positivos tanto em Portugal como em outros países. Em alguns casos as comunidades têm-se focado de modo explícito na redução de desigualdades e promoção da equidade educacional através de culturas e práticas inclusivas (eg. Andrade, 2007; CREA, 2020; Escuder et al., 2022; Flecha, 2015; Flecha & Soler, 2013; Garcia-Carrion et al., 2017; Molina Roldán et al., 2021; Morlà-Folch et al., 2022; Walton et al., 2019). A especialização focada em questões de inclusão revela-se importante como fonte de conhecimento para a aprendizagem profissional nas comunidades e para garantir que as comunidades sejam de fato comunidades de aprendizagem, sendo válido e valorizado quer o conhecimento local dos membros, quer o de elementos externos à comunidade (eg. Walton et al., 2019). Mas a investigação sobre esta relação específica entre comunidades de aprendizagem e o seu papel no desenvolvimento da educação inclusiva ainda permanece escassa (Brennan & King, 2022). Em Portugal,

as nossas equipes do projeto LC4Inclusion, e do CATIE (Comunidades de Aprendizagem Transformativa para a Inclusão Educativa, <http://www.ie.ulisboa.pt/projetos/catie>) têm procurado contribuir para este conhecimento, focando as suas pesquisas nos agrupamentos de escolas associadas ao INCLUD-ED, mas não só (o CATIE procurou constituir uma CA autónoma a esse programa), quer através de estudos de caso (eg. Caetano, 2025, no prelo; Costa et al., 2024; Kamp & Caetano, 2024; Martins et al., 2025a, 2025b; Silva et al., 2024), quer através de um estudo em extensão focado no desenvolvimento profissional dos professores e nas atitudes destes e dos alunos dos agrupamentos de escolas envolvidos nessas CA (eg. Caetano et al., no prelo; Kamp et al., no prelo; Tinoca et al., no prelo).

Para o desenvolvimento da inclusão, investigação do CREA tem destacado como particularmente relevantes algumas atividades consideradas eficazes para a promoção da inclusão e da superação das desigualdades sociais e educacionais, designadas atividades educativas de sucesso (AES). Estas já foram testadas em mais de 9000 escolas e têm vindo a ser implementadas parcial ou totalmente nas CA em Portugal. Focadas na participação, colaboração e aprendizagem de alunos, professores e familiares, os grupos interativos, as tertúlias literárias e artísticas, as formações dialógicas de professores e o envolvimento de familiares e da comunidade têm-se distinguido como as mais frequentemente utilizadas e apreciadas, não sem os seus desafios e dificuldades (eg. Álvarez-Álvarez, 2017; DeLuis & Ocon, 2016; Lopez-Azuaga & Riveiro, 2020; Silva et al., 2024; Zubiri-Esnaola et al., 2020).

As CA podem contribuir para fortalecer não só a relação entre os profissionais que trabalham nas escolas e fora dela, mas também a relação entre professores e famílias, com um impacto na motivação e no sucesso académico dos alunos e no seu desenvolvimento socioemocional, favorecendo a construção de uma cultura escolar mais inclusiva e colaborativa. O trabalho conjunto entre professores e encarregados de educação pode facilitar o desenvolvimento de estratégias que promovem a equidade, reduzindo barreiras à aprendizagem, como é o caso dos grupos interativos (De Luis & Ocon, 2016; Lopez-Azuaga & Riveiro, 2020; Rodríguez & Vallejo, 2016). No entanto, esta relação não é fácil e alguns estudos apontam para limites no grau de participação das famílias (eg. Geletu & Mihiretie, 2023).

A investigação sobre diversidade cultural e inclusão destaca três dimensões essenciais para a inclusão escolar: cultura de mudança, colaboração interprofissional e desenvolvimento profissional docente (eg. Booth & Ainscow, 2002; Semião et al., 2023).

Em relação a essas dimensões, os resultados apontam para o papel das comunidades de aprendizagem, como a abordagem colaborativa, que, ao promover um ambiente onde os professores partilham experiências, refletem

sobre a sua prática e desenvolvem estratégias inovadoras para responder à diversidade dos alunos, permitem uma maior adaptação das metodologias pedagógicas às necessidades específicas dos estudantes, incentivando a utilização de práticas diferenciadas e centradas no envolvimento ativo dos alunos. Para isso são fundamentais condições escolares estruturais e culturais adequadas, aqui sendo particularmente relevante o papel das lideranças, de estruturas de apoio à inclusão, de recursos humanos especializados e com formação, de uma gestão facilitadora de espaços, recursos físicos/ materiais, horários e turmas no desenvolvimento dessas comunidades e da diferenciação pedagógica (eg. Kamp et al., no prelo; Neve & Devos, 2017).

Este capítulo foca-se em quatro estudos de caso, relativos a agrupamentos de escola que se envolveram na criação de comunidades de aprendizagem (CA), na região de Lisboa e Vale do Tejo, inseridos no âmbito do programa Comunidades de Aprendizagem promovido pela DGE a nível nacional, em territórios educativos de intervenção prioritária - TEIP. Apresenta-se o conjunto dos quatro casos, a fim de analisar como este programa está a favorecer a inclusão e o desenvolvimento das comunidades de aprendizagem, enquadrando-as nas políticas e projetos das escolas, observando práticas educativas, analisando as atitudes e perceções dos diversos intervenientes e discutindo a abrangência, o envolvimento, as barreiras e as aprendizagens dos alunos.

METODOLOGIA, CARATERIZAÇÃO DOS AGRUPAMENTOS E PARTICIPANTES

Esta investigação seguiu uma abordagem qualitativa, recorrendo-se ao estudo de caso (Amado & Freire, 2000) de natureza descritivo-interpretativa, de quatro AE da região de Lisboa, envolvendo a análise de documentos dos AE (nomeadamente dos projetos educativos e da informação disponibilizada nos *sites* oficiais), entrevistas a 32 adultos (incluindo diretores, coordenadores do Programa, professores e voluntários), 15 observação de aulas e outras atividades pedagógicas com registo de notas de campo, e 22 *focus groups* com alunos.

O desenvolvimento dos estudos de caso implicou a elaboração de guiões de entrevistas individuais a professores e coordenadores dos AE, escolas e programa CA, de entrevistas individuais a voluntários e de entrevistas de grupo focalizado a alunos, bem como uma grelha de observação direta destinada a observar as AES.

As entrevistas dirigidas a membros da direção / coordenação do agrupamento e professores tinham três objetivos gerais: 1) Conhecer como o agrupamento tem conceptualizado e operacionalizado a inclusão

educativa; 2) Conhecer como o entrevistado perceciona o processo de criação e desenvolvimento das comunidades de aprendizagem INCLUD-ED no agrupamento; 3) Compreender os contributos do processo para o desenvolvimento da inclusão educativa no agrupamento. Os guiões estavam organizados em cinco blocos temáticos: legitimação da entrevista; caracterização do entrevistado; perceção do processo de criação e desenvolvimento das comunidades de aprendizagem INCLUD-ED no agrupamento; compreensão dos contributos do processo para o desenvolvimento da inclusão educativa no agrupamento; e considerações finais.

As entrevistas semiestruturadas para familiares e/ou voluntários tinham como objetivos gerais: 1) compreender como os familiares/voluntários interpretam e vivenciam as Ações Educativas de Sucesso desenvolvidas na Comunidades de Aprendizagem; 2) compreender como os familiares/voluntários interpretam e vivenciam o conceito de Educação Inclusiva; 3) analisar e interpretar práticas inclusivas e o modo como estas se efetivam, se desenvolvem e são experienciadas pelos voluntários/familiares, dentro de uma Comunidade de Aprendizagem; 4) identificar o impacto da Comunidade de Aprendizagem no desenvolvimento de uma Educação Inclusiva cujo objetivo é combater a exclusão/desigualdade e promover a participação e a aprendizagem de todos. O guião elaborado e utilizado por todos os investigadores nos diversos agrupamentos estudados tinha seis blocos temáticos, a saber: 1) legitimação da entrevista; 2) caracterização do entrevistado; 3) comunidades de aprendizagem ; 4) educação inclusiva; 5) aprendizagem transformativa e 6) considerações finais.

Os *focus group* tinham como objetivos gerais: 1) compreender como os alunos interpretam e vivenciam as atividades educativas de sucesso desenvolvidas nas Comunidades de Aprendizagem; 2) compreender como os alunos interpretam e vivenciam a Educação Inclusiva; 3) analisar e interpretar práticas inclusivas e o modo como estas se efetivam e desenvolvem e são experienciadas pelos alunos, dentro de uma Comunidade de Aprendizagem; 4) identificar o impacto da Comunidade de Aprendizagem no desenvolvimento de uma Educação Inclusiva cujo objetivo é combater a exclusão/desigualdade e promover a participação e a aprendizagem de todos. Os guiões estavam organizados em cinco blocos temáticos: 1) legitimação da entrevista; 2) caracterização do entrevistado; 3) comunidades de aprendizagem e Ações Educativas de Sucesso; 4) educação inclusiva e aprendizagem transformativa e 5) considerações finais.

Os *focus group* com alunos funcionaram com grupos de 4-6 alunos de cada turma. Formaram-se tantos grupos quanto o número de alunos cujos encarregados de educação autorizaram a sua participação na investigação. Para a observação de práticas inclusivas elaborou-se uma grelha de observação, técnica de recolha utilizada como forma de aceder de forma

direta (observação participante) ao processo de ensino-aprendizagem, procurando validar situações em que se verifica a aplicação de métodos e estratégias de inclusão.

As entrevistas e os *focus groups* foram objeto de procedimentos de análise de conteúdo, que seguiu globalmente as orientações de Bardin (2013), tendo sido maioritariamente indutiva. Neste capítulo discutem-se os dados obtidos a partir das unidades de registo mais significativas apuradas nas entrevistas individuais e *focus group* e apresentam-se breves descrições de algumas observações.

Para caracterizar as opiniões dos adultos entrevistados definiram-se as seguintes categorias de análise:

- Impactos nas aprendizagens académicas dos alunos, entendendo por aprendizagens académicas os saberes adquiridos associados aos currículos e respetivas matérias disciplinares.
- Impactos nas competências socioemocionais e relações entre alunos, entendendo aqui as aprendizagens que se desenvolvem de relação dos alunos consigo mesmos e com os outros, abarcando aspetos de autoconsciência, autorregulação e interação com os colegas.
- Impactos no desenvolvimento das famílias, aqui integrando diversos níveis de participação nas atividades e decisões da escola, dentro e fora da sala de aula.
- Políticas/culturas e práticas de inclusão, o que implica a definição de princípios, valores e metas comuns, bem como o desenvolvimento de dinâmicas e práticas orientadas para a inclusão de todos os alunos, isto é, para o seu acesso, participação e sucesso educativo, atendendo com equidade à sua diversidade sociocultural, linguística, de ritmos, estilos e ritmos de aprendizagem, entre outros, com apoios suplementares sempre que necessário, e com um cuidado particular para alunos que se encontram em condições de maior vulnerabilidade.
- A escola como comunidade de aprendizagem ou em processo de vir a ser, que aponta para uma análise de sucessos e dificuldades com a criação e desenvolvimento destas CA, segundo uma visão holística, sistémica e ecológica, podendo envolver totalmente ou parcialmente todo o agrupamento ou escolas, nos quais se identificam várias das características da CAP presentes na literatura de especialidade (eg. visão e missão partilhados; cultura colaborativa e aprendizagem coletiva criativa, nomeadamente através processos reflexivos, indagativos e dialógicos; liderança partilhada e suportiva; foco no desenvolvimento profissional dos professores e outros profissionais; foco na aprendizagem dos alunos e na sala de aula), bem como as atividades educativas de sucesso definidas pelo Programa.

No que respeita às opiniões dos alunos sobre as suas experiências educativas de inclusão, categorizaram-se as atividades educativas de sucesso por eles referidas, a participação das famílias e inclusão na escola, e subcategorizaram-se, para cada uma destas, opiniões favoráveis/sucessos e desfavoráveis/dificuldades.

CARACTERIZAÇÃO DOS AGRUPAMENTOS

A Tabela 1 apresenta uma descrição dos AE estudados (designados pelos nomes fictícios de CRUZEIRO DO SUL - AECS, FÉNIX -AEF, ÓRION - AEO, PÉGASO - AEP), em termos do número e tipo de estabelecimentos de ensino que os compõem, da sua disseminação territorial e dos recursos humanos de que dispõem.

TABELA 1. CARACTERIZAÇÃO DOS AE - NÚMERO E TIPO DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO E RECURSOS HUMANOS

	CRUZEIRO DO SUL	FÉNIX	ÓRION	PÉGASO
Número	4 escolas	8 escolas	4 escolas	6 escolas
Tipologia	Na cidade: · JI · EB1/JI · EB1/JI · EB2/3 (sede)	Na cidade: · ES (sede) · EB1/JI (2) · JI Numa vila: · EB2/3 · EB1/JI (2) Aldeia: · EB1/JI	Numa vila: · EB1 (sede) · EB1/JI · EB1 · JI	Na cidade: · EB2/3 e ES · EB1/JI (5)
Recursos humanos	141 docentes 67 não docentes (incl. técnicos superiores, assistente social, assistentes operacionais, assistentes técnicos e encarregados operacionais)	304 docentes 119 não docentes (incl. técnicos superiores: psicólogos, assistente social e animadora).	143 docentes 74 não docentes (assistentes operacionais, assistentes técnicos e técnicos superiores).	188 docentes 56 não docentes (47 assistentes operacionais e 9 assistentes técnicos) 3 técnicos superiores 3 outros

Notas. JI – Jardim de Infância; EB1 – 1.º Ciclo do Ensino Básico; EB2 – 2.º Ciclo do Ensino Básico; EB3 – 3.º Ciclo do Ensino Básico; EBI – Escola Básica Integrada; ES – Ensino Secundário.

A Tabela 2 apresenta o número de alunos de cada AE, por ciclo de escolaridade, à data da recolha de dados (2022/2023 e 2023/2024).

TABELA 2. NÚMERO DE ALUNOS POR CICLO DE ESCOLARIDADE EM CADA UM DOS AE

	CRUZEIRO DO SUL	FÉNIX	ÓRION	PÉGASO
Ed. Pré-escolar	213	305	226	165
1.º CEB	625	887	524	481
2.º CEB	305	490	243	198
3.º CEB	468	620	375	320
ES	-	321	-	202
Cursos PIEF	-	230*	-	-
Cursos pós-laboral (EFA+ER+PLNM)	-	-	-	-
PCA	19	-	-	-
Totais	1630	2853	1368	1366

Notas. PCA - Programa Curricular Alternativo; ES - Ensino Secundário (vários cursos científico-humanísticos e profissionais); PIEF - Programa Integrado de Educação; EFA - Educação e Formação de Adultos; ER - Ensino Recorrente Ensino Recorrente Módulos Capitalizáveis; PLNM - Português Língua Não Materna; * As turmas de PIEF englobam alunos contabilizados em 2.º e 3.º CEB; * alunos dos cursos profissionais.

A Tabela 3 apresenta a diversidade de nacionalidades em cada AE e proporção de alunos estrangeiros, em relação ao total de alunos de cada AE.

TABELA 3. NACIONALIDADES DE ALUNOS ESTRANGEIROS

CRUZEIRO DO SUL	FÉNIX	ÓRION	PÉGASO
15,6%	24%	(13%)	(38,2%)
24 países	38 países	19 países	42 países
Brasil, Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Paquistão, Índia, Bangladesh, Nepal, Venezuela, Moldávia, Reino Unido, Rússia, Ucrânia, Arábia Saudita, Argentina, Cuba, Guiana Francesa, Guiné-Conacri, Itália, Jordânia, Moçambique, Nigéria, Roménia, Senegal.	Afeganistão, Alemanha, Angola, Argentina, Bangladesh, Brasil, Cabo Verde, China, Colômbia, Espanha, Etiópia, EUA, França, Gâmbia, Guiné-Bissau, Índia, Indonésia, Iraque, Itália, Moçambique, Moldávia, Nepal, Nigéria, Países Baixos, Paquistão, Perú, Reino Unido, República Dominicana, Roménia, Rússia, São Tomé e Príncipe, Senegal, Síria, Suíça, Togo, Ucrânia, Venezuela	Brasil, Angola, Índia, Ucrânia, Colômbia, França, Moçambique, Reino Unido, Moldávia, São Tomé e Príncipe, Suíça, Rússia, Guiné-Bissau, Bulgária, Luxemburgo, Espanha, Cabo Verde, Estados Unidos da América	Afeganistão, Albânia, Alemanha, Angola, Bangladesh, Bélgica, Brasil, Cabo Verde, Chile, China, Colômbia, Cuba, Estados Unidos da América, França, Geórgia, Grécia, Guatemala, Guiné-Bissau, Índia, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Malásia, Moçambique, Nepal, Nigéria, Noruega, Paquistão, Peru, República Dominicana, Roménia, Rússia, São Tomé e Príncipe, Senegal, Síria, Somália, Sri Lanka, Turquia, Ucrânia, Venezuela, Vietname

Na tabela 4 apresentam-se listas de alguns projetos em implementação nos agrupamentos

TABELA 4. LISTA DE ALGUNS PROJETOS EM IMPLEMENTAÇÃO NOS AE NO ANO LETIVO DE 2023/2024

CRUZEIRO DO SUL	FÉNIX	ÓRION	PÉGASO
• INCLUD-ED • Eco-Escolas • Projeto de Mãos Dadas • Projeto Sobre Rodas (Bicicletas) • WhyLab • Segurança na Internet • Projeto Retotech (Endesa) • Robótica • Programa DIGITALL (Vodafone) • Desporto Escolar • Jornal Escolar • Padrinhos e afilhados • Clube dos Talentos • Clube dos Debates • ...	• INCLUD-ED • Desporto Escolar • Eco-Escolas • Padrinhos e Afilhados • Clube dos Talentos • Clube dos Debates • Ópera Prima • Salto Gigante • CCVnE - Tecnoaplica • DDJ • Ciência Divertida • ClArHum • Clube (Cl.) de Artes e Humanidades • Cl. Agir • Cl. Matemática • Cl. Badminton • Cl. Proteção Civil • Cl. de Robótica e Programação • Cl. SERSim • Jornal Atitudes • Laboratório de Matemática • Grupo de Teatro	• INCLUD-ED • Desporto Escolar • Orquestra Geração • Lab. Aprendizagem Interativa (LAI) • MenSI • RESCUR • Qualcomm • Smart Connected Classrooms • Rock'art • EPIS • Parlamento jovens • Ubuntu • Ars Dance • ERASMUS+ • Edulabs • Eco-Escolas • Clube Ciência • Viva • ...	• INCLUD-ED • Laboratórios para a Aprendizagem e Inclusão • REEI - Rede de Educação Intercultural • Desporto Escolar • Comunidades: Espaço i • Vamos Aprender Português • Teach for Portugal • Programa de mentoria • Português Língua não Materna • Mais Skillz G8 • Programa Escolhas • Mediadores Linguísticos e Culturais

Dos dados apresentados, ressalta que o agrupamento denominado Fénix apresenta uma maior dimensão, em termos do número de estabelecimentos, dos níveis de ensino, de alunos, de pessoal docente e não docente, da diversidade da oferta formativa e dos projetos em curso, comparativamente aos AEs Cruzeiro do Sul e Órion, que são semelhantes entre eles, sobretudo no que diz respeito aos níveis de escolaridade e ao número de alunos. O AE Pégaso situa-se num patamar intermédio em termos do número de escolas, níveis de ensino e de docentes, aproximando-se do AE Órion e Cruzeiro do Sul em termos de número de alunos e tendo um menor número de pessoal não docente. A percentagem de estudantes estrangeiros é variável nos quatro agrupamentos, oscilando entre os 13% e os 38,2%, verificando-se grande diversidade de proveniências (e, consequentemente, línguas maternas), sendo os AE Pégaso e Fénix os que apresentam maior diversidade.

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E RESPETIVOS PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

No AE CRUZEIRO DO SUL, participaram no estudo 13 adultos – 08 professores (07 do sexo feminino e 01 do sexo masculino) e 05 familiares (5 mães). Foram realizadas 4 entrevistas individuais com professores e 8 *focus groups* (1 com voluntários, 1 com um grupo de professores do 1º ciclo e 6 com alunos). Foram conduzidos seis *focus groups* com 28 crianças – 5 a frequentar o 1º ou 2º ano (1.º CEB), 5 a frequentar o 3.º ou o 4.º ano (1.º CEB), 4 a frequentar o 5º ano (2.º CEB), 4 a frequentar o 6.º ano (2.º CEB), 5 a frequentar o 7º ano (3.º CEB) e 5 a frequentar o 8.º ano (3.º CEB). No 1.º ou 2º ano, os *focus groups* eram compostos por três rapazes e duas raparigas (Idade = 7); no 3º ou 4.º ano, por dois rapazes e três raparigas (Idade = 9); no 5º ano, duas raparigas e dois rapazes (Idade = 10); no 6.º ano, duas raparigas e dois rapazes (Idade = 11), no 7º ano três raparigas e dois rapazes, e no 8º ano duas raparigas 3 três rapazes (Idade = 15). Três dos alunos eram estrangeiros, mas oriundos de países lusófonos. No primeiro ano, observou-se uma aula com grupos interativos que contou com a colaboração de alunos do sexto ano. No segundo ano, foram observadas duas aulas com grupos interativos onde também colaboraram alunos do sexto ano, além de uma terceira aula com grupos interativos que teve a participação de pais voluntários. Adicionalmente, no segundo ano, ocorreu uma tertúlia artística focada na obra de Vincent van Gogh, especificamente o ‘Quarto em Arles’. Por fim, no quarto ano observou-se uma tertúlia literária sobre o conto ‘O ganso de ouro’ dos irmãos Grimm.

No AE FÉNIX, participaram no estudo sete adultos – seis professores e uma psicóloga/mediadora (seis do sexo feminino e um do sexo masculino), oito familiares/mães em observação às ações educativas de sucesso. No primeiro ano de escolaridade foi observada uma tertúlia dialógica artística focada na obra “A Sunday Afternoon on the Island of La Grande Jatte”, de Georges Seurat. Em duas turmas do quarto ano de escolaridade observaram-se duas aulas com grupos interativos, nas quais participaram como voluntárias seis mães, uma professora e três assistentes operacionais. Duas das assistentes operacionais estavam a acompanhar alunos com limitações acentuadas ao nível motor e cognitivo. Observou-se, ainda, numa das turmas de quarto ano a ação educativa de sucesso tertúlias dialógicas musicais com a audição da obra musical “Bach”.

No AE ÓRION, participaram no estudo sete adultos – seis professores e uma educadora (seis do sexo feminino e um do sexo masculino). Foram conduzidos quatro *focus groups* com 11 crianças – 5 a frequentar o Pré-escolar (2 crianças da EB1e 3 crianças do II), 4 a frequentar o 1.º ciclo na EB1 (1 criança do 1.º ano, 1 criança do 2.º ano, 1 criança do 3.º ano e 1

criança do 4.º ano) e 2 a frequentar o 2.º ciclo (EBI). O *focus groups* do Pré-escolar era composto por 2 rapazes e 3 rapariga (Idade = 6); O *focus groups* do 1.º ciclo era composto por quatro rapazes (Idade = 9); O *focus groups* do 2.º ciclo era composto por 2 rapazes (Idade = 12). Todos os alunos nasceram em Portugal. Foram observadas atividades de “Grupos interativos” e “Tertúlias Dialógicas”. Em relação aos Grupos interativos: foram observadas 2 tempos letivos de grupos interativos de 7.º/8.º anos (1.º turno e 2.º turno) na disciplina de Matemática, uma vez que as turmas estão assim agrupadas (grupos heterogéneos), numa 1.ª Fase, em que o tema foi o “Estudo de funções”. Também foram observados, numa 2.ª Fase, 2 tempos letivos de grupos interativos de 7.º/8.º anos (1.º turno e 2.º turno) na disciplina de Matemática, em que o tema foi o “Estudo de equações da reta”. Ainda na 2.ª Fase, foram observados 2 tempos letivos de grupos interativos de 5.º/6.º anos (1.º turno e 2.º turno) na disciplina de Ciências Naturais, em que o tema foi “Sistemas do Corpo Humano”. Em relação às tertúlias dialógicas: foi observado 1 tempo letivo de tertúlia dialógica de 7.º/8.º anos (1.º turno), cujo tema foi “A importância do Rádio na Vida das Pessoas: o valor das Rádios Comunitárias”, na 1.ª Fase. Na 2.ª Fase foram observadas 2 tertúlias dialógicas: 1 tempo letivo de tertúlia dialógica de 7.º/8.º anos (2.º turno), cujo tema foi “Leis e Liberdade” e outra de 1 tempo letivo de 5.º/6.º anos (1.º turno), cujo tema foi “E se Portugal estivesse em guerra?”.

No AE PÉGASO, participaram no estudo 5 adultos – 5 professores (4 do sexo feminino e 1 do sexo masculino). Foram conduzidos quatro *focus groups* com 20 crianças – 5 a frequentar o 1.º ano, 5 a frequentar o 2.º ano, 5 a frequentar o 3.º ano e 5 a frequentar o 4.º ano (1.º CEB). No 1.º ano, o *focus group* era composto por 3 rapazes e 2 raparigas (Idade = 7); no 2.º ano, por 3 rapazes e 2 raparigas (Idade = 8); no 3.º ano, 2 rapazes e 3 raparigas (Idade = 9); e no 4.º ano, 3 rapazes e 2 raparigas (Idade = 10). 12 dos alunos eram estrangeiros, oriundos de seis países (Brasil, Bangladesh, Nepal, Angola, República Dominicana e Ucrânia).

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

AÇÕES EDUCATIVAS DE SUCESSO

De modo a aferir a implementação do projeto em cada um dos AE, foi feito o levantamento das ações educativas de sucesso desenvolvidas, com base nas informações obtidas, principalmente, através das entrevistas ao Diretor e ao Coordenador do INCLUD-ED de cada um dos AE, mas também em declarações de docentes e alunos.

A Tabela 5 sistematiza as ações educativas de sucesso que foram implementadas.

TABELA 5. AÇÕES EDUCATIVAS DE SUCESSO PROMOVIDAS EM CADA UM DOS QUATRO AE E NÍVEIS DE ESCOLARIDADE EM QUE FORAM DINAMIZADAS

	CRUZEIRO DO SUL	FÉNIX	ÓRION	PÉGASO
Tertúlias dialógicas	1.º CEB 2.º CEB 3.º CEB	Jl 1.º CEB 2.º CEB 3.º CEB Secundário (apenas 1 docente)	Jl EB1/Jl EB1 EB1	Jl 1.º CEB
Grupos interativos	1.º CEB 2.º CEB 3.º CEB	1.º CEB 2.º CEB 3.º CEB Secundário	Jl EB1/Jl EB1 EB1	Jl 1.º CEB
Participação educativa da comunidade (familiares e voluntários)	1.º CEB	1.º CEB 2.º CEB 3.º CEB Secundário	Jl EB1	Jl 1.º CEB
Tempo extra para os que precisam/ Biblioteca tutorada	A biblioteca tutorada foi descontinuada - espaço como sala de aula emergencial	Os apoios existentes não tiveram início com o projeto INCLUD-ED	Jl EB1	-
Formação de familiares	Não houve	Não dinamizaram	Jl EB1	-
Formação dialógica de professores	Existiu em 2 momentos: primeiro, dinamizada por formadores do CREA; depois, pelo coordenador	Existiu em 2 momentos: primeiro, dinamizada por formadores do CREA; depois, pelo coordenador	Jl EB1	-
Modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos	1 CEB Em algumas turmas substituído por assembleias de turma e brigadas de não violência	1 CEB (4 sessões)	Jl EB1	-

Nota. A designação “coordenador” refere-se ao/à coordenador/a do projeto INCLUD-ED que existia nos quatro AE.

A análise da Tabela 5 revela que os AE não se envolveram todos do mesmo modo no projeto INCLUD-ED. As ações educativas de sucesso mais presentes em todos os AE são as tertúlias pedagógicas e os grupos interativos. Destaca-se ainda a participação educativa da comunidade (familiares e voluntários na escola), com destaque para o 1º ciclo, embora não seja prática comum em todas as escolas. Esta diversidade na opção

por AES parece depender da decisão da direção, dos docentes e do número destes que se envolvia no projeto.

OPINIÕES DOS ADULTOS SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PROJETO INCLUD-ED (PROFESSORES E VOLUNTÁRIOS / FAMILIARES E OUTROS) A PARTIR DAS ENTREVISTAS

De seguida, apresentam-se os dados de todos os Agrupamentos relativos às opiniões dos adultos (professores e voluntários/familiares e outros), recolhidos a partir das entrevistas, relativamente à educação inclusiva e seus impactos, bem como sobre o Projeto LC4Inclusion. Para facilitar a leitura criámos tabelas com unidades de registo (UR), por subcategorias, constituindo estas UR exemplos das opiniões dos entrevistados consideradas mais representativas. As tabelas são seguidas de breves sínteses interpretativas onde se destacam alguns resultados de cada agrupamento e se analisam confluências e diferenças entre estes.

**TABELA 6. IMPACTOS NAS APRENDIZAGENS ACADÉMICAS DOS ALUNOS
(RELATIVOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA)**

CRUZEIRO DO SUL Total de adultos entrevistados – 13

A lógica é tão simples: ter uma pessoa em cada grupo que pode fazer com que esse conteúdo seja mais absorvido (DCSX1)

A grande vantagem dos grupos interativos em termos de trabalho é que depois também liberta o professor para poder ir apoiar aqueles que realmente precisam mais. (DCSX2)

Eu tenho três filhos. No primeiro, os grupos interativos não existiram com pais, só existiram entre a comunidade escolar. E na segunda, sim, já com pais e eu noto diferença mesmo na minha relação aos meninos. Para já, a consolidação de algumas aprendizagens. E também aprendizagens que não são em contextos de aula propriamente ditos. E é muito engraçado. (FCSX3)

... este currículo, desta extensão, não funciona. Se não funciona para os demais, para estes muito menos. Agora, aquilo que nos é exigido ou pedido é que deem os mesmos conteúdos, para que, por exemplo, no 9º ano sejam sujeitos à prova final do 9º ano, de português e matemática. (DCSX8)

Eu também sinto, mesmo aqui na escola, a minha filha está no 2º ciclo, e tem professores muito díspares, (alguns) muito dinâmicos ... e outros não. Para eles, ..., os meninos são robôs, em que têm que estar sentados e quietos, quase sem falar, sem mexer, só a ouvir, ... (FCSX6)

FÉNIX Total de adultos entrevistados - 7

Os alunos aprendem mais e melhor e, para além das aprendizagens instrumentais, os contextos educativos nesta interação dialógica que é promovida pelos grupos interativos ou tertúlias vão promovendo também outras competências que são essenciais e que estão inscritas no perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória... (DFX2)

...se isto for aplicado com regularidade, eu acredito que sim, que desenvolva o poder da argumentação, o aprender, que aprendemos com todos, de que o outro nos ensina aqui coisas que não daquela maneira formal que estamos todos habituados. (DFX3)

...é mais uma dinâmica, mais uma forma de, lá está, de trabalhar a oralidade, por exemplo nas tertúlias" (DFX4)

Não sei se em termos de eles aprenderem muito, é assim, eu como trabalho muito assim no dia a dia, não sinto que seja ali que eles vão aprender muito mais, entendes? (DFX6)

...noto um desenvolvimento muito maior nos alunos, e também noto que as aprendizagens são mais facilitadoras neste sentido, portanto, uma coisa leva a outra. (DFX7)

ÓRION Total de adultos entrevistados - 7

Tive uma vez um caso de muito sucesso, uma aluna que não participava, era muito envergonhada, não se sentia à vontade para participar (...). Numa tertúlia, (...) ela ficou tão à vontade que eu fiquei de boca aberta, porque ela tinha um discurso muito trabalhado, uma opinião muito bem formada (DOX3)

Nos grupos interativos, há a promoção do trabalho colaborativo entre alunos e uma partilha de saberes (DOX4)

Se houver regularidade na realização das tertúlias dialógicas, os alunos adquirem hábitos de estudo (DOX2)

(...) os alunos aprendem uns com os outros (DOX3)

Quando trabalham em grupos interativos, os alunos gostam e ajudam-se uns aos outros (DOX6)

PÉGASO Total de adultos entrevistados - 5

Este ano já tivemos uma série de alunos não portugueses a serem os melhores alunos do ano de escolaridade que frequentam. O que quer dizer que o processo, pelo menos para alguns, já tem bastante sucesso, para outros vai-se fazendo e vai crescendo o sucesso. (DPY1)

Todos os alunos de português e de língua não materna dos diversos níveis de proficiência têm aulas àquela hora [de almoço] e têm aulas de português e de língua não materna (...) Isto permite que os miúdos possam ir tendo sucesso e, sem alterar significativamente o horário, consigam ir progredindo. Saltam de um nível para o outro, sem grande dificuldade. (DPY1)

As tertúlias são um grande exercício cognitivo, a meu ver, porque eles têm que pensar sobre os assuntos, não é? Um texto, e o que o colega disse, saber escutar, eu acho que é um bom exercício mental, que depois, mais tarde, quando tem que interpretar um texto em português, remete para o que é que o autor está a pensar. (DPX2)

Temos teatros, temos exposições (...) é a tal abertura à comunidade, temos parcerias. E eles sabem comentar esta obra, e eles já têm este treino, e isso nota-se (...) Este saber estar, no fundo... (DPX2)

... a partir momento em que começámos a falar nas tertúlias, eles parecem que desabrocharam, e tinham sempre muita coisa para dizer. (DPX1)

A maioria dos entrevistados é unânime quanto ao impacto positivo que as Ações Educativas de Sucesso, nomeadamente as tertúlias dialógicas e os grupos interativos, têm na vida académica dos alunos e na comunidade escolar. Ressalvam o desenvolvimento de competências essenciais do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória através de aprendizagens mais facilitadoras e respeitadoras do ritmo de aprendizagem de cada aluno.

A prática dos grupos interativos e o envolvimento da comunidade na escola emergem como estratégias importantes para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. A lógica dessa abordagem é simples, mas muito eficaz: ao integrar uma pessoa em cada grupo que possa facilitar a compreensão dos conteúdos, cria-se um ambiente mais acessível e colaborativo. Para os professores, essa metodologia representa também um ganho prático – ao descentralizar a mediação da aprendizagem, abre-se espaço para um apoio mais direcionado aos alunos que enfrentam maiores dificuldades.

Os grupos interativos assumem um papel central na promoção da aprendizagem colaborativa - ao trabalhar em equipas heterogéneas, os alunos não apenas consolidam os conteúdos curriculares através da interação com os pares, mas também desenvolvem competências sociais e emocionais, como a ajuda mútua, o respeito pela diversidade e a responsabilidade partilhada. A referência à partilha de saberes e ao gosto demonstrado pelos alunos ao trabalharem juntos reforça a ideia de que o envolvimento ativo na construção do conhecimento é facilitado por dinâmicas pedagógicas cooperativas, nas quais cada aluno pode aprender ao ensinar e ser ensinado.

A regularidade das tertúlias dialógicas é igualmente apontada como um fator estruturante no desenvolvimento de hábitos de estudo e no aprofundamento das aprendizagens. A exposição contínua a obras culturais e à troca de interpretações em ambiente de diálogo igualitário contribui para a consolidação de competências cognitivas e literárias fundamentais. Estas práticas, quando integradas de forma sistemática no quotidiano escolar, favorecem uma abordagem mais motivadora e significativa da aprendizagem, promovendo simultaneamente a equidade e a inclusão.

No AECS, o testemunho de uma mãe reforça o impacto positivo dos grupos interativos, quando ampliados para além dos muros da escola, envolvendo famílias e promovendo aprendizagens que transcendem o contexto formal da sala de aula. No AEF os professores referem essencialmente o desenvolvimento da oralidade e do poder argumentativo. Por outro lado, dois dos entrevistados questionam se as implementações destas Ações Educativas de Sucesso têm impacto direto na melhoria das aprendizagens académicas, com é o caso de uma docente do quarto ano de escolaridade que afirma “não sinto que seja ali que eles vão

aprender muito mais” e do Diretor do Agrupamento que mostra dúvidas em relação à aprendizagem de todos os alunos, ao confessar “eu não sei se todos estão a aprender como deviam”.

No AEO, a experiência relatada de uma aluna inicialmente retraída, que encontrou nas tertúlias um espaço seguro para expressar opiniões fundamentadas, ilustra o potencial destas práticas para desenvolver competências comunicativas, pensamento crítico e confiança na participação académica. Este tipo de envolvimento não só promove a valorização da voz dos alunos, como também potencia a sua autonomia e capacidade de reflexão, elementos essenciais para o sucesso educativo.

No AEP realçam-se dimensões semelhantes. Uma medida foi a fixação de todas as aulas das turmas de PLNM na hora do almoço, o que introduziu maior equilíbrio na organização global das atividades, como realça o diretor. Por seu lado, as professoras salientam os efeitos benéficos das atividades do projeto no desempenho dos alunos (capacidade de interpretação e expressão, autonomia e segurança, relacionamento com os colegas e com os públicos em geral); uma docente introduziu práticas semelhantes de partilha nas suas aulas, tomando como modelo as tertúlias dialógicas.

Em suma, a comunidade de aprendizagem parece revelar-se não apenas como uma estratégia pedagógica, mas como um princípio ético de justiça educativa, reforçando a ideia de que o conhecimento se constrói em interação e com o contributo de todos. Contudo, os participantes identificam desafios que dificultam a implementação plena de práticas inclusivas, entre os quais a rigidez curricular e avaliações padronizadas que não consideram as diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, e a inconsistência nas práticas pedagógicas dos docentes, com alguns a adotarem métodos tradicionais que desmotivam os estudantes e prejudicam o seu desempenho. Essa inconsistência pode gerar desmotivação, como foi ilustrado pela experiência relatada por uma mãe do AECS cuja filha perdeu o interesse por determinadas disciplinas devido a métodos pouco atrativos, o que acabou por se refletir negativamente no seu desempenho académico.

**TABELA 7. IMPACTO NAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS E RELAÇÕES
ENTRE ALUNOS (RELATIVOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA)**

CRUZEIRO DO SUL

Eu acho que está a ser benéfico para o sucesso educativo e, mais, está a torná-los melhores pessoas, mais empáticas, mais voluntárias, a olharem para os outros com outro olhar. (DCSX1)

...E hoje em dia, ele não menciona que aquele menino é de Bangladesh. Ele não vê nada ali, ele vê uma criança igual a ele. E eu acho que isso fez toda a diferença, ele nunca ter apontado a qualquer diferença deste pequenino. (FCSX7)

Portanto, foi muito bom para eles, eles sentiram-se muito valorizados [...] eu acho que foi muito, muito bom para eles. Eles gostaram imenso, iam satisfeitos. (sobre alunos do PCA participarem dos grupos interativos como voluntários) (DCSX2)

Eu hoje sei que muitos deles largam o que estão a fazer para ajudar o outro. (DCSX13)
As tertúlias criam um momento de união, mesmo em turmas agitadas. Há ordem, respeito pelo outro. (DCSX10)

Acho que às vezes há um bocadinho de insegurança e a vergonha de não saberem, se calhar, a resposta e o receio de terem os restantes meninos a apontar o dedo. E acho que, às vezes, havia de haver um bocadinho mais de mediação nesse aspeto. Ou seja, assim que alguém apontasse o dedo, haveria logo ali um bloqueio que não permitisse ir mais ir avante com esse juízo que estão a fazer. (F, CS, X7)

A teoria eles sabem toda. Mas precisam de um adulto presente para pôr em prática. (D, CS, X10)

FÉNIX

Este é um projeto, como digo, aqui vamos desenvolver um conjunto de competências sociais que de outra forma se calhar não íamos trabalhar, porque a escola... porque eu já disse isso de alguma forma, a escola não pode ser só ensinar a ler, a contar e mais nada. (DFY1)

...há sempre quatro que estão presentes, são os quatro Cs, o C da comunicação, o C da criação, o C da colaboração, o C da criatividade e o C do pensamento criativo. Eu normalmente também acrescento o C da curiosidade, que é fundamental a todo o processo de querer conhecer, de querer aprender e de querer evoluir... E de facto, as ações educativas de sucesso, todas elas promovem estes Cs todos, promovem estas competências que também corroboram o princípio da solidariedade, o princípio em aprender e não em competição, mas em colaboração. (DFX2)

...por exemplo nas tertúlias - o respeito pelo outro, pela opinião do outro, saber ouvir, saber estar - e nos grupos interativos é a partilha da mesma, saber estar, saber participar, saber aceitar o outro e ajudar. Isso é uma mais-valia e é uma forma diferente para não ser sempre da mesma maneira (DFX4)

Depois a partir daí [tertúlias] estamos sempre a trabalhar os sentimentos, as emoções, comportamentos e fazemos sempre uma coisa nova. Isto porque, isto é uma base. (DFX5)

...eu noto que faz sentido e que ajuda na dinâmica da turma, a empatia entre os alunos, aproximar os pais, a comunidade escolar, portanto, é uma dinâmica que inclui todos e que faz sentido. (DFX7)

ÓRION

(...) uma vez que temos bastantes alunos vindos de várias zonas, temos que fazer aqui a integração deles (...) se sintam integrados e que sintam que estão a ser acompanhados e que tenham um apoio e que estão bem na escola, digamos assim, que estão felizes (DOX6)

(...) temos meninos que falam outra língua, temos meninos com dificuldades emocionais, com bloqueios emocionais às vezes, e portanto, também temos que ter aqui resposta para estes meninos (DOX2)

O contacto com alunos com diversas especificidades torna-os mais solidários, mais cooperativos, e se não tiverem, nunca sabem o que é a realidade (...), porque na realidade vão encontrar pessoas diferentes, pessoas com limitações (DOX4)

A criação do “Clube dos Valentes” foi a melhor estratégia, foi a melhor solução para o comportamento daqueles meninos (DOX5)

Estamos a promover aprendizagens significativas, as mais diferenciadas possíveis porque eles também aprendem de maneira diferente (...) há miúdos que são mais visuais, há miúdos que precisam mais de experimentar, de ouvir, e temos de chegar a todos (DOX3)

PÉGASO

Foi muito importante nesse aspeto, que é o respeito que não há dentro de uma aula dita normal, e o querer ouvir o outro, e esperar a sua vez para falar. Quando nós fazíamos as tertúlias, principalmente nas tertúlias, esse espaço de ouvir e estar atento acontecia muitas vezes. (DPX4)

Em algumas filmagens deles. em grupos interativos, eles estão a ajudar. Então, olha, faz aqui assim, olha aqui é para fazer... E este mesmo aluno [geralmente muito agressivo] ajudava os outros. Portanto, acho que foi benéfico ter feito (...)

Mas o que eu senti era que se eu fizesse sempre grupos interativos, eu não conseguia dar aulas (...) mas também precisava de voluntários, e não tinha assim uma bolsa de voluntários tão grande para poder implementar isto sempre. Mas foi muito benéfico, (DPX4)

Ensinar os alunos a dar uma opinião e a argumentar é uma coisa muito importante e as tertúlias fazem isso porque eles têm que dar opinião, têm que dizer porque é que têm aquela opinião, podem argumentar (...) e que podem discordar, mas têm que fundamentar a opinião, é uma coisa muito importante, saber conversar e saber argumentar (...) as tertúlias para mim têm isso e é uma coisa muito gira porque eles respeitam as regras (DPX3)

Era uma criança com muitos problemas (...) e perguntei o que é que ela gostava mais da escola, e ela disse a biblioteca (...) Eu disse, mas porquê? Porque tem muitos livros e eu um dia quero saber lê-los e quero levá-los para casa (DPX2)

É sabido que o público escolar tem vindo a sofrer alterações significativas, acarretando nas escolas responsabilidades que vão muito mais além das aprendizagens académicas. De acordo com os entrevistados, o Projeto INCLUD-ED tem permitido, através das ações educativas de sucesso, o desenvolvimento de competências sócio emocionais nos alunos que de outra forma não seriam trabalhadas, e na melhoria das suas relações interpessoais.

A diversidade de perfis dos estudantes, com diferentes origens culturais, linguísticas e emocionais, é reconhecida como uma realidade a ser valorizada e integrada, e não como um obstáculo. Neste contexto, os grupos

interativos e as tertúlias dialógicas (literárias, científicas ou artísticas) assumem um papel fundamental ao promoverem ambientes de aprendizagem cooperativa e respeitosa, nos quais todos os alunos têm voz e oportunidade de participar ativamente. Estas práticas incentivam o respeito mútuo, a empatia e a solidariedade, ao proporcionarem o contacto direto com a diferença e ao valorizarem os contributos individuais no coletivo.

No AECS essa transformação é reconhecida por uma encarregada de educação, que observa com admiração o crescimento do filho num ambiente onde as diferenças não são vistas como barreiras, mas sim naturalizadas desde cedo. O envolvimento de alunos do Programa Curricular Alternativo (PCA) em práticas como os grupos interativos permitiu que se sentissem valorizados e parte integrante da comunidade escolar. Os testemunhos de professores reforçam essa perceção, destacando comportamentos espontâneos de ajuda mútua, momentos de celebração coletiva da aprendizagem e a força agregadora de atividades como as tertúlias, que promovem escuta, respeito e união, mesmo em contextos desafiadores.

No AE Fénix, os professores consideram que a escola de hoje em dia não pode “ser só ensinar a ler, a contar e mais nada...” Dentro destas competências fazem parte, de acordo com a coordenadora do projeto, “competências chave que são exigidas no mercado de trabalho e ao longo da vida.” Esta entrevistada acrescenta ainda que as ações educativas de sucesso promovem o desenvolvimento dos quatro C’s, competências estabelecidas pelo Fórum Mundial, “o C da comunicação, o C da criação, o C da colaboração, o C da criatividade e o C do pensamento criativo.”

No Órion, a criação de espaços como o “Clube dos Valentes” representa uma resposta pedagógica eficaz para a promoção da convivência positiva e da resolução dialógica de conflitos. Este tipo de iniciativa permite que os alunos desenvolvam competências como a autorregulação, a escuta ativa e a negociação, ao mesmo tempo que reforça o sentimento de pertença e segurança. Os relatos indicam que esta abordagem tem resultados concretos na melhoria do comportamento e no bem-estar emocional dos estudantes, funcionando como uma alternativa educativa à punição e ao isolamento. Assim, os alunos são convidados a assumir um papel ativo na construção de normas partilhadas e na gestão de relações interpessoais saudáveis.

No AEP, os professores valorizam o impacto das atividades desenvolvidas na consolidação das competências socioemocionais dos alunos e na melhoria das relações entre eles, principalmente das tertúlias dialógicas. Os alunos desenvolvem as suas capacidades de interpretação, argumentação, diálogo e respeito pelos outros, assim como pelas regras que potenciam uma convivência saudável e democrática, mitigando os conflitos existentes entre eles. Estas dimensões influenciam também muito

positivamente as aprendizagens académicas dos alunos, nomeadamente no domínio da língua portuguesa e na sua relação com a leitura (veja-se a expressão singular da menina não leitora que elegeu a biblioteca como o que mais gostava na escola...). Esta dimensão sustenta-se também na parceria com a biblioteca próxima, em que a bibliotecária “faz do livro um acontecimento. A história é todo um trabalho (...) o livro é aquele objeto, mas depois sai dali uma viagem” (DPX2).

Estes relatos parecem dar conta que a inclusão não apenas favorece a aprendizagem, mas sobretudo transforma a convivência e a forma como as crianças se relacionam com a diversidade. No entanto, persistem desafios importantes para que estes ambientes inclusivos sejam plenamente eficazes no desenvolvimento socioemocional. Um dos obstáculos apontados é o medo de errar e o receio do julgamento por parte dos colegas, que pode inibir a participação ativa de alguns alunos. A insegurança diante da possibilidade de falhar, sobretudo em contextos onde ainda se verifica alguma falta de mediação adulta eficaz, pode minar a confiança e limitar as oportunidades de aprendizagem emocional.

Este cenário revela a necessidade de uma presença docente mais vigilante e interventiva, capaz de interromper de forma imediata comportamentos de julgamento ou exclusão, garantindo a segurança emocional de todos os alunos. Além disso, é sublinhado que, embora os alunos muitas vezes demonstrem conhecer os princípios da convivência respeitosa, o que falta é a concretização prática e contínua desses valores no dia a dia escolar. Isso exige o acompanhamento atento de adultos significativos que possam orientar, reforçar comportamentos positivos e mediar conflitos, promovendo uma cultura escolar baseada na aceitação e no cuidado mútuo.

TABELA 8. IMPACTO NO ENVOLVIMENTO DAS FAMÍLIAS
(RELATIVOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA)

CRUZEIRO DO SUL

lh, amuam!! (sobre pais que ficam chateados por terem de esperar para participar dos grupos interativos) (...) Porque ele (um professor) tem a fila (...) Só podem ir quatro ou cinco de cada vez. E ele tem a lista. (sobre um professor que tem fila de espera de pais que querem participar dos grupos interativos) (DCSX1)

Participar dessas pequenas comunidades (...) o grande impacto é mesmo o sentido de pertença, que é as famílias perceberem que esta também é a escola delas. (DCSX2)

É que as crianças sentem o envolvimento não só dos próprios pais, como dos pais dos colegas, até porque não costumamos ficar, ou no meu caso, não costumo ficar com o grupo do meu filho. E, portanto, acho que sentem essa importância. Para eles e para nós, nos sentimos também mais integrados nesta ligação que a S. referia da escola, família e a criança. (sobre grupos interativos) (FCSX4)

Eu acho que eles (professores) têm medo de trazer os pais à escola, que eu já os desafiei, mas tragam, tragam, os pais gostam de vir (D, CS, X1)

Portanto, há aqui uma série de fatores que podem dificultar que a questão das comunidades de aprendizagem entre de outra forma. O primeiro é abrir a escola a gente estranha, porque as pessoas consideram-se como sendo invadidas. Vêm fiscalizar, vêm ver, vêm não sei o quê. (D, CS, X8)

FÉNIX

...a maior dificuldade que temos tido ultimamente é trazer as famílias e os pais para a escola, é mais ou menos natural ou mais fácil na educação pré-escolar, no primeiro ciclo eles vêm à escola ou às vezes em alguns casos em que alunos que têm maiores necessidades, sobretudo de saúde ou cognitivas que os pais vêm mais à escola, mas a partir de uma certa altura eles deixam de vir tanto... (DFY1)

Também dá a oportunidade aos pais de verem como é que se trabalha dentro da sala, porque às vezes também os pais têm alguma dificuldade quando se começa a ter um ensino de uma forma diferente, há pais também que não sabem, não foi este o modelo que tiveram e são um bocadinho resistentes, mas depois acho que a opinião é que realmente é uma mais-valia. (DFX3)

Tanto eles como as famílias estarem mais predispostas a falar, a dizer o que pensam, por acaso eu gostei muito, como gostei continuei. (DFX5)

...os pais poderem perceber a evolução que eles tiveram a todos os níveis, e aí é brutal..." (DFX6)

...às vezes eles tinham algumas perguntas um bocado esquisitas em relação à sala de aula... e ao ir à sala de aula percebem também como é que é a dinâmica e a minha relação com eles e isso tranquiliza. Lá está, aqui depois, às vezes também ajuda, às vezes alguns conflitos que possamos ter com os pais a tranquilizá-los... (DFX7)

ÓRION

Quem participa nestas ações educativas de sucesso são pais, são avós, são familiares, são pessoas que às vezes nem têm propriamente nenhuma ligação familiar, mas que fazem parte da nossa comunidade exterior e que se envolvem (DOX2)

(...)Ah, vocês vão fazer um trabalho muito giro, tragam o pai e a mãe para verem, para participarem. Se fizermos um jogo de cordas, os pais têm de ir saltar à corda, têm de participar e os miúdos divertem-se imenso, ter lá os familiares (DOX4)

Os pais no primeiro ciclo são muito mais ativos e ajudam mais e o que é fantástico porque eles (filhos) realmente também precisam mais desse apoio, são menos autónomos e, portanto, é uma mais-valia para todos (DOX3)

(...) as receções dos pais, num fim de semana, num sábado e num domingo, arranjaram o nosso Clube dos Valentes, com tudo o que os nossos meninos pediram. (...) para mim foi a melhor estratégia, foi a melhor solução para o comportamento daqueles meninos. (...) (DOX5)

Na biblioteca tutorada estão professores, pais, (...) temos duas mães, a assistente operacional e a colega da biblioteca, que abrimos a biblioteca depois da hora e temos um espaço extra para que os meninos possam ter explicações gratuitas, alunos que tenham resultados abaixo da média, com dificuldades e que utilizam este espaço (DOX1)

PÉGASO

Ao nível do pré-escolar e do pré-ciclo é relativamente fácil [o envolvimento das famílias]. O problema começa à medida que eles, a partir do sétimo ou oitavo, começam a desertar. Os pais começam a desaparecer (DPY1)

A resposta é mobilizando, e envolvendo, e convidando para festas, para debates, e para intervenções e para trabalho dentro das turmas (...) convidando os pais para muitas vezes na Assembleia de Turma verem ou falarem sobre a sua atividade ou desenvolver uma atividade com os filhos, em consonância com o professor porque é importante para todos eles estarem envolvidos e valorizarem todas as profissões e todas as culturas (DPY1)

Eu fiz a formação do INCLUD-ED. Portanto, eu acho que é muito o apoio da família. Eu aqui tive muita sorte, que eu chamei muitos voluntários entre os pais, consegui trazê-los para a escola. Portanto, foi muito bom esta relação família-escola (...) Nós participamos todos. Principalmente nos grupos interativos. Inicialmente, quando eu não tinha voluntários, era o pessoal docente, eram os auxiliares, era o pessoal do CAF (...) e mesmo alunos de outras turmas. (DPX4)

Nós aqui conseguimos que alguns pais viessem, inclusivamente veio o pai daquela minha menina que tinha os pais presos, o pai saiu da prisão e um mês depois estava aqui e vinha muito receoso, ele gostou muito (DPX3)

O agrupamento já tentou várias vezes fazer uma escola de pais e escolas de português para pais, mas isso é voluntário, obviamente, e os pais não aparecem (DPX3)

Os testemunhos sistematizados na tabela 8 sublinham o papel central do envolvimento das famílias e da comunidade nas dinâmicas educativas promovidas pelas Comunidades de Aprendizagem do Projeto INCLUD-ED.

Este modelo valoriza a participação ativa de familiares: pais, avós e outros membros da comunidade local; como agentes educativos, reconhecendo que a corresponsabilização entre escola e comunidade é um fator determinante para o sucesso escolar e a inclusão. Ao abrirem a escola à participação de todos, estas ações fortalecem os laços afetivos e institucionais

entre os alunos, as suas famílias e os profissionais educativos, criando um ambiente de confiança, apoio mútuo e partilha de responsabilidades. O envolvimento das famílias com a escola tem aumentado positivamente e significativamente com a implementação do Projeto INCLUD-ED, sendo esta a opinião unânime entre os entrevistados.

No AECS a existência de filas de espera e até frustração por parte de alguns pais que não conseguem participar imediatamente demonstra o valor que estas ações passaram a ter para a comunidade educativa. Como argumenta uma das docentes, ao colaborarem diretamente nas atividades escolares, os encarregados de educação desenvolvem um sentido de pertença, reconhecendo a escola como um espaço também seu. Essa integração gera efeitos multiplicadores: promove a confiança entre famílias e professores, favorece a compreensão dos conteúdos trabalhados e estimula a continuidade do apoio educativo em casa.

No AEF continua, contudo, a existir alguma resistência, sendo nomeada como uma das dificuldades, na participação das famílias a partir do 2.º ciclo. Ao nível do pré-escolar e 1.º ciclo a resposta e participação é mais elevada, havendo uma cultura de proximidade diferente pois são escolas mais pequenas. Os entrevistados dão muita importância à proximidade com a comunidade educativa, na qual se inserem as famílias, e consideram que as ações educativas de sucesso ajudam as famílias a envolverem-se mais na escola.

No AEO, a participação educativa da comunidade, nomeadamente dos familiares, como os jogos colaborativos com as famílias, o envolvimento direto dos pais na criação do “Clube dos Valentes” ou a presença regular de mães na biblioteca tutorada, demonstram que a escola deixa de ser um espaço fechado para se tornar um verdadeiro espaço comunitário. No AEP, todos os participantes realçam o importante papel da família e registam o envolvimento dos pais e famílias nos ciclos das idades mais baixas, mas também o seu progressivo desaparecimento à medida que os alunos vão sendo mais velhos. A solução apresentada é convidá-los para festas, debates, intervenções e trabalho com as turmas, nomeadamente em estruturas como a Assembleia de Turma e as atividades do Projeto INCLUD-ED, onde se valoriza imenso o seu contributo inextinguível (ver caso do pai que, saído da prisão, deu o seu testemunho...). A proposta de constituição de uma escola de pais e escolas de português para pais não vingou, mas pela falta de comparência da família.

A abertura à participação das, e pelas, famílias gera impactos positivos a vários níveis: aumenta a motivação dos alunos, reforça os vínculos familiares em torno da aprendizagem e permite respostas mais adequadas às necessidades das crianças, sobretudo daquelas em situação de maior vulnerabilidade social ou com dificuldades académicas. A participação das

famílias não é meramente simbólica, mas efetiva, com consequências reais no apoio à aprendizagem e na melhoria da convivência escolar. Além disso, a integração de familiares nas atividades escolares contribui para transformar a cultura educativa, promovendo práticas mais democráticas, colaborativas e inclusivas. O *feedback* dado por parte dos pais tem sido bastante positivo no sentido em que esta participação os ajuda a ter uma nova perspetiva acerca da escola - permite a sua entrada dentro da sala da aula, permite estabelecer relações positivas com os alunos e os outros pais e permite a sua participação ativa no processo ensino-aprendizagem dos seus educandos. A relação entre família e professores fica mais forte, permitindo uma interação mais positiva na resolução de dificuldades que possam surgir.

Contudo, persistem desafios importantes para a consolidação desta lógica colaborativa. Um dos obstáculos mais referidos é o receio de alguns professores em abrir a sala de aula à presença dos pais. Há ainda quem encare a presença das famílias como uma possível forma de vigilância ou intromissão, interpretando-a como uma “invasão” ao espaço pedagógico. Este tipo de resistência, frequentemente enraizado em visões mais tradicionais do papel docente, dificulta a criação de uma cultura de transparência e partilha, essencial à inclusão plena. Além disso, os próprios docentes referem que nem todos os colegas estão disponíveis para essa abertura, o que compromete a disseminação das práticas de envolvimento familiar de forma transversal na escola.

TABELA 9. POLÍTICAS/CULTURAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO
(RELATIVOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA)

CRUZEIRO DO SUL

E assim temos de os incluir a todos. E incluir-nos a nós também como adultos na escola, porque também temos diferentes estilos de trabalho, todos nós. (DCSX2)

É muito mais difícil a inclusão que requer recursos, e requer mais tempo e mais disponibilidade, do que propriamente a inclusão social em si. (FCSX3)

Penso que neste agrupamento se tem trabalhado de uma forma muito séria para que essa inclusão seja efetiva, mas há um longo caminho a percorrer, porque na maioria dos casos não é dizer que não nos deixam, há problemas todos os dias, etc. É que realmente, as escolas não têm, na maioria dos casos, para não dizer na esmagadora maioria, as condições necessárias para que esta inclusão seja efetiva. (DCSX8)

Acho só lamentável, que, a nível de pessoal, essa inclusão não seja uma prioridade. Porque a maioria das escolas não está preparada para gerir algumas questões mais sensíveis. (F, CS, X5)
Concordo que, realmente, deveria haver formação específica, mais pessoas, condições físicas na escola, que também não existe... (F, CS, X3)

FÉNIX

Não sei, eu acho que é um projeto que pode promover essa equidade. Mas se estamos a fazê-lo bem? Não sei, talvez não, não sei, fazemos por fazer bem, mas não sei. Tenho algumas dúvidas, mas pronto. (DFY1)

...queremos muito incluir e fazemos um grande esforço, mas por vezes, se calhar, devíamos ter ali um suporte maior para que esses miúdos também não se sentissem tão à parte (D)
É um começo, é um começo. Era uma forma de nós todos começarmos a abrir e a perceber que resulta...(D)

Porque eu acho que nós estamos a pensar que vamos incluir e quando incluimos, que só incluimos a criança e nos esquecemos que quando incluimos, incluimos toda a família (D)

Eu penso que é positiva, no entanto, acho que não é feita como deveria ser feita (D)

Nesse aspeto acho que é muito positivo e noto que facilita nas aprendizagens deles. (D)

ÓRION

A educação inclusiva para mim, é darmos a oportunidade a todos de se formarem como indivíduos sociais, e não só como indivíduos funcionais (DOX1)

O nosso objetivo é que todos os alunos se sintam parte do Agrupamento e que estejam incluídos. Além disso, queremos que todos tenham a oportunidade de experimentar diversas áreas para poderem definir o seu projeto de vida (DOY1)

Nós temos um decreto de lei que nos orienta, que é o DL 54. A partir do decreto de lei 54, houve muitas alterações (...) muitas vezes nas escolas parece que o DL n.º 54/2018 só está para meninos que têm dificuldades cognitivas ou emocionais, mas (...) temos aqui é que tentar incluir todos os meninos (DOX2)

(...) nós temos um plano de desenvolvimento para cada aluno, e nesse plano todos os alunos devem ter as medidas universais (DOX1)

Se [as medidas universais] não forem suficientes, então fazemos um pedido à EMAEI, um encaminhamento para que o aluno seja observado para eventuais medidas seletivas (DOX3)

Vamos adaptando de acordo com as medidas que o aluno tem no seu plano de desenvolvimento e, todos os alunos têm um plano de desenvolvimento (DOX4)

PÉGASO

Nós fazemos parte da rede de escolas para educação intercultural... (DPY1)

Há mais de 10 anos que nós temos português língua não materna a funcionar (...) esta diversidade e ensinar o português aos alunos foi a primeira coisa que era fundamental para os miúdos se integrarem e incluírem na comunidade. (DPY1)

Depois, como é óbvio, começámos com projetos, um deles foi o INCLUD-ED, mas também outros... (DPY1)

A minha turma é multicultural, eu tenho seis nacionalidades diferentes (...) Tenho dezanove alunos e foi uma turma muito desafiante (...) essa é uma turma maioritariamente masculina. Portanto, nos dezanove eu tinha quatro meninas. (DPX4)

No INCLUD-ED fizemos os grupos interativos, que (...) funcionavam muito bem. Era muito interessante. (...) fizemos o Clube das Bolinhas. Portanto, eles tinham cinco bolinhas de cada cor. E eu distribuía as bolinhas ... E todas as semanas mudavam de grupo, que era mesmo para os obrigar a trabalharem com todos os colegas. (DPX4)

a maior parte deles adapta-se com uma facilidade grande, ... esta miúda paquistanesa, o que eu descubro a certa altura, é que ela tinha conhecimentos de matemática avançados ... ela acompanhava os miúdos do primeiro ano no português, mas na matemática dava trabalhos específicos ... como professores, ..., isto implica um trabalho [de diferenciação] enorme (DPX3)

Os testemunhos compilados na tabela 9 revelam uma compreensão das políticas e práticas de inclusão, refletindo uma conceção alargada de educação inclusiva, centrada na valorização da diversidade e na promoção do desenvolvimento integral de todos os alunos. Esta visão está em consonância com o Decreto-Lei n.º 54/2018, que introduz uma abordagem centrada na equidade e na personalização das respostas educativas, através de medidas universais, seletivas e adicionais, ajustadas às necessidades de cada aluno ao longo do seu percurso.

Os entrevistados mostram conhecimento acerca da educação inclusiva, definindo-a como uma educação para todos, independentemente das características mais idiossincráticas dos alunos. Salvaguardam que as ações educativas de sucesso preconizam isso mesmo, no sentido em que permitem o desenvolvimento de atividades para todos, através da criação de contextos educativos facilitadores. A visão de inclusão apresentada transcende os muros da escola, sendo entendida como uma exigência social e ética. Nesse sentido, é não apenas um dever da escola pública, mas uma necessidade estrutural para preparar as crianças para um mundo diverso. Há também uma reflexão sobre a diversidade interna do corpo docente, reconhecendo que os estilos de trabalho e as crenças pedagógicas influenciam as práticas inclusivas.

No AECS, o depoimento de uma mãe reforça a ideia de que a escola é o lugar privilegiado para aprender a viver com a diferença: “não há outra forma de estar na escola pública (...) que não haja inclusão”. Uma outra mãe observa que a integração social e cultural dos alunos parece

ocorrer de forma mais natural e simples, enquanto a inclusão de alunos com necessidades específicas requer mais tempo, recursos e intencionalidade. No AEF, deparam-se ainda com a dificuldade de incluir os alunos com deficiências mais acentuadas, tanto nas ações educativas de sucesso como em outras atividades lúdicas que requerem, principalmente, a saída do recinto escolar, essencialmente por falta de meios e pela existência de barreiras à acessibilidade. Apesar das dificuldades sentidas, acreditam que as atividades mais informais e os projetos, nomeadamente o projeto INCLUD-ED, promovem a inclusão e a equidade, mas, de acordo com um dos testemunhos, existe a dúvida - “fazemos por fazer bem, mas não sei, tenho as minhas dúvidas.”

No AEO, os entrevistados evidenciam uma aplicação prática e progressiva deste enquadramento legal, através da elaboração de planos de desenvolvimento individual para todos os alunos, com medidas adaptadas ao seu perfil e evolução. Para além do cumprimento normativo, as práticas descritas demonstram um forte compromisso ético e pedagógico com a construção de uma escola democrática, onde todos os alunos têm oportunidades reais de experimentar diferentes áreas do saber, construir o seu projeto de vida e desenvolver-se como indivíduos sociais e cidadãos plenos. Acresce dizer que o AEO adotou a metodologia de trabalho com/por projetos, assente numa conceção do educando enquanto sujeito de direitos sociais e históricos, participante ativo no processo de construção do seu próprio conhecimento. Esta abordagem valoriza o desenvolvimento da criatividade e o estímulo à consciência crítica, promovendo uma aprendizagem mais autónoma e significativa. A transversalidade inerente à Pedagogia por Projetos possibilita o estabelecimento de conexões relevantes entre distintas áreas do saber, permitindo aos alunos compreender que os temas e problemas abordados não se apresentam de forma isolada, mas emergem interligados na complexidade da vida quotidiana. Neste sentido, esta metodologia favorece uma aprendizagem mais contextualizada, pertinente e aplicável a situações reais do dia a dia. Contudo, nem todos partilham o mesmo grau de envolvimento com o trabalho em grupo

(...) ainda não é claro para todos os colegas. (...) ainda não está presente na cabeça de todas as pessoas, é difícil. Trabalhar em metodologia de trabalho de projeto é difícil, porque eu acho que os professores têm de saber trabalhar em grupo e têm de ter muita noção do trabalho cooperativo, do que é o verdadeiro trabalho cooperativo para conseguir envolver os alunos nesse tipo de trabalho. (DOX5)

No AEP realça-se a precocidade da sua preocupação com a inclusão, face à diversidade dos seus alunos, pois desde há 10 anos, pelo menos, que tem um discurso sobre a necessidade de medidas inclusivas e elege o ensino do português como língua não materna como medida referencial.

Sublinham-se os numerosos projetos que convergem para esta finalidade, com destaque para o INCLUD-ED. Paralelamente, os professores sublinham a mobilização de diferentes estratégias e práticas para responder, em contexto, às especificidades dos seus alunos de forma diferenciada. Realce, ainda, para o desenvolvimento de parcerias com outros agrupamentos de escolas a nível nacional e internacional associadas ao INCLUD-ED. À semelhança da AEO registamos diversas etapas de constituição das CA, entre as quais a de criação do sonho com toda a comunidade educativa, bem como a constituição de outros processos e estruturas de decisão coletiva através da criação de comissões, nomeadamente comissões mistas que incluem professores, pais e alunos.

Em síntese, apesar do esforço coletivo reconhecido, os entrevistados remetem-nos para um percurso complexo e um sentimento de preocupação. Consideram que a EI é necessária e importante, contudo, os desafios estruturais persistem e não existem meios suficientes para que seja “bem feita” e para que chegue a todos de igual forma. A falta de condições adequadas nas escolas e as resistências de alguns professores com uma visão tradicional do ensino são obstáculos mencionados. A distância entre professor e aluno, materializada na prática, dificulta a construção de relações pedagógicas mais horizontais, necessárias para uma escola verdadeiramente inclusiva.

TABELA 10. A ESCOLA COMO COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM OU EM PROCESSO DE
VIR A SER (RELATIVOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA)

CRUZEIRO DO SUL

Temos de trabalhar com elas. (referindo-se às técnicas do ATL, dentro da lógica de comunidade escolar ampliada) (DCSX1)

Portanto, nessa lógica dessa comunidade de aprendizagem, nós começamos realmente a envolver as famílias, começamos a envolver os assistentes operacionais, os professores da outra escola, ao nível do agrupamento. (DCSX2)

É espetacular ver esta aproximação e ver esta abertura. [...] Foi feita uma lista, e depois na reunião com a diretora ela explicou todos os pontos e como é que poderia melhorar nesses pontos de melhoria da escola. (FCSX6)

Eu acho que uma comunidade de aprendizagem é isso mesmo, só que, com toda a sinceridade, muitos de nós estão relutantes à abertura das escolas a elementos externos ou elementos estranhos. (DCSX8)

O que eu entendo por comunidade de aprendizagem, é perceber que todos podem contribuir para o sucesso dos alunos. E o que é que são os 'todos'? Os 'todos' são as auxiliares, os professores, as terapeutas, o senhor da loja aqui do lado, os bombeiros do bairro (...) os pais, as famílias (DCSX13)

FÉNIX

Já estive a pensar em juntar-me com a Joana e outros colegas, para ver se a gente pensa aqui numa coisa, numa forma de chegar aos outros ciclos no próximo ano, para trazer a comunidade, a comunidade na sua globalidade para dentro da escola para trabalhar connosco de forma diferente e para que os nossos alunos de facto possam aprender de forma diferente. (D)

Não necessariamente. Há professores, há docentes sensibilizados para este paradigma, sensibilizados também para o projeto que são as ações educativas de sucesso..., mas não existe a consistência, do meu ponto de vista, que permita que todos estejam alinhados neste referencial (D)

Existem comunidades de aprendizagem, não no pleno acesso que está preconizado no INCLUD-ED, mas sim, através de algumas das ações do INCLUD-ED, que estão a ser aplicadas na escola. (D)

Não sei se a escola está..., portanto, é por turmas, eu não sei se, como é que eu te hei de explicar? Não sei se AAA pode ser considerada uma comunidade, sendo que só, por exemplo, só duas turmas é que participam nos grupos, ou que fazem essas dinâmicas (DFX6)

ÓRION

No Agrupamento só há 2 comunidades de aprendizagem INCLUD-ED: a EB1 e o JI. As outras escolas do Agrupamento, fazem as ações educativas de sucesso, nomeadamente os grupos interativos e as tertúlias dialógicas (DOX6)

(...) com a reflexão que vamos fazendo durante o ano e com os ajustes e as partilhas, vamos vendo o que é preciso ajustar para melhorar. (...) Fazemos uma reflexão a nível de escola e fazemos a nível de grupo grande, com os 11 professores envolvidos das 3 unidades escolares (DOX6)

Temos feito projetos grandes e projetos mais pequenos relacionados com o tema e quando as professoras de História estiveram a falar e a fazer guiões de trabalho sobre a ditadura (...) (DOX4)

Na Comissão do Sonho, nós fizemos o dia do sonho e convidámos os pais para sonhar e a partir daí temos um grupo que fica responsável por resolver partes que sejam pedagógicas, partes que sejam de infraestrutura, de recursos humanos, ou seja, melhorar a escola e o que é que faz falta aos alunos para terem melhores resultados educativos (DOX1)

As comissões mistas podem ser de variada natureza. ...Vamos ter agora a Comissão de resolução de conflitos (DOX1)

PÉGASO

A lógica da comunidade de aprendizagem é fundamental para que todos consigam ter sucesso. Nós estamos cada vez mais preocupados em intervir o mais cedo possível; o pré-escolar e o primeiro ciclo são áreas fundamentais e tudo o que nós conseguimos intervir a esse nível, numa fase muito precoce, vamos obter benefícios mais à frente em termos de escolaridade, em termos das aprendizagens e de inclusão de todos (DPY1)

A comunidade de aprendizagem é termos um sonho, o que é que nós queremos para esta escola, e implementar aqui. (DPX4)

Cada escola é como se fosse um ser vivo, tem vontade própria e evolui aos seus ritmos (...) [esta escola em particular] foi acelerando um bocadinho mais em termos de processo e em termos de envolvimento com as pessoas e com as famílias, foi tendo maior profundidade na ação e ao ter maior profundidade, mais dinâmica, começou a ter efetivamente maior capacidade. (DPY1)

Ainda não há uma comunidade com sentido de comunidade [de aprendizagem]. Há várias ações que se tentam implementar. Acho que poderemos vir a ser. Mas não somos ainda. (DPX3)

Esta escola (...) não recusa nunca a entrada a ninguém (...) nem alunos estrangeiros, nem alunos com deficiência (...) há um grupo de pessoas que se mantém no agrupamento desde há 20 anos para cá, pelo menos. Mas há uma grande parte do corpo docente que é flutuante e projetos que começam num ano, se calhar no ano seguinte não têm continuidade. (DPX3)

A partir dos excertos reunidos na tabela 10, parece ser possível depreender-se que se verifica uma mudança de paradigma na cultura organizacional da escola, orientada pela valorização da comunidade como eixo central de transformação educativa. A escola começa a assumir-se como um espaço que ultrapassa os seus muros físicos, reconhecendo que o sucesso educativo depende da implicação conjunta de famílias, assistentes operacionais, docentes e membros da comunidade local. A aplicação regular de tertúlias dialógicas e grupos interativos representa

uma abertura ao paradigma dialógico e à aprendizagem cooperativa. A intencionalidade formativa expressa nos testemunhos, nomeadamente o esforço para que os docentes compreendam o valor pedagógico das AES e as integrem naturalmente nas suas práticas, revela uma orientação estratégica no sentido da expansão do modelo.

No AECS a abertura ao diálogo e à corresponsabilização é destacada por uma mãe, que valoriza a escuta e a transparência da nova gestão, numa lógica de construção conjunta de soluções. Apesar das resistências internas à transformação em comunidade de aprendizagem – como aponta uma professora (“muitos de nós estão relutantes à abertura das escolas a elementos externos”), revelando uma mudança cultural ainda incompleta e desafiadora –, o entendimento dessa comunidade como um ecossistema inclusivo, onde “todos podem contribuir para o sucesso dos alunos”, sinaliza uma visão educativa mais democrática, partilhada e ligada ao território, embora ainda em desenvolvimento.

No AEF, o projeto INCLUD-ED surgiu no agrupamento de escolas através de um convite direto por parte do Diretor-Geral da Educação, para o qual houve um interesse imediato por parte do Diretor do Agrupamento. Apesar da sua implementação concentrar-se mais ao nível do 1.º ciclo, tem existido um esforço para alargar aos outros ciclos com o objetivo de trazer a comunidade na sua globalidade a trabalhar com a escola para que, por sua vez, os alunos possam aprender de forma diferente. Apesar de terem docentes sensibilizados para as ações educativas de sucesso, consideram que as escolas do Agrupamento não podem ser consideradas comunidades de aprendizagem em pleno, pois não existe a consistência na sua aplicação, sendo que, na opinião de um dos docentes. “A comunidade precisa de estar interligada, que seja funcional e que trabalhe todos os dias, que se fortaleça para ter frutos desse trabalho”. A resistência à envolvimento neste tipo de projetos e comunidades poderá estar no próprio professor, no sentido em que existe o “receio de partir para o desconhecido e principalmente para abrímos a porta da nossa sala, comunidades de aprendizagem implica sala aberta.”

No AEO, os testemunhos apresentados permitem identificar dois níveis distintos de implementação do modelo INCLUD-ED no Agrupamento em questão: por um lado, duas escolas que já se constituíram formalmente como comunidades de aprendizagem INCLUD-ED e que aplicam todas as Ações Educativas de Sucesso e outras duas escolas que implementam de forma consistente algumas das Ações Educativas de Sucesso (AES), nomeadamente os grupos interativos e as tertúlias dialógicas. Também um dos constrangimentos apontados na adesão dos professores às CA's tem a ver com a formação que é necessária dar aos novos professores no início de cada ano letivo “O que é cansativo é que todos os anos

nós temos de dar formação aos colegas. Essa parte é muito cansativa” (DOX4).

O AE Órion tem uma medida denominada FICA “Facilitadores da Interdisciplinaridade, Colaboração e Aprendizagem” que visa reunir pedagogicamente um conjunto de Recursos Humanos (RH) docentes, suficiente e disponível no AE, para ajudar no desenvolvimento de uma efetiva aprendizagem baseada em projetos. Ora, na dinâmica dos grupos interativos quando falta um voluntário recorrem ao FICA como é testemunhado por esta UR “(...) quando falta um ou mais voluntários, chamamos o(s) colega(s) que estão naquela hora no FICA” (DOX5). As escolas que se assumem como Comunidades de Aprendizagem incorporam de forma estruturada os princípios da aprendizagem dialógica, promovendo a participação ativa de todos os agentes educativos – professores, alunos, famílias e membros da comunidade, através de práticas como a Comissão do Sonho, a Comissão de Resolução de Conflitos, a Formação de Familiares, a Biblioteca Tutorada, os Grupo Interativos e as Tertúlias Dialógicas. Estas dinâmicas expressam um compromisso com a transformação social da escola, baseada na co-construção do projeto educativo, na gestão participativa e na articulação entre dimensões académicas e sociais da aprendizagem. A reflexão colaborativa e contínua entre os docentes, evidenciada nos testemunhos, assegura a monitorização e o ajuste das práticas, consolidando uma cultura de inovação inclusiva e de melhoria contínua. Em suma, mesmo em estágios distintos, todas as unidades escolares mencionadas partilham uma visão comum de escola inclusiva, participativa e centrada no sucesso de todos os alunos, posicionando-se de forma consistente no caminho das Comunidades de Aprendizagem.

No AEP, a realidade apresenta traços similares: no conjunto do agrupamento, as escolas têm ritmos próprios e uma delas destaca-se pela consistência e continuidade que atribui ao Projeto INCLUD-ED e às suas atividades, promovendo as AES, em particular os grupos interativos e as tertúlias dialógicas. Uma outra escola a segue, mas a um ritmo mais lento e as outras escolas do agrupamento não apresentam resultados tão animadores. Neste percurso, o papel da coordenadora da escola foi fundamental em todas as fases, desde o início do projeto até à situação atual, passando pelos sucessivos processos de formação. No entanto, as professoras da escola consideram que não são ainda uma verdadeira comunidade de aprendizagem, apesar das suas atividades nesse âmbito e de poderem vir a ser. No conjunto, o agrupamento apresenta outros projetos para além do INCLUD-ED: o Espaço B, uma sala de acolhimento para os alunos que estão em transição quando chegam ao sistema educativo português e outros mecanismos de receção às famílias, fornecendo enquadramento e apoio, como o gabinete de apoio ao aluno e família, o gabinete de educação escolar e a EMAEI; referem ainda projetos com as

associações de pais, com as outras freguesias, com entidades parceiras da comunidade, clubes, os quais se envolvem e querem participa, numa lógica da comunidade de aprendizagem que é fundamental para que todos consigam ter o sucesso.

Este conjunto de vozes expressa, uma suma, uma tensão criativa entre inovação e resistência, e uma clara aposta na colaboração como via para construir uma escola mais inclusiva e participativa, superando os desafios inerentes a esse processo.

DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO DIRETA

Os dados apurados através da observação direta, resultam da observação de algumas situações relativas às atividades educativas de sucesso nos três agrupamentos onde foi possível fazer essas observações, nomeadamente os grupos interativos e as tertúlias.

Grupos Interativos

A organização dos grupos interativos segue estratégias distintas nos diversos AE. Enquanto no AECS os voluntários são maioritariamente alunos de turmas de níveis de escolaridade mais avançados (embora ainda se tenha observado a participação de familiares), que apoiam as turmas dos primeiros anos, no AEF e AEO e no AEP verifica-se uma predominância de participação de voluntários adultos, entre os quais professores e familiares. A organização dos grupos e o envolvimento dos voluntários permitiram otimizar os recursos humanos disponíveis, reforçando a equidade no acesso à aprendizagem e promovendo a inclusão. A presença das famílias é, de maneira geral, recebida com entusiasmo pelos alunos, criando-se um ambiente afetivo e motivador. Por exemplo, numa turma de 2.º ano, no AECS, com 27 alunos organizados em seis grupos, decorreu uma atividade de matemática centrada em conteúdos de frações, com a participação de dois pais e quatro mães como voluntários. Dois alunos com dificuldades na leitura receberam materiais adaptados, com exercícios de leitura e escrita. Ao final da sessão, os pais foram reconhecidos com certificados entregues pelas próprias crianças. Esta atividade ilustra o potencial do envolvimento das famílias no processo educativo, não apenas como apoio pedagógico, mas como reforço dos vínculos afetivos e da corresponsabilização pela aprendizagem.

As observações realizadas evidenciaram que os grupos interativos, ao valorizarem a interação como elemento central do processo de aprendizagem e ao fomentar o sentido de pertença e a colaboração entre os alunos, sobretudo quando articulados com metodologias ativas e com uma utilização pedagógica dos recursos digitais, contribuem para

a criação de ambientes de aprendizagem colaborativa e dialógica, mais inclusivos, motivadores e pedagogicamente eficazes.

Por exemplo, numa turma do 5.º e do 6.º anos do AEO, na disciplina de Ciências Naturais, a sala encontrava-se estruturada em seis grupos interativos, cada um composto por quatro alunos e dinamizado por um voluntário adulto – quatro professores, uma mãe e uma avó – tendo sido propostas seis tarefas distintas sobre o tema “Sistemas do Corpo Humano”, todas fundamentadas em metodologias ativas e integrando recursos digitais, nomeadamente a plataforma “Aula Digital”, a “Escola Virtual” e, de forma particularmente inovadora, a utilização de ferramentas de realidade virtual. Esta última despertou elevado entusiasmo por parte dos alunos, contribuindo para o aumento da motivação, da atenção e da apropriação dos conteúdos por meio de uma experiência imersiva.

Ainda a título de exemplo, numa turma do 4º ano do AEF, na qual participaram como voluntárias quatro mães, em 4 grupos com 6 alunos cada, com capacidade e interesses diferenciados, existiu uma explicação prévia às voluntárias, uma vez que era a primeira vez que estavam a participar. As quatro atividades - o tangram, cálculos sobre rodas, palavras cruzadas (números por extenso) e palavras cruzadas sobre o corpo humano - passaram por todos os grupos numa duração de 10 minutos em cada grupo. Todos os alunos participaram nas tarefas, mantiveram o envolvimento durante todo o processo e o espírito de interajuda esteve presente em todos os grupos. As atividades foram planificadas de forma a relacionar conteúdos de diferentes disciplinas - matemática, português e estudo do meio - e adaptadas ao perfil de aprendizagem dos alunos. A turma tinha na sua constituição um aluno com Síndrome de Down que recebe apoio por parte dos recursos da unidade de apoio especializada e de uma assistente operacional e com uma tarefa adaptada ao seu perfil de aprendizagem, contudo, realizou sempre a mesma tarefa, não tendo havido lugar à troca de atividade - o tangram. A professora da turma manteve sempre uma postura de mediadora, proporcionou o envolvimento das voluntárias e promoveu estratégias de diferenciação pedagógica em cada grupo sempre que necessário. No final da sessão houve um momento que possibilitou aos alunos e às voluntárias darem o *feedback* acerca das atividades. Os *feedbacks* dados foram positivos. A intencionalidade pedagógica e o planeamento prévio, bem como a orientação dos voluntários são essenciais, e de um modo geral verifica-se uma prática profissional competente dos professores, que valoriza a diferenciação pedagógica e a cooperação entre alunos como estratégias para o sucesso educativo.

Tertúlias artísticas, musicais e literárias

As tertúlias observadas, umas literárias e outras artísticas e musicais, foram conduzidas de formas distintas nos diversos AEs estudados, nem sempre seguindo o preconizado pelo modelo INCLUD-ED.

No AEO, por exemplo, as tertúlias literárias observadas nem sempre se focaram em obra de autores consagrados no domínio da cultura nacional e internacional, tendo se verificado leituras de notícias de jornais e leituras de obras com foco mais em temas de atualidade do que nelas próprias. A título de exemplo duas tertúlias literárias, uma sobre o tema “Leis e Liberdade”, com base numa notícia de jornal, com alunos de 7º e 8º anos, e de uma outra com alunos de 5º e 6º anos, a partir do texto “E se Portugal estivesse em guerra?”, focada nos direitos humanos. Também neste último caso se verificaram dinâmicas inesperadas, de leituras individuais durante as tertúlias, ao invés de preparação em casa, por ausência de compromisso dos alunos.

Por contraposição, numa tertúlia artística observada no AECS, com uma turma do 2.º ano, composta por 28 alunos, focada numa obra do artista plástico Vincent van Gogh, “Quarto em Arles”, a sessão iniciou-se com uma breve apresentação do autor e do seu contexto, seguida pela observação coletiva da pintura, uma reflexão individual e partilha entre as crianças, num ambiente de escuta mútua e respeito, e concluindo com uma proposta criativa, na qual os alunos exploraram livremente a obra a partir da sua própria perspetiva. Esta experiência demonstra como a arte pode ser catalisadora de diálogo, sensibilidade estética e expressão pessoal, promovendo aprendizagens significativas num ambiente aberto e respeitoso. Também no AEF as tertúlias observadas se focam em autores consagrados. Por exemplo, numa turma de 4.º ano, observou-se uma tertúlia dialógica musical com a audição de uma música “Bach”, tendo havido no início da atividade uma breve explicação por parte da professora acerca do compositor e músico Johann Sebastian Bach, tendo seguidamente havido oportunidade para todos os alunos falar. Contudo, a turma foi constantemente interrompida por outros professores e alunos devido à falta de recursos humanos na escola em questão (professores e assistentes operacionais) o que perturbou o bom funcionamento da atividade. Também a participação de um aluno com Síndrome de Down foi problemática, não tendo este estado presente desde o início, tendo manifestado resistência e não tendo sido possível o acompanhamento por um professor de educação especial ou assistente operacional, o que fez com que a professora da turma tivesse de interromper várias vezes a participação dos outros alunos para o conseguir acalmar. Em tom de desabafo referiu que existe falha no trabalho colaborativo com as professoras de educação especial que acompanham o aluno e confessou que não existiu uma preparação prévia para a sua participação na tertúlia.

Esta prática, apesar das dificuldades observadas, surge como espaço de diálogo e construção coletiva de sentido, onde a escuta ativa e a participação crítica são fomentadas desde os primeiros anos de escolaridade. Demonstra ser, de modo geral, uma prática eficaz na promoção da inclusão, da participação democrática e do envolvimento dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento integral dos mesmos, em consonância com os princípios de uma escola comprometida com a equidade e a justiça social.

OPINIÕES DOS ALUNOS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DE INCLUSÃO NA ESCOLA

Na tabela 11 e seguintes apresentamos algumas unidades de registo selecionadas a partir dos *focus groups* aos alunos, nos três agrupamentos em que foi possível fazê-lo, constituindo estas UR exemplos das opiniões dos entrevistados consideradas mais representativas. As tabelas são seguidas de uma breve análise interpretativa conjunta dos quatro casos.

TABELA II. OPINIÕES SOBRE GRUPOS INTERATIVOS – OPINIÕES FAVORÁVEIS
E MENOS FAVORÁVEIS

Opiniões favoráveis	CRUZEIRO DO SUL Total de alunos entrevistados - 28
	(Os meninos mais velhos nos grupos interativos) podem ajudar... Eles ajudam-nos a aprender, se nós tivermos dúvidas nalguma coisa. (Y, 4º)
	... normalmente, não, não é só com os pais. O que acontecia era que a nossa professora combinava se os pais queriam dar alguma matéria específica ou artes plásticas. Depois, de vez em quando, também vinham alunos aqui desta escola, de outras turmas, sexto, sétimo, virem-nos ajudar em trabalhos e isso. (X, 5º)
	... eu acho que é importante nós irmos, porque assim estamos a ajudar os mais novos, e também sempre continuamos a aprender alguma coisa, que não nos lembramos, e relembando a matéria, essas coisas.... (X, 6º)
	Eu acho positivo porque é bom treinar o espírito coletivo que poderá ajudar-nos a não trabalhar sozinhos pois no futuro, isto aqui acontece muito com a minha mãe, existem, nenhum trabalho é solitário, é tudo em grupo. (Y, 6º)
	Quando fui ajudar eles, eu senti-me, tipo, um segundo professor. Então, yha, depois eu fico a pensar as coisas que eu faço aqui na escola e tento ajudar lá. (Y, 8º PCA)
	ÓRION Total - 11
	Gosto de fazer grupos interativos, aprender coisas novas (YO 3.º)
	Aprendemos a trabalhar melhor em grupo (YO 4.º)
	Melhora a autoestima (YO 3.º)
	Ajudamos os amigos com mais dificuldades (YO 2.º)
	PÉGASO Total de alunos entrevistados - 20
	Porque a gente aprende mais e, ao invés de dificultar, aprende mais ao longo dos grupos interativos. (XP 4.º)
	Certo. Podemos conhecer mais um bocado todos os outros. E é uma forma mais fácil de trabalhar (YP 4.)
	É um jogo que nós podemos aprender as coisas que nós já fizemos. E nós precisamos de voluntários. Cada uma mesa tem de ter um adulto para nos poder ajudar. (XP 3.º)
	Podemos fazer muita coisa em grupos. Podemos conversar também. Se a gente precisar de alguma coisa, podemos tirar dúvida. Ou com o professor ou com alguém do grupo. (XP 3.º)
	Quando é grupos interativos a professora é que escolhe os grupos, mas agora a gente estava a fazer um trabalho sobre a floresta e nós escolhemos os grupos. (YP 2.º)

Opiniões menos favoráveis	CRUZEIRO DO SUL Total de alunos entrevistados - 28
	Alguns grupos interativos lá, no quinto ano ou no sexto, ficam lá só na palhaçada. Não ajudam ninguém. (X, 2.º)
	Eu, às vezes, via alguns a conversar enquanto estão a ajudar. Só que não é conversar para ajudar a fazer, é mesmo conversar de outras coisas, sem ser da aula. (Y, 3.º)
	...para mim uma das maiores dificuldades é quando nós estamos a explicar um exercício para o aluno, e o aluno não quer saber, e nós estamos ali a esforçar-nos para tentar compreender o exercício e ajudá-lo, e ele não quer fazer. E, às vezes, também nos desrespeitam, como a L. e a S. já disseram. (X, 6.º)
	PÉGASO Total de alunos entrevistados - 20
	Às vezes há pessoas que não concordo, mas a nossa professora sempre diz que nós temos de fazer em grupo para nós aprender, fazer com outras pessoas, para treinar com o nosso grupo, para aprender que toda a gente tem que concordar com alguma coisa, enfim. (XP 3.º)
	Eu também não gosto, às vezes, em alguns grupos, porque não há pessoas que eu gosto, e tem muitas pessoas que gostam de fazer brigas. Ai é complicado, não é? E também dá vontade de pedir para a professora sair do grupo para ir para um grupo de canto. Eu gosto de ficar mais no canto, escondida. (XP 3.º)
	Não, não incomoda, é tipo quando nós estamos a fazer uma coisa e depois a professora fica zangada e depois não dá para trabalhar mais, para fazer as coisas com grupo. (YP 2.º ano)
	Não é tão bom trabalhar com as pessoas que não são amigas, mas temos que trabalhar. Mesmo assim, porque nós com a A. já trabalhámos ontem com a L., mas não queríamos, mas nós trabalhámos. (XP 3.º)
	Eu acho mais ou menos, porque a gente está a fazer o grupo e depois outra pessoa troca para outro grupo e depois a pessoa do outro grupo volta para o grupo e depois troca sempre, e depois a gente decide, mas a gente já tem tudo decidido e depois tem de decidir tudo de novo. (YP 2.º ano)

Os excertos apresentados na tabela 11 evidenciam, através das vozes dos alunos, a força transformadora dos grupos interativos como prática pedagógica inclusiva e colaborativa. Desde os anos iniciais, é visível o entusiasmo com a presença de familiares na sala de aula, como expressa uma criança do 2.º ano do AECS ao relatar com alegria a vinda simultânea do pai e da mãe. Os alunos reconhecem o valor da ajuda dos “meninos mais velhos”, que assumem um papel ativo na mediação da aprendizagem, sobretudo em momentos de dúvida. Também no AEO os alunos reconhecem o potencial desta prática no desenvolvimento das aprendizagens académicas e socioemocionais. A colaboração entre pares revela-se não apenas eficaz para quem recebe apoio, mas também significativa para quem o presta. Alunos do 5.º e 6.º anos do AECS descrevem a sua participação nos grupos interativos com sentido de missão e orgulho, destacando a rotatividade entre turmas e a perceção de que as crianças mais novas “gostam que nós vamos à sala para ajudá-los”. A ideia de “espírito coletivo” aparece como um valor essencial, com projeção para o

futuro: “nenhum trabalho é solitário, é tudo em grupo”, afirma uma aluna do 6.º ano, ligando a experiência escolar à vida profissional e familiar. No 8.º ano, os alunos do PCA reforçam essa visão, ao relatarem como se sentiram úteis e valorizados ao apoiar os mais novos. Um deles diz ter-se sentido “um segundo professor”, revelando a importância atribuída à função de ajudar e à responsabilidade assumida nesse papel. Esta vivência permite-lhes não só revisitar o próprio percurso escolar, como refletir sobre atitudes, capacidades e futuros possíveis. Em síntese, os grupos interativos, tal como experienciados pelos alunos, representam uma prática que aproxima gerações, reforça os laços entre escola e comunidade, e transforma a aprendizagem num processo partilhado, onde ensinar e aprender se entrelaçam de forma afetiva, colaborativa e humana.

Os excertos revelam, também, tensões e desafios vividos pelos alunos em contextos de grupos interativos, indicando que a experiência nem sempre corresponde às intenções pedagógicas que a fundamentam. A crítica dos mais novos – como no caso do aluno do 2.º ano que afirma que os colegas do 5.º ou 6.º ano “ficam lá só na palhaçada” – expressa descontentamento com comportamentos inapropriados, que comprometem o ambiente de aprendizagem e minam a confiança na dinâmica colaborativa. Já no 3.º ano, a observação de que alguns alunos “conversam de outras coisas, sem ser da aula” aponta para uma falta de foco e de orientação clara quanto ao papel de quem apoia, sugerindo que a intervenção dos pares nem sempre contribui efetivamente para a construção do conhecimento. Esse problema é reforçado pelo testemunho do aluno do 6.º ano, que, apesar do empenho em ajudar, enfrenta resistência e desinteresse por parte dos colegas mais novos, além de episódios de desrespeito, o que pode levar à frustração e ao desgaste emocional. Por fim, o relato do aluno do 8.º ano revela um posicionamento ambíguo: embora se disponha a ajudar, acaba por assumir uma postura paternalista e pouco exigente, realizando os exercícios pelos colegas mais novos e relativizando a importância do erro (“faziam os exercícios mal. Mas não fazia mal”). Essa atitude, embora bem-intencionada, compromete a autonomia e a aprendizagem dos mais novos, além de enfraquecer o sentido formativo da atividade.

Em conjunto, estes relatos evidenciam a importância de reforçar a mediação pedagógica, clarificar os papéis dos participantes e garantir acompanhamento sistemático, para que os grupos interativos se concretizem como espaços de verdadeira colaboração e aprendizagem mútua.

TABELA 12. OPINIÕES DOS ALUNOS SOBRE TERTÚLIAS LITERÁRIAS E ARTÍSTICAS

Opiniões favoráveis	CRUZEIRO DO SUL
	Sim. Já fizemos um que é a Noite Estrelada para a capa dos testes do primeiro ano. (Y, 2º)
	E uma do Van Gogh. Tínhamos de observar o que é que estava lá. Eu sei o que é que estava lá! Estava lá um relógio a derreter. (Y, 2º)
	Observação: as crianças deram vários exemplos e disseram em uníssono que haviam gostado muito das atividades)
	Acho muito bom porque nós podemos dizer tudo o que nós achamos em relação ao livro. Nós podemos dizer tudo o que sabemos e o que achamos do livro ou da história. E exprimir nossos sentimentos em relação ao livro. (X, 6º)
	Eu acho que as tertúlias são uma espécie de desenvolvimento para as crianças, em vez de aprenderem normalmente nas aulas, entenderem mais como a compreensão oral, se for em visionamento, e a compreensão escrita de uma tertúlia. (Y,6º)
	Eu acho bom porque a turma toda tem várias ideias, e porque assim, no teste, quando for compreensão do texto, eu posso ter aquela ideia do meu outro colega que eu achei bom, eu posso ter a minha, eu posso ter uma que eu já ouvi sobre o texto. (X, 6º)
	ÓRION
	Às vezes as professoras têm um caderno, assim, uma folha, depois dizem quem é que quer dar a sua opinião, e ela escreve os nomes, e depois cada um vai dizer a opinião e nós respeitamos (YO 3.º)
	E as professoras perguntam algum comentário, às vezes outras pessoas dizem que têm outra opinião, mas está sempre correto, é a nossa opinião (YO 4.º)
	As tertúlias dialógicas literárias e artísticas, são muito importantes, porque nós aprendemos, muitos pintores e pessoas importantes que já viveram (YO 4.)
	Também aprendemos com as opiniões dos amigos (YO 2.º)
	PÉGASO
	Sim, e a nossa é... Temos um quadro e nós temos de ver coisas que estão lá, o que é que o pintor acha que se deve fazer e isso. (YP 3.º)
	Nesta figura, aparece uma coisa que nós fazemos, como a J. disse, uma tertúlia. Mas só que aqui toda a gente lê um livro. (YP 3)
	Para isso é porque nós sempre quarta-feira fazemos alguma coisa. Nós às vezes vemos filmes e nós damos a nossa opinião para nós e depois às vezes a professora, quando ela dá desenhos, ela diz para nós não ver no Google o que é que esse artista fez, para nós podermos pensar que cada um tem a sua opinião diferente (XP 3.º)
	A tertúlia acontece na quinta igual os grupos interativos, mas um dia tertúlia e outro dia os grupos interativos. (YP 1.º)

Opiniões menos favoráveis	CRUZEIRO DO SUL
	Ontem a gente teve a nossa primeira e eu sempre tentava falar. Mas eu respeito a opinião dos outros. (X, 4.º)
	Ontem tivemos a nossa primeira tertúlia, e o meu colega, que se chama S. - costuma se portar mal - só... imagina, estava um colega meu a falar e ele às vezes interrompia e falava por cima. (Y, 4.º)
	Normalmente, às vezes, não respeito muito bem, mas quando é uma coisa importante e isso eu respeito. Mas às vezes eu não estou na noção de que estão a falar e às vezes estou na palhaçada com os meus colegas. (Y, 4.º)
	PÉGASO
	Normalmente [durante as tertúlias,] isso acontece várias vezes, que a gente até tem que parar de falar, porque os nossos amigos já estão a brincar, já estão a falar por cima de nós. (XP 4.º)
	Às vezes, quando nós fazemos tertúlias, no começo toda a gente fica boa, respeitando-nos, e depois fica cada vez mais cansada (XP 3.º)
	Nós, quando fazemos tertúlias, às vezes fazemos na sala, só que a maioria das vezes nós fazemos aqui na biblioteca (...), no início está tudo bem, e depois já está a doer as costas, os pés, os braços, e depois os ombros. (XP 3.º)
	Nós dizemos à professora, depois a professora chama os dois [que se confrontavam] e depois a professora fala sobre isso e depois tudo fica bem. (YP 2.º)

Os testemunhos dos alunos (compilados na tabela 12) revelam uma compreensão rica e espontânea sobre o valor das tertúlias no contexto escolar. Desde os primeiros anos, as crianças demonstram entusiasmo pelas atividades que envolvem a observação artística e a expressão criativa, como quando no AECS associam a obra *A Noite Estrelada* e as imagens de Van Gogh a experiências vividas na escola. Esse envolvimento estético e emocional indica que, mesmo nas idades mais precoces, as tertúlias são percebidas como momentos significativos de partilha e descoberta. Nos anos mais avançados, os alunos começam a reconhecer explicitamente as tertúlias como práticas coletivas de leitura, escuta e expressão de opiniões. Consideram-nas “giras” e enriquecedoras, pois permitem que toda a turma partilhe ideias, sentimentos e interpretações. Destaca-se o entendimento de que aprender através da troca de pontos de vista favorece competências como a compreensão oral e escrita e o conhecimento sobre obras e autores relevantes. No AECS, um aluno do 6.º ano observa que pode recorrer, nas avaliações, a ideias discutidas com os colegas, evidenciando a função formativa das tertúlias na consolidação do conhecimento. Essas falas sugerem que, para além do conteúdo abordado, o mais valorizado pelos alunos é o espaço de voz e de construção conjunta de sentido, com respeito pela diversidade de opiniões e partilha de saberes. As tertúlias emergem, assim, como uma prática inclusiva e democrática, em que se aprende com o outro e se aprende a escutar o outro.

TABELA 13. OPINIÕES DOS ALUNOS SOBRE FAMÍLIAS NAS ESCOLAS

Opiniões favoráveis	CRUZEIRO DO SUL
	Raramente, só aconteceu isso uma vez com os meus pais. Porque o pai de uma pessoa que ia aos grupos interativos faltou. Por isso, veio o meu pai e a minha mãe... E eu gostei. (X, 2º)
	Só vieram pais até agora. (X, 2º) (*não vieram avós, tios...)
	A minha mãe já foi! Ela é advogada e ela já foi à nossa sala fazer como se fosse... um julgamento. E eu fiquei a ajudá-la a fazer. (Y, 4º)
	Eu já experienciei isso porque eu antigamente andava num colégio privado e aconteciam muitas atividades de irem lá pais, avós, alunos também, do terceiro ciclo, por exemplo, e era muito fixe. (X, 6º)
	ÓRION
	Gosto também porque de vez em quando o voluntário é o meu pai, mas também gosto dos outros (YO 3º)
	PÉGASO
	Nós fazemos uma vez por semana, nós chamamos de grupos interativos, que alguns pais vêm cá à escola para nos ajudar a fazer. (YP 4º)
	Isso [pais na escola] foi o ano passado. E não foi só um pai, já foi um pai e uma mãe do S, que ele fez anos. (YP 2º)
	Também já aconteceu [reunião de pais para debater a escola e medidas para a melhorar] no refeitório, onde estavam os pais e eu estava na sala e era o último dia da escola. (YP 2º)
	E também na história do K. [citação anterior], quando isso acabou, eles muito rápido tiraram aquilo tudo, passaram muitas mesas com muita comida. (YP 2º)
	[Fazem reclamações na escola, mas não há alterações] A não ser quando vêm os pais. (YP 4º)

As falas das crianças sobre a presença das famílias (tabela 13) revelam uma posição positiva da presença das famílias na escola, destacando-se diferentes níveis de envolvimento e significados atribuídos pelos alunos à participação familiar. No caso do AECS, com mais expressões, verifica-se que nos primeiros anos de escolaridade (1.º e 2.º ano), a presença inesperada dos pais numa atividade na sala de aula é recebida com surpresa e alegria. Nos anos seguintes (3.º e 4.º ano), observa-se um desejo crescente de que a participação dos pais se torne mais estruturada e frequente. Nos 5.º e 6.º anos, uma aluna revela memória de experiências passadas em outra instituição, reforçando o valor que os alunos atribuem à presença das famílias na escola. A recordação das atividades com pais, avós e alunos mais velhos é descrita como “muito fixe”, sinalizando que tais vivências deixaram uma marca positiva e que a abertura da escola à comunidade é reconhecida como uma prática enriquecedora.

A ausência de opiniões desfavoráveis pode indicar tanto um ambiente escolar que genuinamente acolhe a participação familiar quanto uma

dificuldade dos alunos em expressar críticas, seja por limitações discursivas ou contextuais. A ausência de questionamentos provocativos por parte dos entrevistadores também pode explicar a falta de manifestações menos positivas sobre a presença e o envolvimento dos pais na escola. Essa observação sublinha a necessidade de fomentar espaços de escuta contínua e diversificada, capazes de captar percepções mais complexas e até mesmo contraditórias acerca da relação entre escola e família.

TABELA 14. OPINIÕES SOBRE OS NÍVEIS DE INCLUSÃO ALCANÇADOS NA ESCOLA

CRUZEIRO DO SUL	
Sucessos	Às vezes, quando esses meus colegas de outros países, se sentem excluídos, a minha professora chama-os à parte para falar com eles, para ver o que é que se passa, e depois falar com a turma para ver se o conseguem ajudar. E sempre que entra um menino novo na sala, a professora escolhe alguém para lhe apresentar a escola, e, por exemplo, dizer onde é que é as casas de banho, onde é que é a nossa sala - porque às vezes pode-se confundir com onde é que é a sala - e essas coisas. (Y, 4)
	... e também, aquele direito que nós estávamos a falar de todos irem à escola, eu também achava muito interessante ter, tipo, uma professora cega ou um professor que não ouve. Porque ia ser interessante. E também eu acho que a escola também serve para todos porque todos devem conseguir aprender alguma coisa, mesmo que com as suas dificuldades. (X, 5º)
	Nós ainda, há um tempo, a nossa professora de português lemos um poema que é negra, onde fala de uma senhora negra e que lá no fim do poema diz que eu sou negra com o orgulho que sou. E eu acho isso ótimo e também eu, a escola, todos têm direito a ter uma escola onde aprendem, onde são educados, onde são acarinhados, onde aprendem a se respeitar uns aos outros... (Y, 6º)
	Conviver com pessoas muito diferentes é também bom para nós, porque nos ajuda a ter empatia com os outros e a desenvolver essa qualidade." (X, 7º)

ÓRION

Não podemos gozar com as pessoas porque elas têm dificuldades. Elas não são mais do que nós, nem menos do que nós (YO 4.º)

Também não é deixar elas à parte, temos de ajudar, dar um bocado mais de apoio (YO 2.º)

Temos colegas com dificuldades, temos de dar um bocado mais de atenção (YO 3.º)

Temos a biblioteca tutorada, dá para uma aprendizagem diferente, mas dá para aprender (YO 4.)

Se visse um colega sozinho no recreio, ia lá ter com ele e dizia-lhe assim... Olá, queres brincar comigo e com os meus amigos? Se ele dissesse que não, não sei muito bem o que fazer, mas se ele dissesse que sim, deixava-o ir brincar connosco (YO 2.º)

E ele ficava mais feliz (YO 4.º)

PÉGASO

Sucessos

Eu sinto-me bem [convivendo com crianças que são diferentes, de outros países, de outras raças, de outras línguas] porque ao mesmo tempo que estou a aprender sobre a cultura deles também estou a aprender um bocado sobre mim. (YP 4.º)

Quando a gente faz matemáticas, tudo bem, pronto, eles [colegas estrangeiros] estão connosco, mas quando é português, eles nunca estão connosco. (XP 4.º)

Quando temos português, eles não ficam connosco e ficam no português língua não materna. (YP 4.º)

Quando um menino vai de um país e não se consegue integrar bem nós devemos brincar com ele, ajudá-lo a fazer os trabalhos de casa, tentar ao máximo que se integre rápido [afirmação depois de diálogo entre vários dos alunos]. (YP 4.º)

Eles [amigos que vêm de outros países] não costumam brincar muito. Eles costumam brincar mais com os meninos dos países deles ou de outros países porque eles entendem melhor e conseguem falar em inglês com eles e connosco é mais difícil. (XP 4.º)

A professora M. sempre faz isso para alguns professores. Quando nós estamos assim, às vezes há novos alunos e ela sempre põe para um aluno para ver como fica aquele aluno para ajudar ela a falar português, para mostrar a escola. (XP 3.º) [Outro aluno] A A. já tratou de dois. Eu já fui com ela. (YP 3.º)

Dificuldades	CRUZEIRO DO SUL
	... é porque eles estão em países diferentes, ...eu sei por causa (da cor) da pele (Y, 2º) Eu já vi pessoas a ser excluídas de algumas coisas, sendo que essas pessoas não têm culpa de ser assim (...) Eu tenho um amigo, que é o meu melhor amigo, e, às vezes, quando nós estamos a jogar a bola, na minha escola, os meus colegas não querem que ele jogue, porque ele faz muitas faltas, só que ele não tem culpa de fazer. Ele diz-me que não consegue se controlar (...) E eu fico triste. (Y, 4º) Eu gostaria de incluir, só que eles gostam mais de brincar só... Eles os três, vê-se que são amigos há muito tempo. E eles até andavam nesta escola, só que eles chumbaram e acabaram por vir para a nossa sala. (Y, 4º) ... ele era cigano, agora já não se considera cigano. Eu queria dizer isso, mas na nossa sala tinha gente que fugia sem saber o que é de verdade ser um cigano. (Y, 5º) ... porque nesta escola, às vezes, há pessoas que são racistas, que gozam com as pessoas que são negras, com pessoas que são de outra religião. (X, 6º) ... enquanto na teoria sabem que devemos respeitar, devemos ajudar, não devemos lutar, depois na prática é totalmente o contrário. Eu já vi muitas pessoas, por exemplo, na escola que por uma pessoa não ter uma roupa de marca vão abusar só porque compraram numa loja que é barato e se julgam já por isso. Por uma pessoa que tem alguma diferença física ou psicológica ainda seria pior. (X, 7º) ... porque também há muitos professores que, se calhar, não estão habituados a ter contato com essas pessoas que têm deficiências e, por isso, é que nós devemos habituar-nos a conviver com elas. (X, 7º)
	PÉGASO
	Eu acho que poderiam melhorar as casas de banho, porque lá em baixo no ginásio, as casas de banho lá ficam com o chão todo molhado (YP 4.º) Eu acho que podia ter dois auxiliares no recreio, porque às vezes são muitos conflitos. Teve um dia que o menino tava a sangrar o nariz e outro queria jogar bola (XP 4.º) Podia melhorar as nossas salas de aula, porque o teto está a cair, a tinta. (XP 4.º) Eu acho que podia melhorar também um bocado, tipo, ficávamos aqui nas salas do segundo andar, porque nós todos os dias temos que subir um monte de escadas. (XP 4.º) [essas brigas acontecem] Por causa se alguém quer alguma coisa e dizem que já pegou primeiro, ou alguém bateu, brigou, me xingou. E é quase sempre por causa do Z, no quarto ano, por exemplo, mais de coisas de namorados. (YP 3.º) Eu com a minha amiga já brigamos muitas vezes, mas ainda somos melhores amigos. (XP 3.º) Para os pais é complicado, mas para nós não [conviver com crianças que são diferentes, são um pouco diferentes da gente] (YP 2.º)

Os excertos da tabela 14 revelam uma perceção fortemente positiva dos alunos sobre a inclusão vivida na escola, marcada por valores de igualdade, respeito, empatia e diversidade. As vozes infantis e juvenis exprimem não apenas a aceitação da diferença, mas também uma valorização ativa das práticas inclusivas que reconhecem o direito de todos a aprender, conviver e ser respeitados. Nas falas dos alunos mais novos, nota-se uma

compreensão intuitiva e sensível sobre a igualdade — “todos são iguais por dentro”, “eles não são mais de nós nem menos de nós”, e também sobre o direito à diferença, o reconhecimento e o compromisso em apoiar os que têm mais dificuldades, quer a nível de aprendizagens académicas, quer a nível de relação interpessoal. Reconhecem a importância do direito universal ao brincar, à alimentação e à educação, independentemente de género, nacionalidade ou condição. A solidariedade entre pares aparece como uma prática concreta de inclusão, como no exemplo do AECS onde dos colegas que ajudaram um aluno indiano a aprender português.

À medida que avançamos para os alunos mais velhos, com destaque para o AECS, surgem reflexões mais elaboradas sobre a justiça social e a importância da diversidade no ambiente escolar. Os alunos referem situações específicas em que a escola atuou para evitar a exclusão, como o acolhimento de novos colegas, a intervenção dos professores para resolver conflitos e o reconhecimento da diferença como algo enriquecedor, e não como obstáculo. Destaca-se também a valorização da convivência com a diversidade como meio de desenvolvimento pessoal: os alunos reconhecem que estar com pessoas de diferentes origens, culturas e condições os torna mais empáticos e conscientes. Essa percepção vai além da mera aceitação; revela uma compreensão crítica de que a escola tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e plural. Além disso, os alunos reconhecem os direitos e deveres como algo partilhado entre todos, reforçando a ideia de que a inclusão é um princípio coletivo, que envolve tanto a ação institucional quanto a responsabilidade de cada um na construção de um ambiente de respeito e pertença. A imagem da escola como um espaço onde todos são tratados “como se fossem filhos dos professores” sintetiza simbolicamente o acolhimento e o cuidado percebidos. Também no AECS, os excertos revelam uma consciência crítica, por parte dos alunos, sobre as dificuldades de inclusão ainda presentes no contexto escolar. Desde os primeiros anos de escolaridade, as crianças identificam sinais de exclusão motivados por diferenças visíveis, como a cor da pele ou o modo de brincar, mostrando que, mesmo em contextos que promovem a inclusão, experiências de preconceito, rejeição e isolamento persistem. Nos primeiros anos (2.º ano), as crianças já demonstram perceber que a diferença pode ser motivo de afastamento — “algumas pessoas não gostam de brincar porque as outras são diferentes” — revelando uma apreensão precoce da desigualdade nas interações. À medida que crescem, os alunos tornam-se mais capazes de descrever situações específicas de exclusão, nomeadamente de colegas com dificuldades comportamentais ou com histórico escolar distinto, como no caso dos alunos que “chumbaram” e preferem manter-se isolados. No 5.º e 6.º anos, surgem relatos mais explícitos de discriminação, como o preconceito contra alunos ciganos ou negros, e a constatação de que

há colegas que “brincam com isso sem saber o que é”. Essa dissociação entre teoria e prática é fortemente expressa por um aluno do 7.º ano, ao observar que, embora se fale sobre respeito, “na prática é totalmente o contrário”. Os alunos denunciam atitudes racistas, exclusões baseadas em religião, aparência ou condição socioeconómica, apontando para uma tensão entre os discursos inclusivos e as práticas reais do quotidiano escolar.

Por fim, destaca-se a perceção de que a exclusão não decorre apenas da atitude dos colegas, mas também de limitações por parte de alguns professores, que “não estão habituados” a lidar com a diversidade, especialmente com alunos com deficiência. Essa observação amplia a reflexão para a dimensão institucional da inclusão, indicando que esta exige formação, sensibilização e compromisso de toda a comunidade educativa. Essas falas evidenciam que o sentimento de pertença não está garantido para todos e que o simples estar na escola não implica estar incluído.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Neste capítulo procurámos analisar como as Comunidades de Aprendizagem podem promover o desenvolvimento de uma escola inclusiva, ou seja, uma escola capaz de envolver a diversidade de seus membros em experiências de aprendizagem rica e transformadora, em participação ativa e em relações significativas com os outros, apoiando a coesão social e o sucesso educacional para todos.

No que respeita à criação e desenvolvimentos das CA, foi possível encontrar nos discursos dos atores educativos entrevistados, algumas das etapas preconizadas pelo modelo INCLUD-ED, entre as quais se salientam a criação de momentos participativos com toda a comunidade, incluindo familiares, para criar o sonho da escola; a definição de listas e decisões coletivas na definição de prioridades e orientação de recursos financeiros; a organização de diversas comissões focadas em distintas tarefas, nomeadamente comissões de sonho e de resolução de conflitos.

Não temos possibilidades de afirmar que estas práticas se desenvolvem em todos os AE, mas quem as enuncia refere-as com algum entusiasmo, embora reconhecendo limitações. Também surgem referências ao desenvolvimento de projetos criados de forma colaborativa entre os professores e com os seus alunos, a colaboração entre estruturas nas escolas, organizadas para favorecer a inclusão, e o trabalho com problemáticas diversas, através de medidas universais, seletivas e adicionais.

As AES, como as tertúlias pedagógicas, os grupos interativos, a mobilização dos familiares e outros voluntários da escola e de fora desta surgem como

as principais práticas postas em curso para reduzir desigualdades, apoiar os alunos com mais dificuldades, ir ao encontro da diversidade dos alunos e promover a sua inclusão escolar e social, sendo de um modo geral muito valorizadas. No entanto, estas práticas não acontecem sem tensões e desafios, entre os quais se destacam as reações de alguns alunos e a falta de preparação de alguns professores para gerir esses espaços.

Apurámos algumas críticas dos alunos (mais do que dos professores) a situações de resistência, desinteresse, desrespeito ou paternalismo dos colegas nos grupos interativos, o que evidencia necessidade de uma maior orientação dos voluntários e foco das propostas por parte dos professores que organizam estas atividades. Também em relação às tertúlias verificámos, pela observação direta e pelas opiniões dos alunos, dificuldades de comunicação, atenção, respeito por quem está a falar, em cada momento. Para além destas práticas específicas, verificam-se dinâmicas colaborativas de envolvimento de toda a comunidade, através das suas estruturas organizativas e de redes, favorecedoras do empoderamento e aprendizagem de todos.

Em convergência com outros estudos, os dados apontam para um impacto significativo destas práticas nas aprendizagens académicas, socioemocionais e éticas dos estudantes (eg. Álvarez-Álvarez, 2017; DeLuis & Ocon, 2016; Lopez-Azuaga & Riveiro, 2020; Rodríguez & Vallejo, 2016; Silva et al., 2024; Zubiri-Esnaola et al., 2020). Dentre estas, as diversas literacias, o pensamento crítico e criativo, a motivação e confiança na participação académica, a autonomia, autorregulação da emoções e autoestima, a entereza, a empatia, o respeito pelo outro e a responsabilidade partilhada. O reconhecimento de múltiplas formas de aprender e sentir e a promoção de processos colaborativos e participativos encontram-se entre as principais formas de criação de um clima de bem-estar emocional e de motivação para as aprendizagens e para a escola. No entanto, também surgem indicadores de insegurança, medo de errar e receio do julgamento dos colegas, por parte de alguns alunos em algumas das atividades, o que alerta, mais uma vez, para a necessidade de uma presença e acompanhamento atento dos docentes, para que possam ser superadas essas dificuldades.

No que respeita à interpretação do sentido de CA face às políticas educativas e especificidades dos contextos escolares, os dados apontam para uma valorização destas na transformação das escolas e da ação educativa, no sentido de um mais amplo envolvimento de todos os atores escolares, de mais colaboração com as famílias, de uma maior participação dos alunos, em suma, no sentido de uma escola mais inclusiva, participativa e aberta à aprendizagem dialógica. Surgem, no entanto, indicadores de resistência, não adesão e inconsistências, por parte de profissionais e familiares, bem como de uma diferenciada facilidade/dificuldade em algumas escolas e

agrupamentos no desenvolvimento destas comunidades, a maioria das quais não integram em plenitude as AES sugeridas pelo INCLUD-ED.

Estes dados são consistentes com os estudos de caso realizados na zona do Alentejo, apresentados no próximo capítulo, e com investigações realizadas noutros países (eg. Geletu & Mihiretie, 2023; Silva et al., 2024; Silva, 2024). Estes dados revelam o muito que há a fazer para que as mudanças culturais aconteçam, o que implica um longo e complexo caminho a percorrer.

Em alguns jardins de infância e escolas de 1º ciclo parece ser mais fácil este desenvolvimento de CA, mas também aqui de forma variável, de turma para turma, na maioria dos agrupamentos. A monodocência, o menor número de professores, o maior envolvimento das famílias em idades mais precoces parecem ser alguns dos fatores que potenciam as dinâmicas colaborativas e a participação das famílias na construção e concretização de um sonho conjunto.

No entanto, surgem fatores mais específicos a cada agrupamento, escola e turma, independentemente do ciclo de ensino. Aqui inclui-se o papel das lideranças de topo e dos coordenadores do programa na criação de linhas estratégicas e de condições estruturais para facilitar esse desenvolvimento, dando suporte e favorecendo processos democráticos de decisão. O papel dos professores e outros profissionais é central no desenvolvimento da inclusão, mas também de todos os restantes atores, incluindo famílias e alunos.

No cômputo geral podemos concluir que estes agrupamentos escolares estão no caminho de se constituírem como comunidades de aprendizagem e muitos são os indicadores positivos acerca do desenvolvimento da inclusão educativa. Salienta-se uma perceção e atitudes positivas de professores e alunos. Essa perceção vai além da mera aceitação, revela uma compreensão crítica de que a escola tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e plural.

Os alunos reconhecem os direitos e deveres como algo partilhado entre todos, reforçando a ideia de que a inclusão é um princípio coletivo, que envolve tanto a ação institucional quanto a responsabilidade de cada um na construção de um ambiente de respeito e pertença. As falas dos alunos evidenciam, no entanto, que o sentimento de pertença não está garantido para todos e que o simples estar na escola não implica estar incluído. Denunciam atitudes racistas, exclusões baseadas em religião, aparência ou condição socioeconómica, apontando para uma tensão entre os discursos inclusivos e as práticas reais do quotidiano escolar.

Também os professores revelam um percurso complexo e ainda em construção no que diz respeito à inclusão escolar, indiciando preocupações com a falta de condições adequadas, tais como recursos humanos e materiais, bem como resistências na construção de relações mais horizontais

com os alunos e de relações colaborativas com os colegas e outros parceiros, bem como dificuldades de incluir alunos com deficiências mais acentuadas. Trata-se de um processo conjunto e individual que implica implica tempo, persistência, abertura, continuidade e comprometimento, a cada dia renovado e ampliado, não se podendo dar por adquirido. Começar por algum lado e observar os avanços que a partir daí se alcançam constituem fatores de motivação e aprofundamento dessas mesmas Comunidades de Aprendizagem e Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2019). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684-698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Álvarez-Álvarez, C. (2017). The improvement of community participation in school with interactive groups. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 67-83. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.591>
- Amado, J., & Freire, I. (2020). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em investigação* (3.^a Edição, pp. 123-145). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andrade, M. S. (2007). Learning communities: Examining positive outcomes. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.2190/E132-5X73-681Q-K188>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2016). *Aprendizagem dialógica na Sociedade da Informação*. EdUFSCar.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. (Reimpressão da edição revista e atualizada de 2009). Edições 70.
- Booth T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Brennan, A., & King, F. (2022). Teachers' experiences of transformative professional learning to narrow the values practice gap related to inclusive practice. *Cambridge Journal of Education*, 52(2), 175-193. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1965092>
- Cabezas, V., Gómez, C., Orrego, V., Medeiros, M. P., Palacios, P., Nogueira, A., Suckel, M., & Peria, A. (2021). Professional Learning Communities in Chile: Dimensions and Development Stages; [Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo]. *Estudios Pedagógicos XLVII*(3), 141-165. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>
- Caetano, A. P. (2025, 26-27 março). Aquém e além de uma comunidade de aprendizagem para a inclusão educativa – interrogando a utopia numa investigação autoetnográfica. *IV Congresso Internacional Pensamento, Cultura e Sociedade. Pesquisa, Disseminação, Transferência (P&D&T)*. <https://proyectologos.org/ponencia/aquem-e-alem-de-uma-comunidade-de-aprendizagem-para-a-inclusao-educativa-interrogando-a-utopia-numa-investigacao-autoetnografica/>
- Caetano, A. P. (no prelo). Entre o aquém e o além ... inquietações autoetnográficas na criação de uma comunidade de aprendizagem para a inclusão educativa. Dykinson SL.

- Caetano, A. P., Piedade, J., Mogarro, M. J., Pinho, A. S., Semião, D., & Tinoca, L. (no prelo). Atitudes dos professores sobre diversidade e educação inclusiva em comunidades de aprendizagem INCLUD-ED, Portugal. *Revista Lusófona de Educação*.
- Capllonch, M., & Figueras, S. (2012). Physical education and learning communities. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 89-10. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100007>
- Costa, L., Caetano, A. P., & Pinho, A. S. (2024, 27-28 setembro). La agencia de profesores para la justicia equitativa: un estudio de caso en una comunidad de aprendizaje INCLUD-ED. [Paper presentation]. In *3 er Congreso Internacional Educación Crítica e Inclusiva. Hacia una práctica inclusiva y comprometida socialmente. Libro de Actas* (pp. 336-340). <https://hdl.handle.net/20.500.14352/109135>
- CREA [Community of Research on Excellence for All]. (2020). *Formação em comunidades de aprendizagem* [Training on learning communities]. 10 volumes. CREA/DGE-ME. <https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/pt/formacao-em-comunidades-de-aprendizagem>
- De Luis, E. C., & Ocon, M. S. D. (2016). Interactive groups: a strategy to improve coexistence, participation and learning. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 585-601. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46911
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece os princípios e as normas da educação inclusiva. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Direção-Geral da Educação (DGE). *Comunidades de aprendizagem em Portugal*. <https://comunidades-aprendizagem.dge.mec.pt/pt/apresentacao/sobre-comunidades-de-aprendizagem>
- Escuder, C. S., Mínguez, R. T., & Cerezuela, G. P. (2022). Effectiveness of learning communities in educational and social inclusion: A systematic review. *Educação e Sociedade*, 43(1), 45-65. <https://doi.org/10.1590/ES.241333>
- Flecha, R. (Ed.) (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer Briefs in Education. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6_6
- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 45-465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Garcia-Carrion, R., Gomez, A., Molina, S., & Ionescu, V. (2017). Teacher education in schools as learning communities: Transforming high-poverty schools through dialogic learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(4), 51-68. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n4.4>
- Geletu G. M., & Mihiretie D. M. (2023). Professional accountability and responsibility of learning communities of practice in professional development versus curriculum practice in classrooms: Possibilities and pathways. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100223>

- Ismail, S. N., Abdullah, Z., & Mustapha, R. (2019). The Practice of Professional Learning Community in Trust Schools, Transformation Schools and High Performing Schools in Selangor Malaysia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 28(16), 1853-1868.
- Kamp, M., & Caetano, A. P. (2024). Percepciones de alumnos/as y profesores/as sobre espacios colaborativos de enseñanza y la inclusión escolar: ¿tienen alcance estas vocês? [Paper presentation]. In *3 er Congreso Internacional Educación Crítica e Inclusiva. Hacia una práctica inclusiva y comprometida socialmente. Libro de Actas* (pp. 341-345). <https://hdl.handle.net/20.500.14352/109135>
- Kamp, M., Carvalho, C., Santos, S., Martins, M. J. D., & Marchão, M. A. (no prelo). Descobrimo a educação inclusiva através das vozes dos alunos de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). *Revista Lusófona de Educação*.
- Lopez-Azuaga, R., & Riveiro, J. M. S. (2020). Perceptions of inclusive education in schools delivering teaching through learning communities and service-learning. *International Journal of inclusive education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1507049>
- Martins, M. J. D., Marchão, A., Oliveira, T., Caetano, A. P., Mogarro, M. J., Carvalho, C., & Tinoca, L. (2025a). Educação inclusiva. Um estudo de caso num território de baixa densidade populacional. In A. Loures, J. M. Aliseda, F. Rebola, & L. Loures (Coords.), *Territórios de baixa densidade. Os desafios do desenvolvimento territorial* (pp. 31-46). Editorial Aranzadi-Karnov.
- Martins, M. J. D., Marchão, A., Oliveira, T., Caetano, A. P., & Tinoca, L. (2025b) Schools as learning communities for inclusion: insights from case studies of two school clusters in Portugal. *Frontiers in Education*, 10, 1549712. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1549712>
- Molina Roldán, S., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021) How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs. *Frontiers in Psychology*, 12, 661427, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Morlà-Folch, T., Davids, A. I. R., Cuxart, M. P., & Valls-Carol, R. (2022). A research synthesis of the impacts of successful educational actions on student outcomes. *Educational Research Review*, 37, 100482, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100482>
- Neve, D., & Devos, G. (2017). How do professional learning communities aid and hamper professional learning of beginning teachers related to differentiated instruction? *Teachers and Teaching*, 23(3), 262-283. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1206524>
- Rodriguez, N. C., & Vallejo, A. P. (2016). *The role of the headmaster on a learning community from teacher's perspectives*. Aula de Encuentro.
- Semião, D., Mogarro, M. J., Pinto, F., Martins, M. J., Santos, N., Sousa, O., Marchão, A., Freire, I., Lord, L., & Tinoca, L. (2023). Teachers' perspectives about students' cultural diversity and their inclusion in classrooms across European countries: A systematic literature review. *Education Sciences*, 13(12), 1215. <https://doi.org/10.3390/educsci13121215>

- Silva, J., Martins, M. J. D., Marchão, A., Oliveira, T., Tinoca, L., & Caetano, A. P. (2024). Learning community schools in the Alentejo – Analysis of inclusive education practices. In M. Carmo (Ed.), *Education and New Developments* (vol. II, pp. 516-520). World Institute for Advanced Research and Science.
<https://end-educationconference.org/proceedings/>
- Silva, J. P. V. (2024). *Estudo de caso de um agrupamento de escolas no Alto Alentejo en-quanto comunidade de aprendizagem para a inclusão* (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Portalegre. <http://hdl.handle.net/10400.26/53963>
- Tinoca, L., Santos, S., Piedade, J., Caetano, A. P., Oliveira, T., Mogarro, M. J., & Tempera, T. (no prelo). Desenvolvimento profissional docente em comunidades de aprendizagem: caminhos para uma educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Walton, E., Carrington, S., Saggars, B., Edwards, C., & Kimani, W. (2019). What matters in learning communities for inclusive education: a crosscase analysis. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1689525>
- Zubiri-Esnaola, H., Vidu, A., Rios-Gonzalez, O., & Morlà-Folch, T. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: Learning in interactive groups. *Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>

CAPÍTULO 6

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E INCLUSÃO NAS ESCOLAS: QUATRO ESTUDOS DE CASO NO ALENTEJO

Maria José D. Martins

CARE, Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais,
Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais,
Instituto Politécnico de Portalegre
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Teresa Oliveira

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

Amélia Marchão

CARE, Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais,
Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais,
Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E INCLUSÃO NAS ESCOLAS: QUATRO ESTUDOS DE CASO NO ALENTEJO

Maria José D. Martins

CARE, Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Portalegre
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal (<https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>)

Teresa Oliveira

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

Amélia Marchão

CARE, Centro de Investigação em Saúde e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Portalegre

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

INTRODUÇÃO

Neste capítulo descreveremos e analisaremos como o projeto INCLUD-ED, tal como concebido pelo grupo CREA (2017), da Universidade de Barcelona, foi apropriado e implementado por quatro agrupamentos de escolas (AE) da região Alentejo, explorando e refletindo sobre os seus impactos na aprendizagem, sociabilidade e inclusão dos alunos. Destes quatro agrupamentos, dois situam-se no Alto Alentejo (distrito de Portalegre), um situa-se no Baixo Alentejo (distrito de Beja), e um situa-se no Alentejo Central (distrito de Évora). Todos estes agrupamentos se localizam em zonas de baixa densidade populacional (das mais baixas de Portugal) e todos são considerados territórios de intervenção prioritária (TEIP) por parte do Ministério da Educação de Portugal, dado que se caracterizam por servir populações com vulnerabilidades de carácter socioeconómico.

O projeto INCLUD-ED, e as ações educativas de sucesso que preconiza (Flecha, 2015), apresenta-se assim como um modelo pedagógico em sintonia com a filosofia dos TEIP (Despacho n.º 7798/2023), pelo que a Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação de Portugal disponibilizou, num primeiro momento, no ano letivo de 2019/2020, manuais e formação com formadores do grupo CREA (2017), sobre este modelo educativo.

As direções dos AE que decidiram aderir ao projeto constituíram grupos de professores que frequentaram esta formação. Posteriormente, os AE nomearam um coordenador INCLUD-ED, que, em conjunto com docentes que tinham já recebido a formação, ministraram a formação dialógica aos colegas que decidiram também participar no projeto, nos anos seguintes.

METODOLOGIA

Esta investigação seguiu uma abordagem qualitativa, recorrendo-se ao estudo de caso (Amado & Freire, 2000) de natureza descritivo-interpretativa de quatro AE da região Alentejo, envolvendo análise de documentos dos AE (nomeadamente dos projetos educativos e da informação disponibilizada nos *sites* oficiais), entrevistas a 50 adultos (diretores, coordenadores do programa e voluntários), 11 observação de aulas e outras atividades pedagógicas com registo de notas de campo, e 12 *focus groups* com alunos.

As entrevistas e os *focus groups* foram objeto de procedimentos de análise de conteúdo que seguiu globalmente as orientações de Bardin (2013).

CARACTERIZAÇÃO DOS AGRUPAMENTOS

A Tabela 1 apresenta uma descrição dos AE estudados (designados pelos nomes fictícios de ESTE, SUL, OESTE e CENTRO), em termos do número e tipo de estabelecimentos de ensino que os compõem, da sua disseminação territorial e dos recursos humanos de que dispõem.

TABELA 1. CARACTERIZAÇÃO DOS AE – NÚMERO E TIPO DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO E RECURSOS HUMANOS

	ESTE	SUL	OESTE	CENTRO
Número	7 escolas	6 escolas	12 escolas	11 escolas
Tipologia	Na cidade: · 1 EB2/3 (sede do AE) · 2 EB1/JI Em meios rurais: · 4 EB1/JI	Na cidade: · 1 EB2/3 (sede) · 1 EB1/JI Numa vila: · 1 EB1/2/3/JI Em meios rurais: · 3 EB1/JI	Na cidade: · 1 EB3/ES (sede) · 1 EB1/JI · 1 EB1/2 Numa vila: · 1 EB1/2/3 · 1 EB1/JI Em meios rurais: · 3 EB1/JI · 2 EB1 · 2 JI	Na cidade: · 1 EB2/3 (sede) · 2 EB1/JI · 1 JI Em meios rurais: · 5 EB1/JI · 2 EB1
Recursos humanos	119 docentes 66 não docentes (10 técnicos superiores [incl. 3 psicólogos], 49 assistentes operacionais e 7 assistentes técnicos)	123 docentes 90 não docentes (incl. 4 técnicos superiores: 2 psicólogos, 1 assistente social e 1 animadora)	240 docentes 122 não docentes (assistentes operacionais e outros técnicos superiores não docentes)	106 docentes 41 não docentes (5 técnicos superiores e 36 assistentes operacionais)

Notas. JI – Jardim de Infância; EB1 – 1.º Ciclo do Ensino Básico; EB2 – 2.º Ciclo do Ensino Básico; EB3 – 3.º Ciclo do Ensino Básico; ES – Ensino Secundário.

A Tabela 2 apresenta o número de alunos de cada AE, por ciclo de escolaridade, à data da recolha de dados, que no AE ESTE decorreu entre os anos letivos de 2022/2023 e 2023/2024 e nos restantes AE teve lugar apenas no ano de 2023/2024.

TABELA 2. NÚMERO DE ALUNOS POR CICLO DE ESCOLARIDADE EM CADA UM DOS AE

	ESTE	SUL	OESTE	CENTRO
Ed. Pré-escolar	121	181	254	251
1.º CEB	362	383	505	434
2.º CEB	188	180	266	196
3.º CEB	245	207	451	157
ES	0	0	384	0
Cursos PIEF	26	1 turma*	1 turma*	13
Cursos pós-laboral (EFA+ER+PLNM)	0	0	25	0
Totais	942	951	1885	1051

Notas. ES – Ensino Secundário (vários cursos científico-humanísticos e profissionais); PIEF – Programa Integrado de Educação; EFA – Educação e Formação de Adultos; ER – Ensino Recorrente Ensino Recorrente Módulos Capitalizáveis; PLNM – Português Língua Não Materna;
* As turmas de PIEF englobam alunos contabilizados em 2.º e 3.º CEB.

A Tabela 3 apresenta a proporção de alunos estrangeiros, em relação ao total de alunos de cada AE.

TABELA 3. PERCENTAGEM DE ALUNOS ESTRANGEIROS E RESPETIVAS NACIONALIDADES

	ESTE	SUL	OESTE	CENTRO
Total de alunos	942	951	1885	1051
Alunos de nacionalidade estrangeira	90 (9,55%)	85 (8,9%)	142 (7,53%)	79 (7,52%)
Nacionalidades (por ordem de frequência)	17 países (Brasil, Angola, Reino Unido, Paquistão, Cuba, Itália, Venezuela, Índia, Nigéria, Serra Leoa, China, Finlândia, Irlanda, Malásia, Espanha, Sri Lanka e Ucrânia)	12 países (Brasil, Moldávia, Paquistão, Roménia, Suíça, Cuba, Peru, Ucrânia, Angola, Guiné-Bissau, Índia e Espanha)	17 países (Brasil, Angola, Índia, Paquistão, Ucrânia, China, Colômbia, Cuba, Moçambique, Reino Unido, Venezuela, Rússia, Guiné-Bissau, Bulgária, Honduras, Itália e Sri Lanka)	7 países (Brasil, Roménia, Ucrânia, China, Nepal, Angola e Índia)

Dos dados apresentados, ressalta que o agrupamento denominado OESTE apresenta uma maior dimensão, em termos do número de estabelecimentos, dos níveis de ensino e da diversidade da oferta formativa, comparativamente aos outros três, que são semelhantes entre eles, sobretudo no que diz respeito aos níveis de escolaridade e ao número de alunos.

A percentagem de estudantes estrangeiros é similar nos quatro agrupamentos, oscilando entre os 7,5% e os 9,5%, verificando-se grande diversidade de proveniências (e, consequentemente, línguas maternas), mas com um acentuado predomínio da nacionalidade brasileira. Todos os AE são frequentados por alunos de etnia cigana, no AE SUL a percentagem destes alunos é cerca de 12% do total de alunos.

Os quatro AE dispõem de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) que avalia e apoia os alunos, no que respeita à aplicação das medidas universais, seletivas ou adicionais previstas na legislação em vigor (Pereira, 2018). Implementam, também, diversos projetos e atividades educativas que envolvem muitos docentes e alunos. Na Tabela 4, encontra-se uma lista dos que estavam em curso em cada AE.

TABELA 4. LISTA DE PROJETOS EM IMPLEMENTAÇÃO NOS AE NO ANO LETIVO
DE 2023/2024

ESTE	SUL	OESTE	CENTRO
• INCLUD-ED • Programa de Educação para a Saúde • Academia de Liderança Colaborativa • Academia de Líderes Ubuntu • Eco-Escolas • ERASMUS+ • 4 em Linha • Clube Ciência Viva • Plano Cultural da Escola (no âmbito do Plano Nacional das Artes)	• INCLUD-ED • Eco-Escolas • Clube Europeu • Jornal Escolar • Mais Sucesso	• INCLUD-ED • Programa de Educação para a Saúde • Academia de Líderes Ubuntu • Parlamento dos Jovens • ERASMUS+ • Centro Ludopedagógico • Eco-Escolas • Clube Ciência Viva na Escola • Projeto de Culinária “Adocicar a Vida” • Jornal Escolar • Biblioteca Escolar • Filosoficamente • Apoio a Atletas de Alto Rendimento	• INCLUD-ED • Programa Ginja para Promoção de Competências Socioemocionais

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

No AE ESTE, participaram no estudo 15 adultos – oito professores (sete do sexo feminino e um do sexo masculino), dois familiares (uma mãe e um pai) e cinco voluntários (familiares e pessoal não docente do AE, quatro do sexo feminino e um do sexo masculino).

Foram conduzidos cinco *focus groups* com 21 crianças – 10 a frequentar o 3.º ou o 4.º ano (1.º CEB), nove a frequentar o 6.º ano (2.º CEB) e duas a frequentar o 9.º ano (3.º CEB). No 3.º ano, os *focus groups* eram compostos por quatro rapazes e uma rapariga (Idade = 8,25); no 4.º ano, por dois rapazes e duas raparigas (Idade = 8,75); no 6.º ano, sete raparigas e três rapazes (Idade = 11,0); e no 9.º ano, duas raparigas (Idade = 14,0). Dois dos alunos eram estrangeiros, mas oriundos de países lusófonos.

Foram observadas as seguintes atividades: uma aula numa turma com alunos do 2.º e 3.º ano, com voluntários que dinamizaram grupos interativos com a professora; uma atividade da biblioteca tutorada (apoio extra aos que necessitam); e três tertúlias dialógicas: duas tertúlias artísticas na área da expressão plástica – uma, com um grupo de educação pré-escolar, baseada na obra “Girassóis” de van Gogh; a outra, com uma turma do 6.º ano, sobre “A fita de Möbius II” de Escher; e uma tertúlia musical, com uma turma de alunos do 1.º e do 2.º ano, baseada na obra de Puccini, “Madame Butterfly”.

No AE SUL, participaram no estudo 11 adultos, dos quais oito eram professores (um do sexo masculino e 10 do sexo feminino), um familiar (mãe) e dois voluntários (professores aposentados).

Foram conduzidos três *focus groups* com 13 alunos a frequentar o 7.º ano ou o 9.º ano. No 7.º ano, participaram três rapazes e quatro raparigas, divididos em dois grupos (Idade = 12,25); no 9.º ano, o *focus group* incluía três rapazes e três raparigas (Idade = 14,5). Um dos participantes era estrangeiro, mas oriundo de país lusófono.

Foram efetuadas duas observações de atividades: uma tertúlia literária numa turma de 7.º ano, para debater a obra “O Príncipezinho”, de Saint-Exupéry; e uma observação de aula numa turma do 7.º ano, com voluntários que dinamizaram grupos interativos com a professora. A aula envolveu, para além da docente, 13 alunos (sete rapazes e seis raparigas) e cinco voluntários: dois familiares (um pai e uma mãe), uma docente aposentada e uma empresária da comunidade, que era também familiar de uma aluna de outra turma.

No AE OESTE, participaram 18 adultos, dos quais oito eram professores (dois do sexo masculino e seis do sexo feminino, com idades entre os 48 e os 66 anos), oito familiares (um do sexo masculino e sete do sexo feminino) e duas voluntárias (aposentadas, do sexo feminino, a frequentar a Universidade Sénior).

Foram conduzidos três *focus groups* com 17 alunos a frequentar o 2.º ano, o 6.º ano e o 10.º ano (Ensino Secundário). No 2.º ano, o grupo era composto por três alunos do sexo masculino e dois do sexo feminino (Idade = 7,6); no 6.º ano, um do sexo masculino e quatro do sexo feminino (Idade = 11,0); no 10.º ano, três do sexo masculino e quatro do sexo feminino (Idade = 15,14).

Foram observadas duas tertúlias: uma tertúlia artística dialógica e uma tertúlia literária dialógica comunitária. A primeira teve 30 participantes, dos quais 27 alunos (14 raparigas e 13 rapazes) e três docentes (um do sexo masculino, que foi o mediador, e dois do sexo feminino). A tertúlia decorreu no tempo letivo da disciplina de Inglês do 10.º ano, na Biblioteca Escolar, e tinha por objetivo a análise da obra “Noite estrelada” de Vincent Van Gogh. Na tertúlia literária dialógica comunitária, estiveram presentes vários elementos da comunidade escolar: uma aluna, 12 docentes, duas técnicas, um elemento do município e três elementos da comunidade local. Dos 19 participantes, 17 eram do sexo feminino e dois do sexo masculino. Esta tertúlia realizou-se também no espaço da Biblioteca Escolar do AE, estava aberta a alunos e docentes e tinha por objetivo a análise do artigo “Sobre a gratidão”, da autoria de Pieta e Freitas, publicado em revista científica, em 2009.

No AE CENTRO, participaram seis adultos, todos docentes do sexo feminino.

Foi conduzido um *focus group* com quatro alunos do 2.º ano, dois rapazes e duas raparigas (Idade = 8,0).

Foram observadas três tertúlias dialógicas, que decorreram em contexto de sala de aula: duas tertúlias literárias – uma no 3.º ano, com base no conto tradicional “O Gato das Botas”, de Charles Perrault, e outra no 5.º ano, com debate, análise e interpretação do poema “Antigamente”, da autoria de Luísa Ducla Soares – e uma tertúlia artística, na área da expressão plástica, no 2.º ano, para debater o quadro “O Jardim”, de Miró, que foi visualizado digitalmente por todos os alunos.

INSTRUMENTOS

Foram construídos três guiões para conduzir as entrevistas com os docentes, com os familiares e restantes voluntários, e para dinamizar o *focus group* com os alunos. Estes guiões contemplaram as mesmas dimensões apresentadas no capítulo anterior.

Previamente foi obtido o consentimento informado dos docentes, dos alunos, dos encarregados de educação e dos voluntários que participaram, tendo sido garantida a confidencialidade dos dados obtidos.

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

De modo a compreender como foi desenvolvida a implementação do projeto em cada um dos AE, foi feito o levantamento das ações educativas de sucesso desenvolvidas, com base nas informações obtidas, principalmente, através das entrevistas ao Diretor e ao Coordenador do INCLUD-ED de cada um dos AE, mas também em declarações de docentes e alunos. A Tabela 5 sistematiza as ações educativas de sucesso que foram implementadas.

TABELA 5. AÇÕES EDUCATIVAS DE SUCESSO PROMOVIDAS EM CADA UM DOS QUATRO
AE E NÍVEIS DE ESCOLARIDADE EM QUE FORAM DINAMIZADAS

	ESTE	SUL	OESTE	CENTRO
Tertúlias dialógicas	JI 1.º CEB 2.º CEB	3.º CEB	JI 1.º CEB 2.º CEB + 3.º CEB + ES	JI 1.º CEB 2.º CEB (apenas 1 docente)
Grupos interativos	1.º CEB	3.º CEB	1.º CEB	Não dinamizaram
Participação educativa da comunidade (familiares e voluntários na escola)	JI 1.º CEB	3.º CEB	JI 1.º CEB 2.º CEB + 3.º CEB + ES	Não dinamizaram
Tempo extra para os que precisam/ Biblioteca tutorada	1.º CEB	Apoio tutorial para alunos retidos e apoios para alunos com necessidades específicas	Apoios para alunos retidos e alunos com necessidades específicas	Apoios para alunos retidos e alunos com necessidades específicas
Formação de familiares	Existiu, dinamizada pelo coordenador e outros técnicos	Não dinamizaram, mas estava previsto dinamizarem proximamente	Existiu, dinamizada pelo coordenador, e o PLNM é oferecido às famílias	Não dinamizaram
Formação dialógica de professores	Existiu em 2 momentos: primeiro, dinamizada por formadores do CREA; depois, pelo coordenador	Existiu em 2 momentos: primeiro, dinamizada por formadores do CREA; depois, pelo coordenador	Existiu em 2 momentos: primeiro, dinamizada por formadores do CREA; depois, pelo coordenador	Existiu num primeiro momento, com formadores do grupo CREA
Modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos	Não foi dinamizado	O modelo foi substituído por assembleias de turma	Foi dinamizado apenas com o 1.º CEB	Não dinamizaram

Nota. A designação “coordenador” refere-se ao/à coordenador/a do projeto INCLUD-ED que existia nos quatro AE.

A análise da Tabela 5 revela que os AE não se envolveram todos do mesmo modo no projeto INCLUD-ED. A implementação das ações educativas de sucesso parecia depender da decisão da direção, dos docentes e do número destes que se envolvia no projeto.

Os docentes identificaram, ainda, alguns obstáculos à implementação do projeto, nomeadamente, a pandemia de COVID-19 e os consequentes

confinamentos, que coincidiram com o início do projeto nos diferentes AE; a resistência de alguns docentes para inovar e experimentar novas práticas pedagógicas; e ainda o facto de três das quatro escolas terem múltiplos projetos em curso, que, embora não conflituantes com a filosofia do INCLUD-ED, envolviam muitos docentes.

Assim, o AE OESTE parece ser o que mais se envolveu no projeto INCLUD-ED, nos diferentes níveis de ensino e com maior implementação das diferentes ações educativas. Já o AE CENTRO optou por implementar apenas as tertúlias dialógicas e integrá-las no Plano de Inovação Pedagógica (elaborado ao abrigo da Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho, alterada pela Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro, publicadas em Diário da República), que permite a aglutinação de algumas disciplinas no 2.º CEB. Nos AE ESTE e SUL, as ações foram implementadas sobretudo nos ciclos de escolaridade dos docentes que eram os coordenadores locais do projeto INCLUD-ED (1.º CEB e 3.º CEB, respetivamente). No AE SUL, estava a ser planeada, para o ano letivo de 2024/2025, a ampliação do projeto INCLUD-ED, no sentido da sua implementação nas escolas do 1.º CEB e da dinamização da formação para pais.

Em particular, no que diz respeito ao modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos (MDPRC), esta ação educativa foi substituída, no AE SUL, pelas assembleias de turma, que tinham como objetivos debater temas do interesse dos alunos e funcionar como estratégia de resolução de conflitos e de prevenção da violência. Apenas o AE OESTE implementou o MDPRC, no 1.º CEB, seja por a atividade parecer mais adequada aos alunos deste ciclo de ensino, seja por levantar mais dúvidas aos docentes, ou por estes recorrerem a outras estratégias para lidar com conflitos e agressões. Contudo, foi obtida pouca evidência sobre como lidavam com situações de conflito e/ou violência. Destaca-se uma experiência no 1.º CEB do AE OESTE, previamente descrita em Silva (2024), em que duas docentes relatam estar a implementar o Clube dos Valentes:

Eu aqui já comecei a fazer o clube dos valentes. Para mim, confesso que é mais difícil de implementar (...) tem a ver com a parte comportamental. É assim, nós aqui somos 21 crianças, formamos uma equipa. (...) Há uma criança que neste grupo, neste clube, que é a nossa turma, que não respeitou as regras, que estão ali estabelecidas para aquela equipa. Então aquela criança vai ser ajudada pelo grupo. Como? A criança sai do grupo. Vai ser ajudada, vai ficar... vou utilizar esta palavra, mas vai ficar excluída, vai ficar de fora do grupo, até que demonstre que já mudou o seu comportamento, que já refletiu, os outros colegas ajudam nisto. Então, ele volta a entrar no clube. É o clube dos valentes, somos 21 valentes e temos todos que estar neste clube.

Aliás, se o aluno se porta mal, é na escola que tem que ser resolvido o assunto. É no local, é na turma (...). Eles próprios fizeram as regras da sala de aula. O grupo dos valentes é outra das ações

educativas de sucesso. Também faz parte da mediação do conflito. E então, da prevenção do mesmo. E então, eles sabem. Eles fazem as regras. Foram eles que as ditaram. E nós temos sempre que dizer: “se vocês falham, vocês não acreditam naquilo que estão a dizer. E as regras estão aí fora. Foram vocês que as fizeram.”

No que se refere à biblioteca tutorada, ou extensão do tempo de estudo para aqueles que necessitam, embora todos os AE tenham alguma forma de apoio para os alunos que ficam retidos ou têm necessidades específicas, apenas no AE ESTE foi relatada a implementação desta ação educativa, no sentido proposto pelo INCLUD-ED, numa escola do 1.º CEB. Uma técnica não docente do AE ESTE e voluntária nesta atividade relata:

Não é como um ATL, mas também ali uma mistura, em que primeiro têm de realizar os trabalhos que trazem da sala de aula, que faz lembrar um pouco as salas de apoio (...) mas depois eles terminam os trabalhos de casa e passam para a parte mais lúdica, que procuramos que seja articulada com as dificuldades de sala de aula (...) na biblioteca tutorada há espaço para tudo isso, para serem criativos e mostrarem as suas aptidões (...).”

OPINIÕES DOS ADULTOS SOBRE OS IMPACTOS DO INCLUD-ED

Os resultados das entrevistas aos adultos permitiram identificar um conjunto de categorias referentes aos impactos do projeto:

- Melhorias nas aprendizagens e competências académicas (evidência de ganhos nas competências de carácter cognitivo, na motivação, no progresso académico e sucesso escolar dos alunos);
- Melhorias nas competências socioemocionais e na boa convivência entre alunos e restante comunidade escolar (evidência de melhoria no relacionamento social entre alunos e aceitação das diferenças);
- Melhorias no envolvimento e comunicação com a família (evidência de maior envolvimento da família na escola, com impactos no bem-estar e na aprendizagem dos alunos e melhorias na comunicação escola-família);
- Modo como a escola operacionaliza a inclusão, em termos de políticas, cultura e práticas, com descrição das estratégias, obstáculos e desafios à inclusão;
- A escola enquanto comunidade de aprendizagem, e a fase em que se encontra nesse processo.

Em seguida, apresenta-se a Tabela 6, na qual se incluem exemplos das unidades de registo consideradas mais representativas das opiniões dos entrevistados, classificadas nas primeiras três categorias atrás descritas, bem como as frequências, para cada um dos quatro AE.

As percentagens foram calculadas em termos do número total de adultos entrevistados em cada AE, cujos enunciados remetiam para cada uma das categorias. Uma parte dos dados do AE ESTE foi publicada em Martins et al. (no prelo).

A análise de conteúdo das entrevistas colocou em evidência o facto de docentes, familiares e voluntários considerarem que as ações educativas de sucesso contribuíram para motivar os alunos para as aprendizagens académicas, promover e melhorar o pensamento crítico e, sobretudo, melhorar dimensões de natureza relacional, tais como as competências socioemocionais, o respeito mútuo, a capacidade de escuta ativa, o trabalho em equipa e a solidariedade (na medida em que as ações educativas de sucesso propiciam a entreajuda entre alunos). Em particular, no que respeita às tertúlias dialógicas, consideraram que estas contribuem para motivar para a leitura, promover a capacidade de argumentação, melhorar a oralidade e a escrita, aumentar o vocabulário, aperfeiçoar a capacidade de interpretação do texto e, ainda, aceitar as diferenças e respeitar a opinião do outro. Todos os docentes, familiares e voluntários foram de opinião que as ações educativas de sucesso contribuíram para promover algumas aprendizagens académicas, a coesão social e um ambiente social positivo, melhorando a interação social entre alunos, e entre os alunos e a restante comunidade educativa (Tabela 6).

Os dados da Tabela 6 revelam ainda que a maioria dos docentes, familiares e voluntários considera que as ações educativas de sucesso permitem um maior envolvimento das famílias na escola, sobretudo no que respeita aos alunos no Ensino Básico, dado que, com o INCLUD-ED, os pais vão mais à escola e participam mais nas suas atividades. Os depoimentos dos familiares (no geral, pais, mães, avós e avôs) revelam que para eles é gratificante conhecer por dentro a escola, as salas de aula e os alunos. No que respeita às tertúlias, a leitura conjunta dos livros é vista como uma atividade que une as famílias e lhes dá tema de conversa. Quando envolvem outros elementos da comunidade, estes dão a conhecer aos alunos perspetivas diferentes das obras em análise.

TABELA 6. OPINIÕES DOS ADULTOS SOBRE OS IMPACTOS DAS AÇÕES EDUCATIVAS
DE SUCESSO NOS 4 AE

Categorias e definição	
Impacto das ações educativas de sucesso nas aprendizagens e competências académicas (evidência de ganhos nas competências de carácter cognitivo, na motivação, e no progresso académico dos alunos)	ESTE n = 15 15 (100%) As tertúlias literárias semanais levaram uma aluna (que tinha muitas dificuldades com a leitura) a gostar de ler; envolveram pais e filhos em trabalho de casa (DX1) A escola adquiriu vários clássicos da literatura e os alunos estão mais motivados para a leitura (DX7)
	SUL n = 11 9 (81,82%) Nos grupos interativos, os alunos aprendem a trabalhar em grupo, e nas tertúlias, a falar em público (FX2) As tertúlias dialógicas não são tão boas como os grupos interativos, porque é difícil motivar os alunos para a leitura; nos grupos interativos há dinamismo e motivação, devido à mediação dos voluntários (DX10)
	OESTE n = 18 12 (66,67%) Os alunos desenvolvem a capacidade de argumentação (em inglês) e o espírito crítico (DY1) Adquirem muito vocabulário e à-vontade para perguntarem sobre o que desconhecem (DX4) [Tertúlias] chegaram ao final do 12.º ano tendo ganhado o gosto por aprender, pesquisar e saber mais (DX6) Não tinham receio de transmitir as suas ideias; desenvolveram o vocabulário e as capacidades de argumentar, expor uma ideia, criticar de forma construtiva (DX7) Desenvolvem a criatividade e a argumentação (FX4)
	CENTRO n = 6 6 (100%) Na tertúlia, desenvolvem a capacidade de argumentar, de expor ideias, de valorizar a sua opinião e a dos outros; conseguem interpretar um texto e associá-lo à vida real (DX1) [Tertúlias] desenvolvem o poder de argumentação, a oralidade e o sentido crítico. Desde 2019 para cá que o faço (DX2) Desenvolvem a forma de pensar, a capacidade de se expressar; tornam-se mais maduros (alunos de 7, 9 anos); aprendem a olhar para as obras e dizer o que sentem (DX4) Gostaram imenso das tertúlias, queriam fazer uma todas as semanas (DX6)

Categorias e definição

Impacto das ações educativas de sucesso nas competências socioemocionais e na boa convivência entre alunos (evidência de melhoria no relacionamento social entre alunos e aceitação das diferenças)	ESTE n = 15	15 (100%) [Tertúlias literárias, grupos interativos, biblioteca tutorada, tertúlias dialógicas com professores] Maior impacto é em termos emocionais e relacionais (entreaajuda, solidariedade); saber argumentar sobre um assunto, falar sem medo, sem vergonha, expor as suas ideias, ajudar as outras crianças; gostaram muito e todos se disponibilizaram (DX2) [Tertúlias] Desenvolveram o respeito pelos outros, a argumentação e o espírito crítico; disseram que gostavam muito (DY2)
	SUL n = 11	11 (100%) As tertúlias literárias promovem o respeito mútuo e a capacidade de ouvir os outros; os grupos interativos promovem a colaboração e a entreaajuda entre estudantes (DX8)
	OESTE n = 18	13 (72,22%) Promoveu a coesão da turma e a integração dos estudantes de educação especial, o que aumentou a sua autoestima e o seu valor na turma (DY1) Promoveu a colaboração e a união da turma (DY1) Entreaajudam-se, ouvem-se todos (DX4) Sentem-se iguais, sentem que todos podem contribuir para o conhecimento (DX6) Desenvolvimento do saber estar, saber ouvir, saber partilhar em grupo; promove a interação social (DX7) Respeitam-se e apoiam-se mutuamente (DX9) Aprendem a respeitar o próximo, a trabalhar em grupo, a aceitar as diferenças e a respeitar o tempo de cada um (FX3) Argumentação, convivência, regras de civismo, saber viver em comunidade, respeitar o colega do lado, esperar pela sua vez (FX6) Acabam por incluir uma criança que possa ter dificuldades nesta área, o que é uma forma de inclusão (FX8)

Categorias e definição	
Impacto das ações educativas de sucesso nas competências socioemocionais e na boa convivência entre alunos (evidência de melhoria no relacionamento social entre alunos e aceitação das diferenças)	6 (100%) Sentem-se valorizados; respeitam a opinião dos outros; melhora o relacionamento e aumenta a proximidade entre eles; sentem que não são obrigados a falar; gradualmente, até os mais tímidos e com mais dificuldade começam a sentir à-vontade para falar, porque sabem que não vão ser corrigidos; promove a capacidade de comunicação e a igualdade; até um dos dois meninos com necessidades específicas participa (DX1) Melhorou as relações interpessoais e a forma de olhar para o outro; todos queriam participar; mesmo os meninos com dificuldades trabalham, com ajuda, e são valorizados pelos colegas (DX2) [Tertúlias] Até levam os alunos de etnia cigana a sentirem-se interessados e a não terem medo de que se riam deles e de dar as suas opiniões; todos participaram muito; promoveu uma partilha e um debate que não existiam; não estavam habituados a ter essa liberdade e segurança, que nada está errado; respeitam os tempos e espaços uns dos outros (DX3) Aprendem a gostar de poesia, ler os poemas e desmontá-los, de uma forma lúdica; fazem os poemas deles, espontaneamente; encontram beleza, veem e descobrem coisas diferentes num quadro (DX6)

Categorias e definição

Impacto no envolvimento e na comunicação com a família (evidência de maior envolvimento da família na escola, com impactos no bem-estar e na aprendizagem dos alunos e melhorias na comunicação escola-família).	15 (100%) Idealizámos uma atividade e cruzámos 3 projetos [Academia Ubuntu, Eco-Escolas e INCLUD-ED]; alguns familiares foram voluntários e as crianças [1.º CEB] adoram vê-los na escola, aprendem muito com eles; começam a valorizar as mães e pais de todas as etnias, havia uma valorização da diferença; tem resultado mesmo bem; são extremamente interessantes as dinâmicas que se estabelecem nos grupos interativos, até mais que nas tertúlias, porque ali temos um voluntário em cada mesa (DX6) Devido ao INCLUD-ED, a comunidade, as famílias, estão mais participativas, com maior abertura aos projetos, porque a escola está cheia de projetos; participei na formação de pais em duas ações, sobre birras e ser paciente (VTX4) É bom porque interagimos com os alunos e eles connosco, não há separação entre alunos, professores e pais; conseguimos reunir esforços, fazer as coisas em conjunto; cria-se um elo de ligação diferente, uma maior aproximação dos pais a todos os alunos; devia haver mais esta participação para a resolução dos problemas; os pais só não vão mais por causa da atividade profissional que têm (VFY1) [Tertúlias] Sempre li os livros com a minha filha; participei como voluntária em grupos interativos e como mãe acompanhei as tertúlias a distância, durante os confinamentos; acho que estas atividades são uma mais-valia para a escola (VFAX13)
	11 (100%) Vejo mais pais a participar na escola, vejo pais que nunca cá tinha visto; estas ações são uma mais-valia; os estudantes respeitam-se mais; como voluntária dos grupos interativos, tento que todos participem; a minha filha parecia ter vergonha por eu estar na aula, mas todos se portaram e trabalharam bem e gostaram da experiência (VFX2) [INCLUD-ED] Faz com que a escola se envolva na comunidade e a comunidade consiga dar um input positivo à escola (VFX3)

Categorias e definição	
Impacto no envolvimento e na comunicação com a família (evidência de maior envolvimento da família na escola, com impactos no bem-estar e na aprendizagem dos alunos e melhorias na comunicação escola-família).	OESTE n = 18 13 (72,22%) As famílias também se sentem parte integrante da escola (DX6) Ficam com a noção do que a criança vai fazendo, como se comporta; esta abertura aos EE foi muito boa (DX7) Maior envolvimento dos pais (FX1) Foi gratificante vir à sala; dá para conhecer um bocadinho a realidade dos meninos; para eles é muito importante ter um pai ou uma mãe ali; aquele intercâmbio entre pais e alunos e professor é muito importante (FX2) É importante vir à sala e participar e ter um papel ativo; os miúdos, quando veem a mãe na sala, sentem que ela dá importância à sua educação, às suas aprendizagens e dos seus colegas; é uma forma de aproximar as famílias à escola e perceber o funcionamento da escola; isso é muito importante, porque há pais que estão muito afastados (FX4) É sempre benéfico conhecer o espaço escola; o espaço escola aberto à comunidade, a quem esteja disponível é totalmente gratificante para os dois lados (FX5)
	CENTRO n = 6 6 (100%) As tertúlias são muito mais valiosas, porque os miúdos levam os textos, para ler com a família, o que envolve a família na escola; é muito importante os pais estarem dentro daquilo que vamos fazendo; foi muito gratificante para mim ver que os pais se interessavam, estudavam os textos juntos; escolhiam a parte do texto de que mais gostavam e depois registavam por escrito; quando os miúdos escolhem uma parte de uma história ou de uma música ou olham para um quadro e gostam mais de um elemento, explicam porquê e eu peço-lhes que relacionem com coisas da sua vida (DX2) As tertúlias permitem-lhes ter algo que vão fazer com gosto com os pais, e envolver os pais naquilo que vão fazer; as tertúlias são para serem trabalhadas em casa, em família; se fosse um trabalho de casa, não o traziam feito; é bom sentirem-se acompanhados quando levam os trabalhos para casa, e isso implica que acabam por fazê-los e fazem-nos com gosto; isto tem sido uma forma de os aproximar dos pais (DX5)

Notas. A – Auxiliar de ação educativa; D – Docente; F – Familiar; T – Técnico superior; V – Voluntário; X – Sexo feminino; Y – Sexo masculino; CERC – Cooperativa de Solidariedade Social focada na Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades; APPACDM – Instituição da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental.

A Tabela 7 apresenta as opiniões dos adultos relativamente à implementação de uma educação inclusiva e transformação dos AE em CA, reunindo exemplos das unidades de registo consideradas mais representativas.

TABELA 7. OPINIÕES DOS ADULTOS SOBRE OS IMPACTOS DAS AÇÕES EDUCATIVAS DE
SUCESSO NOS 4 AE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TRANSFORMAÇÃO DAS ESCOLAS EM CA

Categorias e definição	
A escola tem uma política, uma cultura e práticas inclusivas? (opiniões dos adultos sobre o modo como a escola operacionaliza a inclusão e em que medida o AE é uma escola inclusiva)	15 (100%)
	Fazemos tudo o que nos é possível em prol da inclusão; preocupamo-nos com a aproximação aos encarregados de educação; temos o gabinete de apoio ao aluno e à família, os docentes especializados em educação especial trabalham muito em articulação com os psicólogos, a assistente social, as famílias e os restantes docentes; temos o centro de apoio à aprendizagem que funciona em 3 das nossas escolas; somos um AE de referência para a perturbação do espectro do autismo; os pais têm conhecimento do trabalho que tem sido feito e vêm procurar este AE; temos aqui uma série de técnicos que têm feito um bom trabalho; a maioria das crianças autistas está integrada nas turmas; alguns depois das aulas têm um tempo com o docente de Educação Especial, ou este vai à sala articulando com o docente titular; com o progresso da escolaridade, algumas crianças com PEA vão para a CERCÍ mas outras prosseguem estudos (DX11)
	ESTE n = 15 As dificuldades com a inclusão ocorrem nas crianças com multideficiência e deficiências graves, crianças que usam fralda e estão em idade escolar; têm de ir para a sala, mas o seu comportamento não está estabilizado, não acompanham o que o professor diz, nem conseguem ouvir uma história; assim não é inclusão; estamos a melhorar a nossa sala das terapias, temos duas salas equipadas com imensa coisa, o Snoezelen, a música, o baloiço suspenso; é muito bom para os acalmar (professora X11)
	Nesta escola, a inclusão é claramente praticada, é um AE de referência nacional ao nível do autismo; temos um curso PIEF dirigido a crianças em alto risco em termos de comportamento; por vezes há crianças com níveis elevados de deficiência que não evoluem bem aqui e são encaminhados para a CERCÍ ou APPACDM (DX5)
	Inclusão é também incluir os alunos que vêm de fora; há aqui muitos alunos de outras nacionalidades; há os brasileiros com um sotaque diferente e há a barreira linguística com alguns alunos; tenho um ucraniano na turma a que dou apoio, recorro ao Google Tradutor e tento estar atenta para não ficar excluído do grupo (TX12)

Categorias e definição

A escola tem uma política, uma cultura e práticas inclusivas? (opiniões dos adultos sobre o modo como a escola operacionaliza a inclusão e em que medida o AE é uma escola inclusiva)	11 (100%) A escola é um espaço de inclusão; os vários clubes disponíveis contribuem para a inclusão (desporto, artes, questões europeias); apoio tutorial para os que têm dificuldades de aprendizagem, apoios ao nível da língua portuguesa para os alunos estrangeiros (DX5) A escola promove a inclusão porque todos os estudantes participam no trabalho de grupo, tanto os migrantes como os ciganos (VXI) A escola é inclusiva porque oferece Português como língua não materna aos estudantes que não falam português; fizeram uma turma de português língua não materna; há uma excelente aluna que entrega os trabalhos em inglês porque não domina bem o português; nas atividades também se incluem os alunos com mais dificuldades; há obstáculos à inclusão com alunos com deficiências profundas, tais como desordem do espectro do autismo severa associada a agressão; numa aula com 20 a 25 sem um professor especializado é difícil conseguir a inclusão destas crianças (DY7) Inclusão é ensinar tudo a todos; nós promovemos a inclusão; eu tento fazer reuniões com as famílias ciganas; tentamos encorajá-los a prosseguir estudos, a não abandonar a escola prematuramente; no ano passado, tínhamos um mediador (DX8)
--	--

SUL
n = 11
TUS

Categorias e definição

A escola tem uma política, uma cultura e práticas inclusivas? (opiniões dos adultos sobre o modo como a escola operacionaliza a inclusão e em que medida o AE é uma escola inclusiva)	18 (100%) Neste momento, o DL n.º 54 tirou o foco aos professores de educação especial e tornou mais abrangente o contexto educativo de grupo, em sala de aula; no AE, temos de tudo, temos alunos com medidas universais, com medidas seletivas, alunos com medidas adicionais (DX3) A inclusão é todos terem ganhos, em termos de aprendizagem (DX4) É trazer todos para a escola o amor à camisola e aos nossos alunos; conseguirmos dar-lhes melhores condições (DX5) A nível de diversidade cultural, económica e social somos muito diversificados; cada vez mais o professor tem de ter estratégias para integrar todos os alunos, de diferentes proveniências, mas também numa perspetiva cognitiva, sociocultural e económica; integrar os alunos que vêm de fora, como também os alunos de etnia cigana e os chamados “fendeiros” que são uma mistura dessas etnias (DX5) Se trabalham para a inclusão, têm de arranjar recursos, materiais e humanos; é importante haver mais recursos para esta inclusão de que nós precisamos (FX11) Inclusão não é pormos todos os alunos dentro de uma sala de aula, isso é só no papel; ter um aluno dentro de uma sala de aula, que não percebe nada do que se está lá a passar, ele não está incluído; não vejo a inclusão como está escrita no 54, para mim a inclusão é um projeto de vida para aqueles que têm mais incapacidades, sejam físicas, sejam cognitivas, seja multideficiência; meter um aluno autista numa sala de aula, onde ele é agressivo, não fala, muitas vezes tem atitudes que até amedrontam os outros, não é inclusão (DX3) [Cursos PIEF e CEF] A definição da própria rede, a oferta formativa fazem que a escola mobilize um conjunto de atividades mais práticas; a integração destes alunos, quando transitam do ensino básico para o ensino secundário, em cursos de natureza profissionalizante tem ajudado no seu processo de integração e de eles conseguirem uma certificação profissional, uma integração no mercado de trabalho, um desenvolvimento de competências para a vida; no 3.º CEB, os CEF têm contribuído muito: esta resposta diferenciada e prática tem permitido que muitos alunos concluam o ensino básico, o que dificilmente conseguiriam fazer num percurso regular normal, até porque no final têm de fazer as provas de final de ciclo, a Matemática e Português (DY2)
--	---

OESTE n = 18

Categorias e definição	
CENTRO n = 6	A escola tem uma política, uma cultura e práticas inclusivas? (opiniões dos adultos sobre o modo como a escola operacionaliza a inclusão e em que medida o AE é uma escola inclusiva)
	6 (100%) [Tertúlias] É uma forma de incluir todos; queremos incluir, mas temos um grande obstáculo que é a língua que eles trazem; com a minha aluna chinesa, inicialmente tinha de usar o Google Tradutor: os pais já cá estavam, mas ela chegou depois e não falava nada de português; gradualmente, no AE, conseguiram que ela tivesse algumas aulas de apoio, e tinha uma facilidade de aprendizagem enorme: comunicar era mais difícil, mas conseguia perceber; com estes meninos que estão a chegar é difícil, porque não há a possibilidade de dar o apoio que eles precisam, e na sala da aula é difícil; inclusão é o abrir da escola para todos; eu tenho na minha sala meninos com dificuldades e o ideal era que eles pudessem lá estar e conviver com os colegas e estarem integrados na turma, mas há dificuldade a nível de recursos humanos para dar o apoio necessário em sala de aula; eu tenho essas situações, e muitos dias estou sozinha; há uma colega de Educação Especial, mas tem pouco tempo, e tenho uma colega de apoio que vai de vez em quando; é difícil, porque as situações são complicadas e há meninos que precisam de acompanhamento constante com medidas, mas o problema é a aplicação concreta em sala de aula (DX1)
	Inclusão é termos na nossa sala de aula, na nossa escola, no nosso agrupamento, meninos de todos os pontos do mundo e todos serem recebidos da mesma forma; temos meninos a chegarem, cada um com uma realidade e com um percurso diferente; esses meninos não têm culpa do que está para trás, mas nós podemos fazer a diferença naquilo que está para a frente; temos de recebê-los, mesmo que dê muito trabalho, mais uma ficha diferente, mais um trabalho diferente, não entendemos a língua; temos de fazer um esforço, a princípio é difícil, depois vai-se tornando menos difícil; o importante é não desistir (DX2)
	Precisávamos de mais apoios para a sala de aula para fazer face aos meninos com medidas seletivas e adicionais; [alunos com deficiências severas] alguns não sabem ler nem escrever; temos um professor sem componente letiva, na biblioteca, que dá Português aos estrangeiros (DX5) Aqui, todos temos meninos de etnia cigana e meninos de outras nacionalidades; os de etnia tinham muitas dificuldades e aprenderam a ler e a escrever, que não sabiam; [2.º CEB] tiveram muitas adaptações; o plano de inovação foi para combater a falta de assiduidade dos de etnia, o currículo é diferente, trabalham as disciplinas de forma articulada (DX6)

Categorias e definição

A escola é ou não uma comunidade de aprendizagem? Em que fase se encontra deste processo? (opiniões dos adultos sobre se a escola se transformou ou está a transformar numa CA)	ESTE n = 15	0 (0%)
		O AE é inclusivo, mas é pena não estarmos ainda plenamente como CA, mesmo que fosse apenas em duas ou três freguesias; faz falta ligar estes projetos todos; no 1.º CEB temos mais facilidade, mas mesmo assim é complicado gerir tudo (DX1)
	SUL n = 11	Não sei (DY2)
		[A pergunta não foi entendida pela maior parte dos voluntários.]
	OESTE n = 18	0 (0%)
		Penso que estamos numa fase muito inicial das CA (DX9)
	CENTRO n = 6	0 (0%)
		É um caminho que se vai fazendo; há contextos onde é mais fácil desenvolver esta abordagem; o importante foi conseguirmos fazer esta interação entre a sala de aula e o que se passa fora, e o que se passa fora e a sala de aula; é aqui que está a verdadeira natureza das comunidades de aprendizagem (DY2)
	OESTE n = 18	Comunidade de aprendizagem é este caminho que todas as escolas deviam seguir, que é a escola aberta à comunidade, em que todos, não só quem está aqui dentro desta sala, eu e auxiliares, mas os EE serem uma parte muito ativa neste percurso escolar das crianças; a nível de sala de aula, haver esta interação entre eles, esta partilha (DX7)
		0 (0%)
	CENTRO n = 6	[O AE ser uma comunidade de aprendizagem] Nunca conseguiria, porque isso envolve outro tipo de ações; sozinha, não consigo, tinha de haver um grupo de pessoas interessadas em contribuir para que isso acontecesse (DX2)
		Teria de estar a escola toda a trabalhar da mesma forma; neste sentido, ainda não estamos; estamos numa fase de disseminação, de dar a conhecer, ainda muito inicial (DX1).

Notas. A – Auxiliar de ação educativa; D – Docente; F – Familiar; T – Técnico superior; V – Voluntário; X – Sexo feminino; Y – Sexo masculino; CERC – Cooperativa de Solidariedade Social focada na Educação e Reabilitação de Cidadãos com Incapacidades; APPACDM – Instituição da Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental.

No que se refere às conceções sobre inclusão, a maioria dos docentes equaciona o conceito de forma congruente com as atuais propostas de vários autores (Booth & Ainscow, 2002; Martins et al., 2023; Semião et al., 2023; UNESCO, 2020), isto é, de uma forma abrangente (uma educação com todos, para todos e respondendo às necessidades de cada um), não apenas relacionada com deficiências e necessidades específicas, mas

abrangendo qualquer tipo de diversidade, como diferenças de etnia, língua, religião, cultura, país de origem, etc. Um docente equaciona assim a sua conceção de inclusão:

Para mim, o conceito de inclusão é o mais abrangente possível. Não se pode cingir à questão dos alunos que tenham algum tipo de necessidade educativa especial, ainda que, naturalmente, eles mereçam de nós todo o investimento e todo o apoio (...), é um bocadinho o espírito do Decreto-Lei n.º 54 [2018], que abrange todos. Todos poderemos ter, em algum momento, ou ao longo de toda a vida, algum tipo de necessidade que ponha em risco, ponha em causa a nossa inclusão plena, enquanto cidadãos, enquanto profissionais, enquanto pessoas. (DYIAEOESTE)

No que respeita à existência de uma cultura de inclusão e à implementação de políticas e práticas inclusivas, conforme preconizadas por Both e Ainscow (2002), todos os docentes, familiares e voluntários consideraram que os AE e as ações educativas de sucesso dinamizadas em cada um deles promovem a inclusão de todos os alunos. Alguns AE clarificaram mesmo as estratégias diferenciadas que põem em prática, conducentes a esse desiderato. Assim, no AE OESTE, a diversidade da oferta formativa, em termos da variedade de cursos e percursos alternativos, é encarada como uma forma de responder à diversidade dos alunos. No AE ESTE, é destacada, entre as estratégias de inclusão, a sua classificação como agrupamento de referência para as perturbações do espectro do autismo, ao abrigo da qual acolhe 30 crianças com este diagnóstico (3,18% da população escolar, à data da recolha de dados), tendo para o efeito alguns recursos materiais e humanos que não existem em todos os AE, tais como sala Snoezelen, terapeutas ocupacionais e da fala, para além dos técnicos que habitualmente trabalham nos AE (psicólogos e docentes de educação especial). No AE SUL, a existência de uma turma de Português Língua Não Materna (PLNM) é encarada como uma forma de responder às necessidades de alunos estrangeiros, cuja língua materna não é o português. No AE CENTRO, a adesão ao plano de inovação pedagógica, integrando as tertúlias dialógicas, foi equacionado enquanto forma de incluir os alunos de etnia cigana e combater o seu habitual elevado absentismo escolar.

Em relação aos alunos estrangeiros cuja língua materna não é o português, os docentes dos quatro AE referiram quer apoio tutorial na disciplina de português, em pequenos grupos, quer a constituição de uma turma de PLNM para alunos de diferentes idades e níveis de escolaridade, assim como a utilização da língua inglesa e do Google Tradutor, para facilitar a comunicação com os alunos que não dominam a língua portuguesa.

Apesar de todos reconhecerem os esforços no sentido da inclusão, os docentes são críticos no que se refere a esta questão, apontando a falta

de recursos materiais e humanos para a consecução de uma inclusão plena. Por exemplo, a quase totalidade dos docentes considera que a inclusão de crianças com multideficiência e deficiências severas é muito mais desafiante que a inclusão de crianças que não têm o português como língua materna. No geral, consideram que não basta colocar na sala de aula os alunos com multideficiências ou deficiências mais severas, para se efetivar a inclusão plena, dado que são necessários mais recursos humanos e materiais, da parte dos AE, para se alcançar esse propósito (ver Tabela 7).

No que respeita às opiniões dos adultos sobre se a escola é ou não uma comunidade de aprendizagem, os familiares e voluntários tiveram alguma dificuldade em compreender o conceito. A totalidade dos docentes considerou que os AE estão ainda numa fase muito inicial da construção da escola como comunidade de aprendizagem, seja porque nem todos os docentes aderiram ao projeto INCLUD-ED, seja porque há dificuldades na angariação de voluntários e familiares (dado que as suas profissões e horários nem sempre são compatíveis com os horários da escola). Assim, os docentes entendem que os AE não são ainda comunidades de aprendizagem, mas estão a trabalhar nesse sentido (ver Tabela 7). De realçar que a maioria dos docentes entende o conceito na perspetiva do projeto INCLUD-ED, embora existam outras perspetivas sobre o mesmo (Vanblaere & Devos, 2016).

OBSERVAÇÕES DE AÇÕES EDUCATIVAS DE SUCESSO – TERTÚLIAS

Foram realizadas tertúlias dialógicas literárias e artísticas, nos quatro AE, e todas as obras literárias, musicais e plásticas escolhidas remetiam para autores consagrados no âmbito da cultura internacional e nacional. No caso dos quadros de pintores, os alunos debatiam os temas dos quadros, as cores, as formas, as incongruências (como na obra de Escher) e terminavam com atividades de expressão plástica alusivas à temática do quadro. No caso das tertúlias musicais, os alunos tentavam perceber quais os instrumentos tocados e os estilos musicais, e debatiam os estados emocionais que a música evocava. Nas tertúlias literárias, geralmente, liam os livros ou excertos dos livros em casa (os mais novos, com os pais) e debatiam na tertúlia aquilo de que mais e menos gostavam ou que mais os tinha impressionado. Com os mais novos, a leitura envolvia sempre a família. Na maior parte dos casos, a tertúlia literária constituía também pretexto para desenvolver a escrita em relação com os temas abordados nos livros. Em todas as tertúlias, os alunos colocavam-se em círculo (os mais novos sentados no chão), as regras estavam previamente definidas sobre o momento em que cada um tomava a palavra, existindo sempre a possibilidade de cada um falar, esperando a sua vez. Algumas tertúlias

ocorriam no contexto de uma aula de Português ou de Inglês, e outras em horário extraescolar, na biblioteca da escola.

Por exemplo, as notas de campo da tertúlia sobre a obra “O Príncipezinho”, debatido com alunos do 7.º ano do AE SUL, revelaram que os alunos dispunham de uma espécie de roleta que ia indicando a vez de cada um falar e que relacionavam os excertos lidos com a sua experiência pessoal. A maioria dos alunos ficou emocionada com a obra, uma aluna chegou mesmo a chorar, e os colegas confortaram-na. No final, a professora solicitou uma avaliação da atividade e todos a avaliaram positivamente, considerando que implicava tolerância, respeito, cooperação, capacidade de escutar e respeitar os sentimentos do outro. No AE OESTE, as tertúlias do 10.º ano eram em língua inglesa, dinamizadas por um docente de Inglês, e tinham a colaboração de voluntários da Universidade Sénior.

OBSERVAÇÕES DE AÇÕES EDUCATIVAS DE SUCESSO

— GRUPOS INTERATIVOS

Foram observadas apenas duas atividades pedagógicas envolvendo grupos interativos, uma no AE ESTE, com alunos do 1.º CEB, e outra no AE SUL, com alunos do 7.º ano. Ambas mobilizaram voluntários e seguiram as orientações do INCLUD-ED. As turmas envolvidas tinham um número reduzido de alunos, que se envolveram nas tarefas com entusiasmo.

Numa aula com uma turma do 1.º CEB do AE ESTE, recolheram-se as seguintes notas de campo: a aula tinha 11 alunos do 1.º e do 2.º ano; a professora fez três grupos interativos, um com três alunos e dois com quatro alunos; havia quatro voluntários na sala (um avô, uma avó, um pai e uma estudante de mestrado). A professora organizou uma atividade experimental, em que os voluntários tinham a tarefa de supervisionar, de modo a garantir a segurança das crianças; os alunos seguiam as instruções da professora para a realização de três experiências de 15 minutos cada; os grupos de alunos rodavam de mesa em mesa, para participarem em todas as experiências; os voluntários permaneciam sempre na mesma mesa. Por exemplo, a experiência “O gordinho do ar quente”, que decorreu no âmbito da área de Estudo do Meio, com o objetivo de mostrar aos alunos a expansão do ar quente e a contração do ar frio. Para esta experiência, foram necessários: um balão, duas tinas altas, uma garrafa de plástico sem tampa, água quente e fria, e ainda uma chaleira para aquecer água, que deveria ser utilizada apenas pelo adulto da mesa, de forma a acautelar qualquer tipo de acidente, nomeadamente, evitar que as crianças se queimassem com a água quente. Após a atividade, os alunos preenchiam fichas de avaliação com os resultados observados no decurso e no final das experiências, tendo mostrado entusiasmo na realização das experiências e vontade de as repetir.

OPINIÕES DOS ALUNOS SOBRE OS IMPACTOS DO INCLUD-ED

A Tabela 8 sintetiza as opiniões favoráveis ou desfavoráveis, e respetivas frequências, dos alunos dos quatro AE, sobre o seu envolvimento nas diferentes ações educativas de sucesso e sobre o facto das famílias se envolverem nas atividades da escola. As percentagens foram calculadas em termos do número total de alunos que participaram nos *focus groups* em cada AE, cujos enunciados remetiam para cada uma das categorias. As unidades de registo integradas são exemplos das opiniões dos entrevistados consideradas mais representativas.

A análise da Tabela 8 revela que a participação nas ações educativas de sucesso pareceu motivar os alunos para as aprendizagens, e a maioria dos alunos gostou daquelas em que participou. Em particular, no que respeita às tertúlias dialógicas, todos gostaram muito e consideraram ter aprendido mais com esta ação educativa do que apenas a ouvir o professor. Destacaram a motivação para a leitura, o aperfeiçoamento da leitura, da oralidade e mesmo da escrita, o desenvolvimento da capacidade de argumentação, da escuta ativa e do respeito pela vez e opinião dos colegas. No AE SUL, alguns alunos referem ter melhorado as notas a Português e, no AE OESTE, referiram ter melhorado a expressão oral a inglês (visto que algumas tertúlias eram em língua inglesa). Os alunos consideraram que a participação nas tertúlias facilitava o autoconhecimento, a comunicação e a aproximação entre pares. Os mais novos referem a aprendizagem da “moral da história” nas fábulas e outras histórias, e os mais velhos valorizaram as tertúlias com outros elementos da comunidade, pelas diferentes perspetivas e informações que estes traziam ao debate.

TABELA 8. EXPERIÊNCIAS E OPINIÕES DOS ALUNOS SOBRE AS AÇÕES EDUCATIVAS
DE SUCESSO

Categorias	
Sobre grupos interativos	15 (71,43%)
	ESTE n = 21 Em grupo tenho mais ideias e depois vou aprendendo com as outras pessoas (X6.º)
	Sub-categoria: Favorável Fizemos muitos [grupos] de ciências e um de matemática; Ah! Era belíssimo, belíssimo, tenho saudades (Y4.º)
	12 (92,31%)
	SUL n = 13 Acho que conseguimos debater melhor as ideias, e ouvir a opinião dos outros; parece que encaixa melhor na nossa cabeça ouvirmos um colega a falar do que um professor, mas um colega que percebe da matéria; os grupos, e talvez as tertúlias, são mais interessantes, dá mais vontade para aprender (X9.º)
	Aprendemos mais, de forma diferente, com diversão; para além de aprender sobre a disciplina, aprendemos outras coisas, a comunicar e a discutir melhor entre nós (Y7.º)
	Aprendemos a trabalhar melhor em grupo, a ajudarmo-nos uns aos outros e não deixar o outro ficar para trás; [com os voluntários] aprendemos de maneira diferente, com mais tranquilidade e divertimento (Y7.º)
	3 (60%)
	OESTE n = 17 Assim aprendemos coisas que nunca ouvimos falar e nunca fizemos (Y2.º)
	Gosto de trabalhar em grupo, de ler e de fazer contas (X2.º) [Apenas os 5 alunos do 1.º CEB responderam a esta questão]
	CENTRO n = 4 [Não dinamizaram, embora os alunos referissem trabalhar noutro tipo de grupos, ocasionalmente.]

Categorias	
Sobre grupos interativos	6 (38,57%)
Sub-categoria: Menos favorável	ESTE n = 21 Os outros não deixam dar ideias, por isso eu gosto de trabalhar sozinha, às vezes (X6.º) Depende dos grupos, e se todos os elementos contribuem ou não para o trabalho (X9.º)
	SUL n = 13 1 (7,69%) [Trabalhar em grupo ou sozinho] Depende das disciplinas e ocasiões (Y7.º)
	OESTE n = 17 2 (40%) Gosto mais de trabalhar sozinho, porque deixa-me pensar melhor, não preciso falar com ninguém (Y2.º) O que gosto menos no grupo é que os meninos no grupo falam muito (X2.º)
	CENTRO n = 4 [Não se aplica]
Sobre tertúlias dialógicas	21 (100%)
Sub-categoria: Favorável	ESTE n = 21 Gostei de ouvir a opinião dos outros, e de os outros ouvirem a nossa (Y4.º) Nós ouvíamos tudo e no final quem conseguisse descobrir o significado da fábula dizia! (Y4.º)
	SUL n = 13 13 (100%) Se apenas lêssemos o livro em casa, só tínhamos a nossa visão do livro; fazendo a tertúlia, temos a visão de toda a gente (Y9.º) Acho que a aprendizagem é muito mais interessante e interativa; é melhor do que estar um professor a vomitar no quadro a matéria para os alunos ouvirem, decorarem, e fazerem o teste; estudar um livro, expondo as opiniões de maneira divertida, é mais interessante do que ouvir o professor só a explicar a matéria; acho que isso fez a maioria aumentar bastante as notas da disciplina (X7.º) Acho que também melhorei as minhas notas com as tertúlias, porque comecei a ler (X7.º) A gente aprendeu a escutar os outros, a dar tempo ao outro para falar, a respeitarmos o tempo dele, a ouvir as opiniões de cada um; a gente conversa sobre a linguagem do livro e acho que as minhas notas a português aumentaram um pouco (X7.º)

Categorias	
Sobre tertúlias dialógicas	16 (94,12%)
Sub-categoria: Favorável	Aprendemos a ler mais, a treinar a leitura (Y2.º) O que gostava mais era do convívio (...) e das pessoas a dizerem o que mais tinham gostado (Y6.º) Na primeira vez, estávamos muito envergonhadas e depois começámos a perceber mais o que era aquilo; as tertúlias ajudaram a falar, a puxar mais pelas pessoas (...), a argumentar um pouco a nossa opinião (X6.º) Ajudaram-nos a interessar-nos mais pela leitura e é mais divertido (X6.º) Foi uma maneira de aproximar as pessoas da turma e facilitar a comunicação uns com os outros e aprendermos; no início, falávamos todos ao mesmo tempo, e agora já vamos aprendendo a respeitar quando o outro está a falar (X10.º) Ajuda-nos a autoconhecer-nos melhor, porque leva-nos a ir além do limite (...), a ver todas as possibilidades que a nossa mente nos dirá sobre aquele quadro (X10.º) Tive oportunidade de aprofundar a minha produção oral em inglês (X10.º) Uma vez, fizemos em parceria com utentes da Universidade Sénior, sobre a obra "O grito" de Munch, e foi divertido, porque é interessante ver como diferentes pontos de vista se encontram; foi uma atividade intergeracional na qual todos despertámos (X10.º)
	4 (100%)
	A gente primeiro ouve a história e depois fala sobre as partes que gostámos mais e menos; eu gosto mais da literária; gosto mais de falar da parte que eu gostei mais (X2.º) Vemos um quadro e dizemos coisas sobre o quadro, se é realista, se não é realista; falamos sobre o que gostámos e a professora pergunta sempre porquê (Y2.º) Aprendemos melhor as artes e depois vamos trabalhar o artista (Y2.º) Aprender na tertúlia é saber a moral da história; nos 3 porquinhos, aprendemos que temos de ser trabalhadores, porque a casa de palha foi derrubada porque ele só queria estar a descansar; e o último porquinho fez uma casa de tijolo, trabalhou para conseguir (Y2.º)

Categorias	
Sobre tertúlias dialógicas	ESTE n = 21 0 (0%)
Sub-categoria: Menos favorável	SUL n = 13 0 (0%)
	OESTE n = 17 1 (5,88%) Era mais um trabalho de casa; tínhamos o sábado e o domingo para ler (Y2.º)
	CENTRO n = 4 [Foram hierarquizadas preferências entre os 3 tipos de tertúlias.]
Sobre famílias na escola	ESTE n = 21 16 (76,19%) Eu gostava, porque sinto-me bem com a minha família; se ela estivesse na sala, eu sentia-me bem (X3.º) As nossas mães e pais vinham à sala fazer coisas connosco, era bom! (Y4.º)
Sub-categoria: Favorável	SUL n = 13 12 (92,31%) Pedi ao meu pai para vir e ele, que nunca vai à escola, veio e eu gostei e ele também gostou e quis voltar (Y9.º) Gosto do meu pai na sala de aula; acho divertido aprender com ele, pelas experiências de vida dele (X7.º)
	OESTE n = 17 Gosto quando os pais vêm à aula para fazermos atividades (X2.º) Eu gosto quando a minha mãe vem à aula, porque toda a gente gosta de ver as mães (Y2.º) [A questão foi colocada apenas no 1.º CEB]
	CENTRO n = 4 [Não dinamizaram.]

Categorias	
Sobre famílias na escola	ESTE n = 21 5 (23,81%)
Sub-categoria: Menos favorável	Eu ficava envergonhada se a minha mãe viesse à aula ver o meu comportamento (X6.º)
	Seria embaraçoso se a minha mãe participasse na aula (X9.º)
	SUL n = 13 1 (7,69%)
	Eu estava um pouco envergonhada com a minha mãe na aula (X7.º)
	OESTE n = 17
	CENTRO n = 4
	[Não dinamizaram.]

Notas. X – rapariga; Y – rapaz; o numeral ordinal identifica o ano de escolaridade. As percentagens foram calculadas com base no total de alunos que participaram em cada AE, e refletem o facto de o aluno referir unidades de significado que recaem naquela categoria; no AE OESTE, na categoria das opiniões sobre os grupos interativos, o total refere-se apenas aos alunos do 1.º CEB.

Relativamente aos grupos interativos, a maioria dos alunos gosta de trabalhar desta forma, porque têm mais ideias, aprendem mais, ajudam-se mais uns aos outros e gostam da presença dos voluntários. Os mais novos adoram quando os familiares estão na sala de aula e a maioria dos mais velhos também. Contudo, alguns dos mais velhos sentem-se um pouco envergonhados e embaraçados com os pais na sala, provavelmente por razões de desenvolvimento inerentes a um maior anseio por autonomia da família, por parte dos adolescentes. Uma minoria emitiu opiniões menos favoráveis ao trabalho de grupo, que se relacionavam com a atitude dos seus elementos, por não se empenharem todos da mesma forma ou falarem muito durante o trabalho.

A Tabela 9 apresenta as exemplos das opiniões dos alunos sobre a inclusão nas escolas, consideradas mais representativas.

TABELA 9. EXPERIÊNCIAS E OPINIÕES DOS ALUNOS SOBRE A INCLUSÃO NA ESCOLA

Categorias	
Sobre a inclusão na escola	ESTE n = 21
	16 (76,19%)
	A nossa turma tem alunos de outros países (Y6.º)
	Por vezes usamos o Google Tradutor com um rapaz ucraniano (Y6.º)
Sub-categoria: Alcançada	ESTE n = 21
	Temos um rapaz na turma um bocadinho autista (X6.º)
	SUL n = 13
	10 (76,92%)
	SUL n = 13
	Eu falo razoavelmente inglês, por isso ajudo nos trabalhos e a dar informações aos que não falam português; também sou amiga dela e as outras também são amigas; alguns professores também lhe dão trabalhos em inglês (X9.º)
	Há aulas de apoio e tutorias para os que têm dificuldades ou reprovaram (X9.º)
	Quando há conflitos, tentamos ter uma conversa com a pessoa; se não funcionar, a gente recorre a um adulto; se não funcionar, recorremos aos nossos pais ou fazemos participação (X7.º)
	SUL n = 13
	No início, eu estava afastada da turma, porque 2 meninas, que se faziam amigas, espalhavam boatos sobre mim; depois comecei a conversar com outras meninas e fiz novas amigas, que me ajudaram a integrar na turma; as professoras também ajudaram muito (X7.º)
	Há um menino autista na nossa sala de aula, tem algumas atividades diferentes e testes adaptados, mas participa nas tertúlias (X7.º)
	OESTE n = 17
	OESTE n = 17
	9 (52,94%)
	Nós temos duas alunas especiais na nossa sala, uma não fala; tem uma professora de Educação Especial que vai à sala, mas que ajuda todos os que precisarem (Y2.º)
	Há meninos de outras nacionalidades, muitos brasileiros, e de outras nacionalidades que não sabem falar português (X6.º)
	OESTE n = 17
	A professora da biblioteca acho que lhes dá PLNM (X6.º)
	Nas tertúlias, em vez de discutir a ver quem tem razão, tentamos encontrar um elo de ligação na opinião de cada um (X10.º)
	No ano passado, tínhamos um aluno com deficiência que só tinha algumas aulas connosco e que tinha sempre a ajuda de um auxiliar, e nós tentávamos ajudar (Y10.º)
	CENTRO n = 4
	2 (50%)
	Nós precisamos de ajudar as pessoas que têm deficiência (Y2.º)
	A professora e algumas alunas ajudam os meninos com mais dificuldade; as pessoas são todas iguais, mas algumas têm mais dificuldades, é um direito deles andar na escola (Y2.º)

Categorias	
Sobre a inclusão na escola	5 (23,81%)
Sub-categoria: Dificuldades	ESTE n = 21 [Sobre um aluno com perturbação do espectro do autismo] Quando ele está bravo, fica batendo com a cabeça na mesa e fica fazendo um barulhão e ninguém aguenta, e o professor não o castiga! (Y6.º) Há um rapaz que chora muito e está sempre a ser gozado (Y6.º) Ele [um aluno mais velho] batia e chamava preta a uma rapariga angolana (X6.º) Alguns alunos colocaram comentários feios no Facebook acerca de uma rapariga e ninguém soube quem foi (X6.º)
	SUL n = 13 3 (23,08%) [Sobre os colegas de etnia cigana] Eu tentava fazer amizade com eles, mas estavam sempre a implicar comigo (X7.º)
	8 (47,06%) [Sobre os alunos de etnia cigana] Não se querem incluir e fazem para não estarem incluídos; alguns só vêm à escola para os pais receberem os subsídios (Y10.º) [Sobre o apoio a PLNM] A escola está a ficar sem especialistas das áreas; fiz o exame do 9.º ano sem adaptações, e havia enunciados que não percebi (X10.º) Às vezes, vejo aquela menina indiana sozinha, porque não sabe falar português, e na nossa escola ainda não entendemos muito bem inglês; alguns rapazes são parvos e metem-se com ela (X6.º) Há uma situação de um menino na escola, com um problema numa perna, que está a ser gozado e ameaçado e ninguém diz nem faz nada, mas começaram a chegar os prints ao telemóvel do pai sobre os nomes que chamavam ao filho; é muito injusto (10.º)
	OESTE n = 17
	CENTRO n = 4 2 (50%) [Sobre os alunos de etnia cigana] Eles batem muitas vezes; são mais velhos, são os que chumbaram; um é maior que o meu pai (Y2.º) [Referem que não brincam nem se dão bem com alguns dos meninos ciganos de outra turma] Acho que alguns alunos [com deficiência] deviam andar noutra escola (X2.º)

Notas. X – rapariga; Y – rapaz; o numeral ordinal identifica o ano de escolaridade. As percentagens foram calculadas com base no total de alunos que participaram em cada AE, e refletem o facto de o aluno referir unidades de significado que recaem naquela categoria; no AE OESTE, na categoria das opiniões sobre os grupos interativos, o total refere-se apenas aos alunos do 1.º CEB.

No que respeita à inclusão na escola, a maioria dos alunos manifestou-se favorável à inclusão de todos os alunos, independentemente da sua deficiência, etnia, língua materna, cultura, ou outro tipo de diferença. Relatam ainda que os alunos com deficiência e os de etnia cigana participam nas

ações educativas de sucesso e que os estrangeiros têm apoio suplementar para a aprendizagem da língua portuguesa. Alguns comentaram que tentavam conviver com todos, outros que tentavam falar inglês ou usar o Google Tradutor com os colegas estrangeiros que não falam bem português, e ainda que tentavam ajudar os colegas com deficiência, porém alguns alunos foram ainda mais críticos do que os docentes, a propósito desta questão, sobretudo os do ensino secundário do AE OESTE.

Assim, nos AE OESTE e CENTRO, são relatadas dificuldades nas relações com os alunos de etnia cigana: um aluno do AE OESTE sugeriu que são eles que não se querem integrar e que apenas vão à escola para as famílias receberem o subsídio, e os alunos do AE CENTRO referiram dificuldades no relacionamento e boa convivência com este subgrupo em particular. São ainda referidos por alunos dos quatro AE (sobretudo dos AE ESTE e OESTE) episódios de exclusão que remetem para dificuldades de convivência, episódios de *bullying* e *cyberbullying*, motivados por razões étnicas ou outras vulnerabilidades inerentes às características de cada aluno. Os mais novos referem recorrer aos adultos para os apoiarem nestas situações, mas alguns dos relatos dos alunos do 10.º ano do AE OESTE revelam uma perceção de situações de *bullying* e *cyberbullying* sem consequências para os perpetradores. Estes alunos reportam ainda insatisfação com o facto de os horários dos transportes para a escola os obrigarem a passar muitas horas na escola, sem ocupação, nem local para estar, o que pode facilitar a ocorrência daquelas situações. Nas palavras de um dos alunos do 10.º ano: “Os horários não são bons, temos muitas horas de aulas, passamos muitas horas nos corredores da escola e em transportes...”

CONCLUSÕES E DISCUSSÃO

Os estudos de caso revelaram que nem todos os AE se apropriaram da mesma maneira do projeto INCLUD-ED e que nenhum implementou na íntegra a filosofia do projeto. Todos aderiram às tertúlias dialógicas e esta foi a ação educativa de sucesso mais aplicada em todos os níveis de escolaridade. Os dados obtidos confirmam que os docentes recorriam a obras de referência da tradição cultural universal (nacionais ou internacionais), contribuindo assim para promover o conhecimento e respeito por essa tradição nos alunos e seus familiares, um aspeto enfatizado por Flecha (2022) como central na educação. Os grupos interativos foram implementados em três dos AE estudados, e predominantemente nas turmas do 1.º CEB; apenas no AE SUL foram implementados no 3.º CEB.

A análise de conteúdo das entrevistas aos adultos revelou que, de um modo geral, docentes, familiares e voluntários consideraram que as ações educativas de sucesso contribuíam para motivar os alunos para a aprendizagem, melhorar as aprendizagens académicas (em termos de espírito crítico, capacidades de argumentação, leitura e escrita) e, sobretudo, melhorar as competências socioemocionais dos alunos, as relações entre estes, e as relações entre todos os membros da comunidade escolar. Isto permitiu um maior envolvimento das famílias nas atividades da escola, facilitando, em consequência, a comunicação escola-família, e evitando que os familiares sejam chamados à escola apenas quando o seu educando infringe alguma regra ou se envolve em conflitos. A maioria dos voluntários eram familiares ou outros técnicos dos AE.

A análise de conteúdo dos *focus groups* com os alunos foi congruente com estes dados, revelando que os alunos se sentiram mais motivados para as aprendizagens, melhoraram competências ao nível da oralidade, da escrita, da capacidade de argumentação e melhoraram também competências relacionais, ao nível do respeito pelas opiniões dos colegas, escuta ativa, civismo, convivência social positiva entre eles e a restante comunidade. Alguns alunos referiram mesmo ter melhorado as notas em algumas disciplinas, devido à participação nestas ações educativas de sucesso. Todos os alunos dos quatro AE gostaram da participação em todas as ações educativas de sucesso dinamizadas, com destaque para as tertúlias dialógicas, que foi, coincidentemente, a atividade mais implementada nos quatro AE. Estes dados são concordantes com os que têm sido obtidos por outros autores (Molina Roldán et al., 2021).

Já no que se refere à consecução de uma escola inclusiva, tanto os docentes como os alunos foram mais críticos. Os primeiros consideraram mais desafiante a inclusão de crianças com deficiências severas do que a inclusão dos alunos cuja língua materna não é português, dado que, quer num caso quer no outro, seriam necessários recursos materiais e humanos para se conseguir a inclusão plena. Os alunos relatam alguns episódios de exclusão que remetem para situações de *bullying* e *cyberbullying* associados a vulnerabilidades de alguns colegas ou a questões étnicas. Os mais velhos eram mais críticos que os mais novos (que referiam solicitar a ajuda dos adultos) e tinham uma perceção de que o AE não tinha estratégias para enfrentar essas situações.

Verificámos, também, de forma congruente com estes depoimentos, que o modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos foi uma das ações educativas de sucesso menos utilizadas. Além disso, não ficou evidente, em três dos quatro AE, a existência de uma estratégia de resolução de conflitos e de prevenção da violência, apesar de ser um objetivo plasmado em todos os projetos educativos dos AE. Apenas no AE SUL foi referida a estratégia da assembleia de turma, como forma de resolução

de conflitos e prevenção da violência, em substituição do modelo dialógico proposto pelo INCLUD-ED, que talvez tenha mais aplicabilidade com os alunos mais novos.

No que se refere a equacionar a escola como uma comunidade de aprendizagem, todos os docentes consideraram que, embora desejável, é um objetivo que ainda não foi alcançado, seja porque nem todos os professores se envolvem neste tipo de projetos, seja porque é difícil envolver os familiares e a comunidade nas atividades da escola. Muitos familiares não têm horários de trabalho compatíveis com a participação nas atividades escolares, pelo que o envolvimento da comunidade ocorreu, predominantemente, com utentes da Universidade Sénior e com professores aposentados. Os docentes encaram o conceito no sentido proposto pelo INCLUD-ED, que implica o envolvimento da comunidade na escola e dos alunos na comunidade; os voluntários e encarregados de educação tiveram dificuldades em perceber o conceito e, em consequência, tomar posição.

Apesar de tudo, docentes, familiares e alunos consideraram que a participação nas ações educativas de sucesso contribuía para motivar os alunos para as atividades escolares e promover aprendizagens fundamentais, a coesão social e a inclusão (Molina Roldán et al., 2021).

Este estudo teve algumas limitações, nomeadamente o facto de os participantes não serem uma amostra representativa dos AE, o número de participantes em cada AE variava muito, sobretudo no que respeita aos alunos, isso pode ter contribuído para que as críticas à inclusão fossem mais numerosas nos AE ESTE e OESTE, que foram aqueles em que mais alunos participaram.

Em suma, as escolas como comunidades de aprendizagem para a inclusão são ainda, nestes quatro AE, um processo em construção no qual a comunidade educativa está empenhada, apesar dos múltiplos obstáculos e desafios que reconhecem que ainda se colocam a esse processo.

REFERÊNCIAS

- Amado, J., & Freire, I. (2020). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de investigação qualitativa em investigação* (3.^a Edição, pp. 123-145). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. (Reimpressão da edição revista e atualizada de 2009). Edições 70.
- Booth T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies for Inclusive Education.
<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- CREA (Community of Research on Excellence for All) (2017). *Formação em Comunidades de aprendizagem*. 10 volumes. <https://www.dge.mec.pt/recursos-3>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, Série I, n.º 129/2018.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Flecha, R. (Ed.) (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer Briefs in Education. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>
- Flecha, R. (2022). *La sociedad dialógica*. Hipatia Press.
<https://hipatiapress.com/index/2022/12/04/the-dialogic-society/>
- Martins, M. J. D., Oliveira, T., & Marchão, A. (2023). The inclusion of children and youth in vulnerable situation. *Sisyphus - Journal of Education*, 11(2), 10-32.
<https://doi.org/10.25749/sis.28110>
- Martins, M. J. D., Marchão, A., Oliveira, T., Caetano, A. P., Mogarro, M. J., Carvalho, C., & Tinoca, L. (no prelo). Educação inclusiva – um estudo de caso num território de baixa densidade populacional. In *Territórios de Baixa Densidade – os desafios do desenvolvimento territorial*. Editorial Aranzadi-Karnov.
- Molina Roldán, S., Marauri, J, Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How inclusive interactive learning environments benefit students without special needs. *Frontiers in Psychology*, 12, 661427. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- Pereira, F. (Coord.) (2018). *Para uma educação inclusiva – Manual de apoio à prática*. DGE/Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Portaria n.º 306/2021, de 17 de dezembro. *Diário da República*, Série I, n.º 243/2021.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/306-2021-176075692>
- Semião, D., Mogarro, M. J., Pinto, F. B., Martins, M. J. D., Santos, N., Sousa, O., Marchão, A., Freire, I. P., Lord, L., & Tinoca, L. (2023). Teachers' Perspectives on Students' Cultural Diversity: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 13(12), 1215.
<https://doi.org/10.3390/educsci13121215>
- Silva, J. P. V. (2024). *Estudo de caso de um agrupamento de escolas no Alto Alentejo enquanto comunidade de aprendizagem para a inclusão* (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Portalegre. <http://hdl.handle.net/10400.26/53963>

Vanblaere, B, & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26-38. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.003>

UNESCO (2020). *Inclusion and education: All means all*. Global Education Monitoring Report. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

CAPÍTULO 7

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM COMO CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POTENCIALIDADES, DESAFIOS E RECOMENDAÇÕES

Sofia Freire

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Otília Sousa

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Maria João Mogarro

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM COMO CAMINHO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POTENCIALIDADES, DESAFIOS E RECOMENDAÇÕES

Sofia Freire

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
(<https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>)

Otilia Sousa

Escola Superior de Educação de Lisboa, Instituto Politécnico de Lisboa
UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
(<https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>)

Maria João Mogarro

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
(<https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>)

INTRODUÇÃO

As Comunidades de Aprendizagem surgem, no âmbito do projeto INCLUD-ED, como uma proposta para concretizar a educação inclusiva, procurando promover a participação ativa de alunos, professores, familiares e outros adultos da comunidade na escola. Estas assentam, para além disso, na ideia fundacional de que todos podem participar, porque todos ocupam posições distintas no espaço social, que lhes conferem perspetivas, conhecimentos e experiências de vida distintos, que são válidos e que podem ser mobilizados para promover a aprendizagem de todos os alunos. Para concretizar estas ideias, foram definidas um conjunto de Ações Educativas de Sucesso (AES), que funcionam como orientações práticas que ajudam no processo de transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem e que garantem o seu pleno funcionamento (CREA, 2020a; Flecha et al., 2003).

Considerando que as Ações Educativas de Sucesso são essenciais para garantir a participação da comunidade no processo educativo e aprendizagem dialógica, às quais estão associados os benefícios que têm sido apontados às Comunidades de Aprendizagem, iremos analisar alguns dos resultados do projeto LC4Inclusion à luz destas duas ideias. Assim, o objetivo deste capítulo é, a partir de alguns dos resultados, problematizar as potencialidades e os desafios das Comunidades de Aprendizagem como caminho para a educação inclusiva, e fazer um conjunto de recomendações. Antes disso, será feita uma breve introdução à ideia de Comunidades de Aprendizagem e de Ações Educativas de Sucesso.

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM E AÇÕES EDUCATIVAS DE SUCESSO (AES): O QUE SÃO? QUAIS AS POTENCIALIDADES E DESAFIOS QUE LHES TÊM SIDO APONTADOS?

Comunidade de aprendizagem é o nome proposto por Flecha e sua equipa para denominar escolas que abraçaram o projeto de se transformar numa comunidade, com o objetivo de reduzir o insucesso escolar e melhorar a aprendizagem de todos os alunos (CREA, 2020a; Díez-Palomar & Flecha, 2010; Flecha et al., 2003; Soriano et al., 2022). Esta comunidade tem características únicas que a tornam numa Comunidade de Aprendizagem. Com efeito, estas escolas - ou Comunidades de Aprendizagem, assumem uma forma diferente de organizar o processo de tomada de decisão e de promover a participação ativa de alunos, professores, familiares ou outros adultos, em atividades curriculares em contexto de sala de aula ou em atividades informais em espaços fora da sala de aula (Díez-Palomar & Flecha, 2010; Morlà-Folch et al., 2022). Para além disso, estas comunidades são construídas em torno da ideia de aprendizagem dialógica, que envolve a aceitação da diversidade de contribuições e intervenções, avaliadas com base na validade dos argumentos e não com base em relações de poder (Aubert et al., 2009; Díez-Palomar & Flecha, 2010) e interações entre os vários membros assentes no diálogo entre iguais, através do qual diferentes membros da comunidade procuram a compreensão mútua e o consenso (Aubert et al., 2009; CREA, 2020d; Díez-Palomar & Flecha, 2010; Flecha et al., 2003; Soriano et al., 2022).

A implementação das AES é essencial para se iniciar um processo de transformação (Morlà-Floch et al., 2022) e é, simultaneamente, o garante de que as escolas funcionarão como uma Comunidade de Aprendizagem (CREA, 2020a). As AES são ações que geram os melhores resultados académicos em todos os alunos, comprovados de forma empírica em estudos feitos para esse efeito, e que são transferíveis para qualquer contexto, produzindo os mesmos resultados positivos (CREA, 2020b).

Os autores identificaram um conjunto de AES, algumas das quais mais claramente orientadas para a construção e manutenção de uma comunidade assente na aprendizagem dialógica (e.g., participação educativa da comunidade, formação de familiares, formação dialógica de professores, modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos), e outras mais claramente orientadas para a aprendizagem dos alunos e de toda a comunidade (e.g., grupos interativos e tertúlias dialógicas), estando, no entanto, ambas as dimensões relacionadas (Morlà-Floch et al., 2022; Soriano et al., 2022). Com efeito, é o processo de estabelecimento de interações de carácter dialógico que enriquece os processos de aprendizagem (Soriano et al., 2022).

E de facto, todas as AES assentam na importância da interação dialógica e da aprendizagem dialógica - duas dimensões essenciais que estão na

base da aprendizagem instrumental (Aubert et al., 2009; CREA, 2020d) (i.e., da aprendizagem de competências definidas nos currículos e consideradas essenciais), que estão na base também dos resultados académicos dos alunos (e.g., García-Carrión & Díez-Palomar, 2015; Villardón-Gallego et al., 2018), e também da melhoria das relações entre os alunos e da coesão social na comunidade (Soriano et al., 2022).

Muito embora os autores identifiquem inúmeras AES (CREA, 2020b), os estudos tendem a focar-se sobretudo nos Grupos Interativos e Tertúlias Dialógicas, o que poderá sugerir, conforme Morlà-Floch et al. (2022), que as Comunidades de Aprendizagem tendem sobretudo a implementar estas AES. Com efeito, no seu estudo de revisão sistemática da literatura, através do qual foram revistos 63 estudos (envolvendo alunos de 3 aos 12 anos de idade), a maior parte dos estudos focou-se nos Grupos Interativos (n = 22) e nas Tertúlias Dialógicas (n = 12); para além destes, cinco dos estudos revistos focaram-se simultaneamente em ambas as AES e cinco em todas as AES.

Apesar de ser menos estudada, a participação da família emerge como uma dimensão central das Comunidades de Aprendizagem e é frequentemente apresentada como o motor da melhoria da aprendizagem que se observa nos alunos, bem como da melhoria das relações interpessoais e da coesão social (e.g., Cantero Rodríguez et al., 2018; CREA, 2020e; Flecha, 2012; Morlà-Floch et al., 2022; Soriano et al., 2022). O estudo das famílias tende a focar-se essencialmente ao nível da sua participação educativa, através do seu envolvimento em Grupos Interativos ou nas Tertúlias Dialógicas (e.g., Morlà-Floch et al., 2022). Pelo contrário, outras formas de participação da família parecem ser menos exploradas, tal como por exemplo, o seu envolvimento na tomada de decisão sobre questões da escola através de comissões mistas de trabalho, da sua participação em estruturas decisivas da escola ou em espaços informais de diálogo, não obstante serem também reconhecidas como centrais para a transformação da escola (Díez et al., 2011). Do mesmo modo, os estudos parecem focar-se com menor frequência nas Formações para Familiares, muito embora, esta AES seja também reconhecida como fundamental para facilitar a participação das famílias na escola, pelo facto de assentarem em interações igualitárias, que favorecem a emergência de dinâmicas de confiança e de proximidade entre professores e família e a convivência social entre os elementos da Comunidade de Aprendizagem (García et al., 2019).

Tendo em conta os aspetos referidos, dois aspetos parecem ser centrais na construção e manutenção das Comunidades de Aprendizagem e nos benefícios que lhes estão associados: Participação da comunidade educativa no processo de transformação da escola e AES como espaços de aprendizagem dialógica. É à luz destes aspetos iremos analisar os estudos apresentados nos capítulos anteriores, relativos à apresentação de resultados.

RESULTADOS OBTIDOS PELO PROJETO LC4INCLUSION

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE EDUCATIVA NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA ESCOLA

O processo de transformação de escolas em Comunidades de Aprendizagem resulta de uma tomada de decisão. É fundamental que a comunidade educativa decida consensualmente avançar com este processo, ou, pelo menos, que a maior parte dos professores assim o decidam (CREA, 2020a); e por isso é tão importante um trabalho de sensibilização e de apresentação do que são Comunidades de Aprendizagem e dos seus benefícios.

Depois da tomada de decisão, o processo de transformação inicia-se com a fase do sonho, na qual “toda a comunidade educativa sonha com a escola que deseja e trata-se de sonhar sem limites” (CREA, 2020a, p. 11). O sonho tem subjacente esta ideia de transformação (Flecha, 2009). *O que mudar? Como mudar com vista a dar a melhor educação para os alunos/filhos?* Segundo Díez-Palomar e Flecha (2010),

as Comunidades de Aprendizagem almejam a transformação a vários níveis: transformação do contexto de aprendizagem, transformação dos níveis prévios de conhecimento, transformação das expectativas, transformação das relações entre a família e as escolas, transformação das relações sociais, quer na escola quer na comunidade, e, por último, a transformação igualitária da sociedade (p. 25, *tradução dos autores*).

Depois do sonho, vem a ação, a sua concretização. Para tal, será necessário proceder à seleção democrática e participativa das prioridades e desenvolver uma planificação sobre como concretizar, tendo em conta os recursos necessários, a forma como reorganizar os espaços ou a necessidade de desenvolver novas formas de funcionamento (CREA, 2020a; Flecha et al., 2003). As comissões mistas (que envolvem elementos diversos da comunidade, tal como professores, técnicos de educação, alunos, familiares) são fundamentais para pôr em ação o processo de mudança e manter em funcionamento a Comunidade de Aprendizagem (Flecha et al., 2003).

No nosso projeto, foram contactadas escolas/ agrupamentos de escolas que tinham sido previamente identificadas pelo Ministério de Educação como Comunidades de Aprendizagem. Deparámo-nos, pois, com Comunidades de Aprendizagem já formadas. Desconhecemos, no entanto, como decorreu o processo de transformação. *Como foram sensibilizados e envolvidos os professores com o processo de transformação? Como foram integrados os sonhos dos vários elementos da comunidade educativa no projeto de transformação da escola/ do agrupamento de escola?*

Na resposta à questão sobre que mudanças consideram relevantes implementar na escola/agrupamento para o desenvolvimento de uma educação inclusiva, os professores não referiram explicitamente a ideia de transformação da escola, ou o trabalho de colaboração com a comunidade educativa, nem deixaram transparecer formas de entender a comunidade educativa como uma fonte de recursos, que podem ser usados para melhorar a aprendizagem dos alunos e os processos de inclusão (Kamp et al., 2025, capítulo 4). Pelo contrário, nas suas respostas parece ainda estar presente a ideia de que a educação inclusiva passa pela mudança dos outros - dos alunos, dos recursos, das famílias, dos colegas, ideia essa que não está alinhada com a ideia de Comunidade de Aprendizagem como um espaço em que as famílias se envolvem para, em conjunto com a escola, procurarem encontrar soluções para os problemas, ou a ideia de uma escola aberta à comunidade e na qual todos se sentem responsáveis pelas aprendizagens dos alunos (Flecha et al., 2003). *O que significa este resultado? Qual o grau de envolvimento dos professores com o processo de transformação da escola em Comunidades de Aprendizagem? Ou em que fase do processo de transformação se encontrarão estas escolas/agrupamentos de escolas?*

Os estudos de caso na área da Lisboa e Vale do Tejo (Caetano et al., 2025, capítulo 5) sugerem que as escolas/agrupamentos de escolas se encontram em diferentes momentos de transformação. Em alguns agrupamentos, emergiu, entre os participantes do estudo, a sensação de Comunidade de Aprendizagem, no entanto, ainda confinada a determinadas escolas ou ciclos de escolaridade; noutros persistiu alguma dúvida e alguns professores revelaram sentir que ainda não funcionam como uma comunidade. Nos estudos de caso da região do Alentejo, emergiu claramente a ideia, entre os professores, de que os agrupamentos de escolas não são ainda comunidades de aprendizagem, muito embora tivessem referido a vontade de continuarem nesse processo de transformação (Martins et al., 2025, capítulo 6).

Na maioria das oito escolas/agrupamentos de escolas que participaram nos estudos de caso, foram realizados dois momentos de formação dialógica para professores, um dos quais dinamizado por formadores do CREA e outro pelo coordenador do Include-ed. Contudo, é de referir que, num dos casos, ocorreu apenas o primeiro momento de formação e, noutro caso, essa formação envolveu apenas dois ciclos de escolaridade e não toda a escola. Também se desconhece quantos professores participaram nestas formações. *Estas duas formações serão suficientes para sensibilizar e ensinar os professores sobre este novo modelo de organização de escolas, assentes em conceitos distintos dos habituais (e.g., aprendizagem dialógica), requerendo a implementação de práticas distintas das habituais (e.g., grupos interativos e tertúlias pedagógicas)? A altura do ano em que*

se realizaram as formações poderá ser determinante para a capacidade dos professores pensarem em como integrar estas AES nos seus currículos, nas suas formas habituais de fazer, nas suas planificações.

Na realidade, não se tratam apenas de novas práticas, mas de uma conceção radicalmente diferente da forma de estar com os outros, da forma de pensar a sua docência e o seu espaço de docência e de se relacionar com a comunidade. O processo de mudança requer tempo. Tempo de apropriação dos novos conceitos e de compreensão, tempo para proceder aos ajustamentos que lhe são pedidos e ainda tempo para amadurecer ideias, para se identificar com o projeto de mudança e se comprometer com esse projeto.

No entanto, tal como defendem alguns autores, mudanças ao nível das práticas podem facilitar mudanças ao nível das crenças ou da compreensão de novas perspetivas educativas (e.g., Guskey, 2002; Loucks-Horsley et al., 2003). Ao desenvolver novas práticas, podem ser criadas as condições para que os professores desenvolvam novas compreensões sobre a sua experiência e, ao fazê-lo, revejam as suas crenças sobre aspetos da sua experiência, ou, neste caso, sobre a sua prática (Loucks-Horsley et al., 2003). Com efeito, as novas práticas podem criar momentos de dúvida, de inquietação ou o dilema desorientador de que fala Mezirow (1991). Nesses momentos, os pressupostos, expectativas e crenças que guiam habitualmente a ação do professor, deixam de ser úteis para dar um sentido à experiência no aqui e agora; e nessas situações, perante essa discrepância, pode iniciar-se um processo de revisão desses mesmos pressupostos, expectativas e crenças, que é o que, em última análise, a formação e desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagem requiere. É nesse sentido que a implementação das AES se pode constituir como um motor de mudança de práticas e, eventualmente, de novas formas de entender a organização da escola, a colaboração com a comunidade e a participação das famílias.

Mas, para que o desenvolvimento de novas práticas se traduza em novas compreensões e novas crenças sobre aspetos que suportam essas práticas, é necessário que estas sejam seguidas por um momento de recolha e análise sistemática de evidências sobre os seus efeitos (Guskey, 2002). Neste caso, será importante que a implementação das AES seja seguida de momentos de recolha e de análise sistemática de evidências sobre os efeitos que tiveram, por exemplo, ao nível das aprendizagens dos alunos, ao nível do seu desenvolvimento social e emocional, ao nível da relação escola-famílias. E, nesse sentido, é fundamental também que as escolas/agrupamentos de escolas recolham medidas objetivas, medidas essas que vão além das perceções e opiniões daqueles envolvidos nas AES. A recolha destas evidências é tanto mais essencial quanto se pretende, tal como é o caso, envolver toda a comunidade educativa com o processo

de transformação. A partilha e discussão com os outros é central neste processo de mudança (Baptista et al., 2020), pois encoraja a análise crítica sobre a prática e facilita a construção conjunta de conhecimento sobre a prática (Butler & Schnellert, 2012).

O estudo longitudinal, que teve como objetivo conhecer as concepções de professores e alunos sobre o que é inclusão e sobre o que são práticas inclusivas, e que envolveu a recolha de dados em três momentos distintos (Santos et al., 2025, *capítulo 3*), indica que os 38 professores, que participaram nos três momentos, valorizam práticas reflexivas colaborativas e reconhecem a sua importância para a construção de conhecimento profissional e para reavaliar as próprias práticas. No entanto, para que as crenças e pressupostos que sustentam a prática sejam analisados, revisitos ou questionados, é fundamental que essa partilha e participação se faça sem constrangimentos, num contexto em que todos sintam que têm oportunidades iguais para partilhar crenças, desafiar, defender, explicar, avaliar evidências e argumentos, onde todos se mostrem abertos a outras perspetivas e estejam dispostos a ouvir e a procurar uma base comum de diferentes pontos de vista (Mezirow, 1994, 1997). E isto remete-nos para a relevância da implementação das AES, que assentam em processos dialógicos, e que, como tal, se constituem como contextos privilegiados para esse questionamento e revisão.

AES COMO ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM DIALÓGICA

As AES, assentes num modelo de aprendizagem dialógica, têm um potencial transformador, já que se constituem como contextos ideais para o diálogo e reflexão conjunta sobre as mudanças que decorrem da implementação dessas mesmas AES.

As oito escolas/ agrupamentos de escolas que participaram nos estudos de caso implementaram, sobretudo, Grupos Interativos (n = 14) e diferentes Tertúlias Dialógicas (n = 24). O tipo e a forma como cada AES foi implementada é muito distinta, quer entre ciclos, quer entre escolas e/ou agrupamentos de escolas.

No caso dos agrupamentos de escola da área de Lisboa e Vale do Tejo (Caetano et al., 2025, *capítulo 5*), os Grupos Interativos observados foram sobretudo ao nível do primeiro ciclo. Num dos agrupamentos, os Grupos Interativos envolveram como voluntários sobretudo alunos do 6º ano; num outro agrupamento, nos Grupos Interativos observados estavam presentes como voluntários, mães (n = 6), mas num dos casos, também duas professoras. Do mesmo modo, as Tertúlias Dialógicas observadas centraram-se ao nível do 1º ciclo do ensino básico, não havendo referência à presença ou não de voluntários. A avaliação de adultos (professor, diretor e coordenador, voluntário não familiar nem professor, ou familiar) foi positiva,

quer em termos do desenvolvimento de competências de comunicação e de pensamento crítico, mas também em relação à gestão da sala de aula, tendo sido identificados como aspetos positivos a melhor gestão dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e a possibilidade do professor descentralizar a sua ação e, assim, poder acompanhar alguns alunos num registo mais individual. Ao nível social e emocional, estes adultos referiram o aumento da colaboração e da ajuda mútua entre alunos e a convivência respeitadora. Os alunos entrevistados também revelaram uma opinião muito favorável em relação aos Grupos Interativos, Tertúlias Dialógicas e à participação das famílias em várias AES.

No caso das escolas/ agrupamentos de escolas situadas na região do Alentejo (Martins et al., 2025; *capítulo 6*), foram observadas sobretudo Tertúlias Dialógicas, em turmas do pré-escolar, e do 1º e 3º ciclo de escolaridade e não houve referência à presença de familiares. No que diz respeito aos Grupos Interativos, um contou com a participação de um pai, duas mães e de uma professora aposentada, e o outro, com a participação de dois avós, um pai e uma estudante de mestrado. Nas entrevistas com os adultos, foram também identificados aspetos positivos, como a melhoria da motivação dos alunos para as aprendizagens, de competências sociais e emocionais e de pensamento crítico e, no caso específico das Tertúlias Dialógicas, referências positivas à motivação para a leitura, a melhoria da oralidade, da escrita e leitura. Das respostas dos alunos entrevistados ressaltou sobretudo a sua motivação e gosto por esta forma de organizar o processo de aprendizagem e, no caso dos alunos mais novos, o gosto da participação da família (mas não tanto, no caso dos alunos mais velhos). A par das avaliações positivas, adultos e alunos também identificaram dificuldades e desafios, nomeadamente baixa participação dos voluntários e permanência de situações de conflito entre alunos e grupos de alunos.

Baixa participação dos voluntários

Envolver as famílias na vida das escolas é um grande desafio. Veja-se o caso da proposta de formação de uma escola para pais que não se concretizou, pela falta de interesse dos pais, como refere uma professora entrevistada num dos agrupamentos de escola da área de Lisboa e Vale do Tejo (Caetano et al., 2025, *capítulo 5*). Martins et al. (2025, *capítulo 6*) referem a dificuldades de compatibilização de horários escola-família. Num outro sentido, esta dificuldade pode também ser o resultado de alguma resistência dos professores em abrir as suas aulas às famílias (Caetano et al., 2025, *capítulo 5*).

Essas dificuldades podem explicar a baixa participação de adultos (nomeadamente familiares) nas Tertúlias Dialógicas, na generalidade das escolas, e também a baixa participação nos Grupos Interativos, tendo

sido observadas, num dos agrupamentos de escola, sessões nas quais os voluntários foram alunos do 6º ano. Em algumas escolas da região do Alentejo, o facto das Tertúlias Dialógicas terem decorrido em contexto curricular de sala de aula, poderá ter sido a solução encontrada para a implementar mesmo sem voluntários, nomeadamente, famílias; ou pelo contrário, esse contexto mais formal poderá, eventualmente, ter motivado uma menor participação das famílias. E de facto, alguns autores referem que a baixa autoestima e a insegurança das famílias, sobretudo daquelas que apresentam níveis educacionais mais baixos, estão na base da sua maior resistência em participar em ações que consideram académicas (Cantero Rodríguez et al., 2018; Valls & Kyriakides, 2013).

A participação de voluntários é uma condição essencial das AES, que assenta na ideia de que a diversidade de pessoas expande as possibilidades de interação, de olhares, e com isto a aprendizagem (Flecha, 2009). Para além disso, é também fundamental a qualidade dessa interação; tem de ser uma interação dialógica, na qual todos estão motivados pela procura de uma base comum de entendimento (não havendo lugar para a imposição de ideias) (García-Carrión & Díez-Palomar, 2015). Segundo Zubiri-Esnaola et al. (2020), é este tipo de interação que favorece, de facto, oportunidades iguais de participação. E é, também por isso, que os voluntários desempenham um papel tão importante nas AES.

Nos Grupos Interativos, os alunos têm de explicar uns aos outros a tarefa, têm de justificar as suas decisões e tornar visível o seu pensamento, com vista a um entendimento comum (García-Carrión & Díez-Palomar, 2015). Contudo, o diálogo igualitário não surge naturalmente pela junção de alunos. Os alunos (ou alguns deles) naturalmente não explicarão, não justificarão ou tornarão visível o seu pensamento pela interação com o outro (Valls & Kyriakides, 2013). O voluntário tem assim o papel central de encorajar o apoio ente pares, criar condições no grupo para que cada aluno explique e justifique a sua ação ou decisão e para que coloque questões num contexto de interações igualitárias (García-Carrión & Díez-Palomar, 2015), ou no caso de crianças mais novas ou de grupos pouco colaborativos, ou que envolvem crianças com maiores dificuldades de regulação da atenção e do comportamento, o voluntário tem um papel de modelação de comportamentos, de encorajamento do apoio mútuo, de gestão da participação de cada elemento do grupo e de gestão de alunos que se encontram mais desligados com a tarefa e do grupo (Zubiri-Esnaola et al., 2020). Assim, a participação de voluntários em AES é uma condição essencial para a sua implementação bem conseguida e que estará na base dos benefícios que lhe são reconhecidos.

Permanência de situações de conflito entre alunos e grupos de alunos

Um segundo desafio, mencionado pelos diferentes participantes, é o facto de terem permanecido situações de conflito, de interações negativas da escola, e a necessidade de uma mediação constante e atenta de um adulto no dia-a-dia da escola para a prevenção de interações negativas entre os alunos e promoção de interações positivas; os próprios alunos que participaram nas entrevistas reconheceram estas dificuldades (Caetano et al., 2025, *capítulo 5*; Martins et al., 2025, *capítulo 6*). Este foi também uma dimensão apontada pelos alunos que participaram no estudo extensivo, que ainda identificaram desafios ao nível das relações interpessoais (entre colegas, com professores e funcionários) e a necessidade de mudança a este nível (Kamp et al., 2025, *capítulo 4*). Este resultado está em consonância com outros estudos, que a par dos benefícios que identificam nestas AES para a melhoria da convivência escolar e da coesão social, também apontam limites nos resultados obtidos, nomeadamente, a necessidade de mediadores para resolver conflitos (e.g., Morlà-Floch et al., 2022). No caso específico das escolas/ agrupamentos de escolas que participaram no estudo, a forma como foram apropriadas algumas AES poderão explicar algumas dessas dificuldades.

As Tertúlias Dialógicas têm sido identificadas pelos seus benefícios ao nível de comportamentos prossociais. Por exemplo, procurando comparar a eficácia dos Grupos Interativos com a eficácia das Tertúlias Dialógicas ao nível do comportamento prossocial dos alunos, através de um estudo quasi-experimental em turmas do 4º ano de oito escolas (alunos com 8-11 anos de idade), Villardón-Gallego et al. (2018) verificaram que os alunos envolvidos em Tertúlias Dialógicas melhoraram o comportamento prossocial, mas não aqueles envolvidos nos Grupos Interativos. Os autores explicam este resultado pelo facto de as Tertúlias Dialógicas se desenvolverem em torno de obras universais clássicas, que abordam temas como as relações humanas, nas quais o comportamento prossocial é central, e envolverem a partilha de significados e reflexões de cada um sobre estes temas. Pelo contrário, os Grupos Interativos organizam-se em torno de conteúdos curriculares e a sua dinâmica não oferece momentos de reflexão e partilha sobre o funcionamento dos grupos e sobre a experiência de colaboração, que pode ser importante para os alunos internalizarem os benefícios da partilha, interajuda ou cooperação. Nos agrupamentos de escolas estudados foram implementadas inúmeras Tertúlias Dialógicas. Contudo, em muitas situações as Tertúlias Dialógicas implementadas aproximam-se de um formato curricular, tendo sido desenvolvidas em contexto de turma e de certas disciplinas, com recurso nem sempre a obras clássicas universais. Nestas situações, a lógica poderá ter-se afastado da ideia original, com efeitos ao nível das consequências que se esperam com este tipo de AES.

Para além destas AES, com benefícios esperados para a melhoria das relações interpessoais, as Comunidades de Aprendizagem propõem um modelo dialógico específico focado na resolução de conflitos e na melhoria da convivência social ao nível da escola e da comunidade educativa (CREA, 2020c). Esta AES envolve toda a comunidade através do diálogo orientado para compreender a origem dos conflitos e para definir, conjuntamente, um conjunto de regras com vista à sua prevenção e resolução. O envolvimento e compromisso de toda a comunidade pelas normas e regras definidas por todos é uma dimensão essencial para garantir que os conflitos são resolvidos de uma forma eficaz (Capllonch et al., 2018), mas simultaneamente representa uma dificuldade, pelo tempo e investimento que requerem na organização de assembleias, na discussão das normas e no acordo consensual em redor dessas normas (Morlà-Floch et al., 2022). O modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos foi implementado em dois dos agrupamentos estudados, num deles ao nível do Jardim Infantil e em dois deles ao nível do 1º ciclo do ensino básico; há também referência à realização de 4 sessões no 1º ciclo do ensino básico num outro agrupamento de escolas. Contudo, não é evidente a participação de toda a comunidade na definição de normas, sendo esta uma condição essencial para esta AES (Capllonch et al., 2018; Morlà-Floch et al., 2022) e dois agrupamentos referem a substituição desta AES por assembleias de turma. De acordo com a proposta (e.g., García-Carrión & Díez-Palomar, 2015; Zubiri-Esnaola et al., 2020), as AES desenvolvem-se em torno da ideia fundamental de aprendizagem dialógica. *Será que as assembleias de turma assentam nesta ideia e na sua concretização?*

A ideia de aprendizagem dialógica que assenta num diálogo entre iguais é de facto uma ideia central das AES, e está na base de muitos dos benefícios que lhe estão associados. Contudo, pela forma como foram apropriadas algumas AES, talvez, estas condições não tenham sido asseguradas e, logo, os benefícios não tenham sido tão amplos quanto seria de esperar.

CONCLUSÃO

As comunidades de aprendizagem, à semelhança das comunidades de prática, parecem constituir-se como um meio propício para o desenvolvimento da educação inclusiva (Freire et al., no prelo). Com efeito, estas comunidades são guiadas, por um lado, por finalidades como aprendizagem e desenvolvimento social e emocional de todos os alunos, mas, por outro lado, procuram constituir-se como um contexto de aprendizagem, facilitador da revisão de pressupostos e crenças, que é uma dimensão essencial para o desenvolvimento de uma educação inclusiva (Freire et al., no prelo).

Contudo, a transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem é um processo exigente, tal como os resultados deste projeto evidenciam. Este processo de transformação envolve a aprendizagem e o desenvolvimento de novos conceitos e de conhecimentos, mas também identificar-se com uma nova conceção de escola e de relação escola-família, aceitar um novo modelo de organização da escola, assente na partilha espaços, saberes e na abertura da sala de aula, e sair da sua zona de conforto para implementar um conjunto de AES. Para além disso, os professores não são o único elemento central para o sucesso destas Comunidade de Aprendizagem; os voluntários, e, em particular as famílias, são também essenciais. Contudo, e tal com evidenciam os resultados deste projeto, não é fácil promover a participação da comunidade e, em particular, das famílias.

Não obstante as dificuldades encontradas, também foram apontados inúmeros benefícios naqueles que contactaram diretamente com as AES, quer no que diz respeito à aprendizagem e desenvolvimento social e emocional dos alunos, quer no que diz respeito à melhoria das relações escola-família. No estudo longitudinal (Santos et al., 2025, *capítulo 3*), os professores ressaltaram a importância do sentido de comunidade para fomentar um sentido de pertença e o desenvolvimento de relações de confiança, que favorecem a partilha e negociação de visões, de valores e a tomada de decisão coletiva, e, neste sentido, a possibilidade de desenvolvimento profissional. E, de facto, as Comunidades de Aprendizagem parecem também ser espaços privilegiados para o desenvolvimento profissional para a educação inclusiva (Freire et al., no prelo), e este poderá ser mais um argumento para acarinhar a transformação das escolas em Comunidades de Aprendizagem. Contudo, dada a sua exigência, este processo deve ser acompanhado e, é nesse sentido que propomos um conjunto de recomendações.

Uma ideia central das Comunidades de Aprendizagem é o seu carácter empírico, assente na recolha e análise sistemática de evidências sobre os resultados obtidos (CREA, 2020b; Flecha et al., 2009). Mas, acrescentamos nós, é também fundamental a recolha e análise sistemática de evidências sobre o próprio processo de transformação. E tal requer, como foi apontado no Policy Brief do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, *Caminhos para a Inclusão num contexto de diversidade* (Freire, 2024), “fomentar uma cultura de escola promotora de desenvolvimento profissional docente, orientada para a investigação sobre a prática, para a ação e reflexão conjuntas” (p. 6).

Com efeito, se a ideia é transformar **toda** a escola e/ ou o agrupamento numa Comunidade de Aprendizagem, a mudança que decorre da implementação das AES não deverá ficar confinada a apenas alguns participantes, aos seus beneficiários diretos. Toda a comunidade educativa

tem de ser abrangida, tem de conhecer os benefícios que foram obtidos pelas AES. A transformação inicia-se com um conjunto de professores que identificam os benefícios da sua prática, mas progride quando estes os disseminam junto dos colegas, procurando envolvê-los com as novas práticas. Cabe, assim, às direções de escolas/ agrupamentos de escolas criarem espaços e tempos para o encontro e a colaboração entre professores (Freire, 2024). Será também importante aceder às perceções de quem não implementou as AES e monitorizá-las. Como percecionam estes professores as AES desenvolvidas por colegas seus? Que benefícios identificam, nomeadamente nos seus alunos? Quererão, em função daquilo que percecionam e avaliam, envolver-se no futuro com este processo de transformação e implementar AES? Poderá ainda ser importante fornecer-lhes medidas objetivas, que vão para além da perceção dos professores, alunos e voluntários envolvidos no projeto. Com efeito, serão estas medidas objetivas que poderão estimulá-los a implementar AES, e com isto iniciar-se um ciclo de novas experiências pessoais, e a possibilidade de revisão de pressupostos, crenças e expectativas, essenciais no processo de transformação das escolas/ agrupamentos de escolas em Comunidades de Aprendizagem. A ligação escola-universidade, através de projetos focados na transformação e melhoria da escola (Freire & Tinoca, 2023), poderá desempenhar um papel importante na recolha, análise e reflexão conjunta sobre as evidências, tal como demonstrado pelo projeto LC4Inclusion.

REFERÊNCIAS

- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Baptista, M., Freire, S., & Freire, A. (2020). Science Teachers' Beliefs and Practices: Collaboration as a Trigger of Change. *Acta Scientiae*, 22(1), 2-22. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.5595>
- Butler, D. L., & Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1206-1220.
- Cantero Rodríguez, N., Pantoja Vallejo, A., & Alcaide Risoto, M. (2018). Impacto de la Participación de los Abuelos en una Comunidad de Aprendizaje. *Research on Ageing and Social Policy*, 6(2), 198-223. <https://doi.org/10.17583/rasp.2018.3587>
- Capllonch, M. B., Figueras, S., & Castro, M. (2018). Conflict Resolution Strategies in Physical Education. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 133, 50-67. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/3\).133.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/3).133.04)
- CREA (2020a). *Transformação de uma escola em comunidade de aprendizagem. Formação em Comunidades de Aprendizagem*. CREA. Community of Research on Excellence for All.
- CREA (2020b). *Introdução e bases científicas das comunidades de aprendizagem. Formação em Comunidades de Aprendizagem*. CREA. Community of Research on Excellence for All.
- CREA (2020c). *Modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos. Formação em Comunidades de Aprendizagem*. CREA. Community of Research on Excellence for All.
- CREA (2020d). *A aprendizagem dialógica na sociedade da informação: Formação em Comunidades de Aprendizagem*. CREA. Community of Research on Excellence for All.
- CREA (2020e). *Participação educativa da comunidade. Formação em Comunidades de Aprendizagem*. CREA. Community of Research on Excellence for All.
- Díez, J., Gatt, S., & Racionero, S. (2011). Placing immigrant and minority family and community members at the school's centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184-196.
- Díez-Palomar, J., & Flecha, R. G. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>
- Flecha, A. (2012). Family education improve student's academic performance: contributions from European research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 301-321. <https://doi.org/10.4471/remie.2012.16>
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del Proyecto INCLUD-ED. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.

- Flecha, R. G. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.
- Flecha, R. G., Padrós, M., & Puigdwllivol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la Organización Escolar al servicio de la Comunidad. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (OGE)*, 11(5), 4-8.
- Freire, S. (2024). Caminhos para a inclusão num contexto de diversidade. *Policy Brief nº 7*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
<https://www.ie.ulisboa.pt/publicacoes/policy-brief/caminhos-para-a-inclusao-educativa-num-contexto-de-diversidade>
- Freire, S., Tempera, T., Kamp, M., Oliveira, T., & Carvalho, C. (no prelo). Transformative learning, professional development and communities of practice as a means to inclusion. In C. Lúsa & M. Borges (Coords), *Educação e inclusão: experiências e desafios*. Papaletras.
- Freire, S., & Tinoca, L. (2023). Práticas de inclusão em contextos educativos. In AA.VV, *Sínteses de Investigação UIDEF: 2020-2023* (pp. 34-60). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
<https://www.ie.ulisboa.pt/investigacao/sinteses-de-investigacao-uidef>
- García, C., Ruiz, L., & Comas, M. A. (2019). Formación de familiares y voluntariado. los beneficios de la solidaridad en la escuela. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 144-168. <https://doi.org/10.17583/remie.2019.4188>
- García-Carrión, R., & Díez-Palomar, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14(2) 151-166.
<https://doi.org/10.1177/1474904115571793>
- Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391.
- Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K., Mundry, S., & Hewson, P. (2003). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Corwin Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1994). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222-232.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New directions for adult and continuing education*, 74, 5-12.
- Morlà-Folch, T., Rentà, A., Parós, M., & Valls-Carol, R. (2022). A research synthesis of the impacts of successful educational actions on student outcomes. *Educational Research Review*, 37, 100482. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100482>
- Soriano, C. E., Tárraga, R. M., & Pastor, G. C. (2022). Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la Inclusión educativa y social. Una revisión sistemática. *Educação & Sociedade*, 43, e241333, 1-14. <https://doi.org/10.1590/ES.241333>

- Valls, R., & Kyriakides, L. (2013). The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>
- Villardón-Gallego, L., García-Carrión, R., Yáñez-Marquina, L.- & Estévez. A. (2018). Impact of the Interactive Learning Environments in Children's Prosocial Behavior. *Sustainability*, 10, 2138. <https://doi.org/10.3390/su10072138>
- Zubiri-Esnaola, H., Rios-Gonzalez, V., & Morla-Folch, T. (2020) Inclusivity, participation and collaboration: Learning in interactive groups. *Educational Research*, 62(2), 162-180. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>

CAPÍTULO 8

EPÍLOGO: ENTRE A ESPERANÇA E O COMPROMISSO

Ana Paula Caetano

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

Luís Tinoca

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

EPÍLOGO: ENTRE A ESPERANÇA E O COMPROMISSO

Ana Paula Caetano

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal (<https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>)

Luís Tinoca

UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal (<https://doi.org/10.54499/UIDB/04107/2020>)

Ao chegarmos à última página, não encerramos um estudo: inauguramos um itinerário. Estas folhas revelaram experiências tangíveis, dados sólidos e recomendações precisas sobre a forma como as Comunidades de Aprendizagem podem transformar a escola num espaço de pertença. Contudo, nenhum mapa substitui a viagem.

Ao longo da leitura escutámos docentes que converteram o silêncio em diálogo, diretores que trocaram organogramas por círculos de decisão partilhada e estudantes que encontraram eco para perguntas antes inaudíveis. O que os une é a convicção de que aprender não consiste em acumular conteúdos, mas em tecer vínculos que alargam o horizonte do possível. Essa certeza impele-nos agora a levantar o olhar para além das paredes da escola.

DA ESCOLA AO TERRITÓRIO VIVO

Se algo ficou claro, foi que a aprendizagem não termina quando a campanha toca. Assembleias de bairro que acolhem tertúlias dialógicas, bibliotecas comunitárias que dinamizam grupos interativos ou rádios locais que divulgam projetos colaborativos confirmam que todo o território pode converter-se em sala de aula. O potencial da inclusão mede-se, assim, não apenas por indicadores escolares, mas pela capacidade de a escola irradiar cultura de participação para praças, centros de saúde, feiras e plataformas digitais. Sempre que uma mãe migrante lê em voz alta um excerto de Mia Couto numa turma, e sempre que essa turma leva essa voz para casa, o centro da aprendizagem desloca-se para uma multiplicidade de lugares.

SEM ROMANTISMO: A CORAGEM DE RECONHECER FRATURAS

Persistem feridas que nenhum método inovador disfarça: precariedade de recursos em meios rurais, sobrecarga emocional dos professores, racismo estrutural, burocracia que sufoca a criatividade. Negá-las equivaleria a calar precisamente as vozes que queremos amplificar. O legado mais valioso das Comunidades de Aprendizagem talvez não seja o inventário de práticas bem-sucedidas, mas a disponibilidade para habitar a tensão. A inclusão exige que saiamos do conforto dos consensos rápidos, negociemos contradições, erremos em público e acolhamos narrativas dissonantes. Surgem então perguntas éticas que se tornam motor do futuro: quem continua fora do círculo, apesar do nosso entusiasmo? Que critérios definem sucesso perante pontos de partida tão desiguais? Como garantir que dar voz a uns não redunde em silenciar outros? Não temos respostas definitivas; temos, sim, o compromisso de manter estas interrogações acesas.

O COMPASSO DO TEMPO LONGO

A urgência da escola inclusiva não se resolve em ciclos de financiamento ou mandatos políticos. As mudanças culturais pedem tempo: o tempo de as crianças de hoje regressarem como professoras amanhã; de os atuais voluntários se tornarem pais exigentes; de estatísticas se converterem em nomes e rostos. Cada microvitória, uma turma que abandona o *ranking* de reprovações, um agrupamento que partilha liderança, uma aluna que redescobre o prazer de escrever, sinaliza sedimentação. Embora a maré da inclusão contrarie interesses estabelecidos, a história demonstra que, onde o diálogo é prática quotidiana, as paredes acabam por ceder.

UMA LENTE PÓS-PANDEMIA

A crise sanitária expôs a anatomia das desigualdades, mas acelerou também redes de solidariedade improváveis: pais que se tornaram media-dores digitais, professores que migraram metodologias para o ecrã, jovens que ensinaram avós a usar o telemóvel. Esta pedagogia do cuidado não pode ser desperdiçada. Se conseguimos manter a aprendizagem colaborativa em ecrãs dispersos, é possível repensar políticas curriculares rígidas; se a escuta afetiva sustentou alunos isolados, poderá igualmente humanizar processos de avaliação.

GESTOS DE CONTINUIDADE

Precisamos de cartografar invisíveis, através de observatórios locais onde os próprios estudantes identifiquem quem permanece fora do radar e co-construam atividades com essas pessoas. Há que incentivar intercâmbios entre escolas de diferentes regiões, não apenas para partilhar boas práticas, mas também dilemas, fomentando uma diplomacia do comum fundada na fragilidade mútua. E não devemos esquecer a alegria, o triunfo da vida sobre o medo, como ensinava Espinosa (2020) é matéria pedagógica. As comemorações, as manifestações artísticas e os encontros comunitários perpetuam na nossa memória coletiva a certeza de que aprender com os outros é, por si só, uma razão legítima para celebrar.

ESPERANÇA COMO ESCOLHA POLÍTICA

A esperança não é optimismo ingénuo; é uma opção política pela potência de transformação que cada comunidade encerra. Quando escolhemos a esperança, decidimos agir apesar da incerteza, escutar apesar do cansaço, aprender apesar do erro. Este livro demonstra que, quando as escolas se reencontram como Comunidades de Aprendizagem, a esperança deixa de ser abstrata e torna-se instrumento concreto de mudança.

Entregamos, pois, estas páginas a quem as percorreu. Que sirvam de bússola para novos percursos, e não como trilho encerrado. O caminho da inclusão expande-se com cada passo dado em coletivo. E talvez, com coragem e imaginação, a escola possa tornar-se o lugar onde todos aprendem com o mundo e uns com os outros.

REFERÊNCIAS

Espinosa, B. (2020). *Ética*. Relógio D'Água.

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Comunidades de Aprendizagem para a Inclusão Educativa

COORDENADORES

Luís Tinoca e Ana Paula Caetano

COLEÇÃO

UIDEF

EDIÇÃO

© Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal
www.ie.ulisboa.pt

PROJETO GRÁFICO E PAGINAÇÃO

Francisca José

ISBN

978-989-8753-99-1

2025

FORMA DE REFERENCIAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Tinoca, L., & Caetano, A. P. (Coords.) (2025).
Comunidades de Aprendizagem para a Inclusão Educativa. (Coleção UIDEF). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa [ebook]



INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
—
ULISBOA



UNIDADE DE INVESTIGAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO
EM EDUCAÇÃO
E FORMAÇÃO

Projeto LC4Inclusion – Na Rota das Escolas como Comunidades de Aprendizagem para a Inclusão (PTDC/CED-EDG/4650/2021).
Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, coordenado pelo Instituto de Educação, Universidade de Lisboa,
em parceria com a Direção-Geral da Educação e o Instituto Politécnico de Portalegre - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais.