

A AUTORREFLEXÃO COMO INSTRUMENTO PARA A CONSCIENCIALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS

– UM ESTUDO MISTO COM PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

CAROLINA RUNA RUSSO

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1.º
Ciclo do Ensino Básico
Julho de 2025
Versão Definitiva

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A AUTORREFLEXÃO COMO INSTRUMENTO PARA A CONSCIENCIALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS – UM ESTUDO MISTO COM PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Autora: Carolina Runa Russo

Orientador: Professor Doutor Marco Ferreira

Julho de 2025

Agradecimentos

Está a chegar ao fim mais uma etapa muito significativa da minha vida!

Este relatório final, além de marcar o encerramento de mais uma fase do meu percurso académico, representa sobretudo um percurso repleto de aprendizagens que me permitiu crescer tanto a nível pessoal como profissional, em prol do meu sonho, ser Educadora de Infância.

Durante este tempo, muitas foram as pessoas que me acompanharam e a quem desejo expressar a minha sincera gratidão:

À minha família, com um destaque especial, à minha mãe, ao meu pai, e aos meus avós, pela paciência, pela confiança constante, pelo incentivo e por nunca deixarem de acreditar em mim. Agradeço o amor incondicional, os valores que me transmitiram e por sempre valorizarem o meu esforço.

A todos os professores que me inspiraram, motivaram e ajudaram a moldar o meu caminho académico, deixo o meu profundo agradecimento. Um especial obrigado ao meu orientador, Professor Marco Paulo Ferreira, pelo apoio incansável, motivação e conselhos preciosos ao longo deste processo.

Às Educadoras/Professoras Cooperantes, que generosamente partilharam comigo as suas experiências, práticas e conhecimentos. Agradeço por estarem sempre disponíveis para me ouvir, oferecendo os melhores conselhos e ajudando a moldar a minha identidade profissional.

Um agradecimento especial às crianças, por tudo o que me ensinaram e pelos momentos inesquecíveis que me proporcionaram.

A todos os que acreditaram em mim, o meu mais sincero Obrigada!

Resumo

A promoção de uma escola inclusiva tem vindo, nos últimos anos, a ser objeto de mudanças significativas, não só em termos legislativos como nas práticas voltadas para a sua implementação, nomeadamente na preparação das instituições escolares e no desenvolvimento profissional dos docentes. Este trabalho analisa fundamentos da abordagem reflexiva sob a perspetiva dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com base nas experiências por eles vividas. A investigação tem como objetivo compreender de que maneira a prática pedagógica fundamentada na ação-reflexão pode contribuir para o desenvolvimento da consciência e a implementação de práticas inclusivas. Para tal, adotou-se uma abordagem metodológica mista, envolvendo a aplicação de um questionário a 109 docentes e a realização de entrevistas semiestruturadas a 16 docentes. A análise dessas experiências possibilitou a identificação de práticas mais adequadas e de alternativas didáticas eficazes para enfrentar situações e problemas recorrentes na promoção da aprendizagem de todos os alunos. Além disso, contribui para o desenvolvimento de competências técnicas, bem como para a sensibilização dos docentes em relação às questões éticas e sociais associadas à inclusão.

Palavras chave: Autorreflexão docente; Práticas inclusivas; Educação inclusiva; Formação de professores; Desenvolvimento profissional

Abstract

The promotion of an inclusive school has been the subject of significant changes in recent years, not only in terms of legislation but also in the practices aimed at its implementation, namely in the preparation of school institutions and the professional development of teachers. This work analyses the foundations of the reflective approach from the perspective of elementary school teachers, based on their experiences. The research aims to understand how pedagogical practice based on action-reflection can contribute to the development of awareness and the implementation of inclusive practices. To this end, a mixed-methodological approach was adopted, involving the application of a questionnaire to 109 teachers and semi-structured interviews with 16 additional teachers. The analysis of these experiences made it possible to identify the most effective practices and didactic alternatives for addressing recurring situations and problems in promoting learning for all students. It also contributes to the development of technical skills, as well as raising teachers' awareness of the ethical and social issues associated with inclusion.

Keywords: *Teacher self-reflection; Inclusive practices; Inclusive education; Teacher training; Professional development*

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	II
<i>Abstract</i>	III
Índice de Figuras	V
Índice de Tabelas	VI
Índice de Anexos.....	VII
Introdução.....	2
Capítulo 1	4
Revisão da Literatura	4
1.1 Princípios e Fundamentos da Educação Inclusiva	4
1.2 Legislação e Políticas da Educação Inclusiva em Portugal	9
1.3 Educação Inclusiva no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Desafios do professor.....	16
1.4 A Formação e Autorreflexão docente como pilar para práticas inclusivas no 1.º Ciclo do Ensino Básico	19
Capítulo 2	23
Problematização e Metodologia.....	23
2.1 Tipo de Estudo, Problemática e Objetivos	23
2.2 Metodologia.....	25
2.2.1 Participantes	25
2.2.2 Instrumentos de recolha de dados	28
2.2.3 Procedimentos	31
Capítulo 3	35
3.1 Resultados	35
3.2 Discussão dos resultados	45
Considerações Finais.....	49
Referências Bibliográficas.....	52
Anexos.....	58

Índice de Figuras

Figura 1. Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão - níveis de intervenção (Ministério da Educação, 2018).....	13
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1. Da Educação especial à educação inclusiva: principais mudanças de paradigma entre os Decretos-Lei 319/91 e 54/2018	14
Tabela 2. Características sociodemográficas dos participantes	27
Tabela 3. Distribuição por item das respostas dos participantes para cada um dos intervalos da escala	35
Tabela 4. Resultados de extração por item da matriz da componente rotativa.....	39
Tabela 5. Valores p apurados para cada variável sociodemográfica	40
Tabela 6. Valores p dos testes não paramétricos utilizados para cada uma das variáveis sociodemográficas.....	42
Tabela 7. Unidade de análise definitiva	44

Índice de Anexos

Anexo 1. Guião do Questionário	59
Anexo 2. Guião da Entrevista.....	62
Anexo 3. Tabela - 1ª Unidade de Análise Questão 1.....	63
Anexo 4. Tabela – 1ª Unidade de Análise Questão 2	65
Anexo 5. Tabela – 1ª Unidade de Análise Questão 3	68
Anexo 6. Tabela – 1ª Unidade de Análise Questão 4	70
Anexo 7. Tabela – 2ª Unidade de Análise.....	73

“Há três métodos para ganhar sabedoria: primeiro, por reflexão, que é o mais nobre; segundo, por imitação, que é o mais fácil; e terceiro, por experiência, que é o mais amargo.”

(Confúcio)

Introdução

O tema do presente relatório final, “A Autorreflexão como instrumento para a consciencialização das Práticas Inclusivas”, tem como principal objetivo explorar o papel da autorreflexão contínua no desenvolvimento de uma consciência crítica e inclusiva por parte dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O trabalho pretende, através da investigação, procurar compreender de que forma a prática reflexiva pode contribuir para que os professores repensem as suas estratégias pedagógicas, reconheçam a diversidade existente nas salas de aula e respondam com eficácia às necessidades de todos os alunos. Esta pesquisa visa não só identificar tanto os desafios que os professores enfrentam no contexto inclusivo, como igualmente identificar oportunidades que emergem na adoção de uma prática reflexiva regular.

A inclusão escolar é amplamente reconhecida como um dos pilares fundamentais de uma educação que promove a equidade, a justiça social e o respeito pela diversidade. No contexto do ensino Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a implementação de práticas inclusivas torna-se ainda mais crucial, dado que esta etapa inicial da educação desempenha um papel central no desenvolvimento de competências essenciais, como a empatia, a convivência social e a valorização das diferenças individuais. De facto, proporcionar às crianças uma educação inclusiva desde o início do seu percurso escolar contribui para a formação de uma sociedade mais justa, em que todos tenham as mesmas oportunidades de participação e aprendizagem.

Apesar das inúmeras políticas e diretrizes voltadas para a promoção da inclusão, a realidade nas escolas ainda apresenta lacunas significativas. Muitas vezes, estas lacunas não se devem apenas à ausência de recursos, mas também à dificuldade dos professores em adaptar as suas práticas às diferentes realidades dos alunos. É neste contexto que a autorreflexão docente se apresenta como um instrumento poderoso para a transformação das práticas pedagógicas (Nhancale, 2023). Ao refletirem de forma contínua e crítica sobre o seu próprio desempenho, os professores podem identificar preconceitos, ajustar atitudes e melhorar as suas estratégias de ensino, de forma a garantir que nenhum aluno seja excluído do processo educativo.

Como referem Donald Schön e John Dewey (citados em Dorigon e Romanowski, 2016), a prática reflexiva é essencial para que os profissionais da educação desenvolvam uma postura ativa e investigativa diante das situações que enfrentam diariamente nas salas de aula. Esta postura permite ao professor não só questionar e rever as suas ações, como também adaptar-se continuamente às exigências de contextos diversificados.

No caso específico da educação inclusiva, a autorreflexão assume uma importância ainda maior, pois possibilita ao professor identificar barreiras à aprendizagem, repensar práticas de exclusão e encontrar novas formas de promover a inclusão de todas as crianças, independentemente das suas condições sociais, físicas ou cognitivas.

Com o presente relatório, pretende-se, reforçar a ideia de que a construção de uma prática inclusiva efetiva não ocorre de forma espontânea, mas resulta de um processo permanente de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

A autorreflexão regular incentiva os professores a adotarem uma mentalidade de crescimento e a abraçarem a aprendizagem ao longo da vida (Dweck, 2006). Ao refletirem sobre as suas experiências e procurar feedback de outros (Schwartz & Perkins, 2018), os professores procuram continuamente expandir os seus conhecimentos, aprimorar as suas habilidades e adaptar as suas práticas para atender às necessidades em evolução dos seus alunos e ao cenário em constante mudança da educação (Fullan, 1999).

Este processo exige que os professores estejam dispostos a rever as suas próprias concepções e a desenvolver uma consciência mais sensível às necessidades dos alunos. Além disso, é fundamental que se crie uma cultura escolar que incentive a reflexão coletiva, o intercâmbio de experiências entre os professores e o apoio mútuo, elementos indispensáveis para a superação dos desafios inerentes à educação inclusiva.

Assim, esta investigação procura contribuir para a compreensão sobre de que forma a autorreflexão pode ser incorporada com caráter sistemático na formação e no desenvolvimento profissional dos professores, enquanto elemento essencial na promoção de uma maior eficácia pedagógica, postura ética e inclusiva no ambiente escolar.

Espera-se que este estudo possa oferecer subsídios teóricos e práticos que fortaleçam o compromisso dos professores com a criação de um espaço de aprendizagem verdadeiramente inclusivo, onde todos os alunos possam desenvolver o seu pleno potencial.

Capítulo 1

Revisão da Literatura

Neste primeiro capítulo apresenta-se uma contextualização sobre a importância da autorreflexão docente como base para o desenvolvimento de práticas inclusivas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aborda-se o enquadramento conceptual da educação inclusiva, destacando os seus fundamentos legais e pedagógicos, e reflete-se sobre o papel central da formação inicial e contínua dos professores. Por fim, enfatiza-se a relevância de práticas colaborativas e reflexivas como caminho para uma escola mais equitativa, capaz de responder às necessidades de todos os alunos.

1.1 Princípios e Fundamentos da Educação Inclusiva

A inclusão é um princípio fundamental da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, que afirma que todos os seres humanos são iguais em dignidade e direitos.

Este princípio obteve um reforço impactante na promoção da educação inclusiva em 1994, numa conferência promovida pela UNESCO, que culminou com a assinatura por diversos países da Declaração de Salamanca, também conhecida por Declaração de Salamanca e Quadro de Ação sobre Necessidades Educativas Específicas. O conteúdo desta declaração dá relevo à inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares e à importância de um sistema educativo inclusivo, onde todos têm acesso a uma educação de qualidade, independentemente das suas capacidades ou condições sociais.

A Declaração de Salamanca defende que todas as crianças, independentemente das suas capacidades, devem ter acesso à educação em ambientes inclusivos e ao direito à educação, reconhecendo que a educação é um direito humano básico. Sublinha ainda que os sistemas educativos devem estar adaptados para atender às necessidades de todos os alunos. Dá relevo ao papel dos professores, destacando a importância da preparação dos professores e educadores para que possam ultrapassar todas as carências nas suas salas de aula (UNESCO, 1994).

Apela ao apoio e à disponibilização de recursos, reforçando-os e promovendo serviços adequados para que as escolas possam atender todos os alunos, promovendo dessa forma a

equidade no acesso à educação. Por fim, não esquece as parcerias e o envolvimento da comunidade, salientando que a educação inclusiva é uma responsabilidade social partilhada, que envolve as escolas, as famílias, as comunidades e os governos.

A Declaração de Salamanca teve um impacto significativo nas políticas educacionais em todo o mundo, encorajando muitos países a reformular os seus sistemas educativos e a adotar práticas mais inclusivas, ajudou a moldar a agenda global sobre educação inclusiva e continua a ser uma importante referência para as políticas e práticas educativas direcionadas para a inclusão de todas as crianças (UNESCO, 1994).

A inclusão é um processo de integração de indivíduos e grupos que a sociedade teima em marginalizar, garantindo-lhes o pleno direito dela fazerem parte, sem restrições e sem qualquer tipo de discriminação ou preconceito, é um processo destinado a remover obstáculos que impedem a presença, a participação e o sucesso dos alunos de famílias com poucos recursos, pertencentes a minorias religiosas, culturais ou étnicas, membros de comunidades indígenas ou que possuem necessidades específicas e de deficiências estão entre os mais propensos a enfrentar a exclusão (UNESCO, 2019). Tal como refere Ainscow (2006), a inclusão é um processo que visa apoiar a educação para todos e para cada criança no mundo.

A ideia de uma escola inclusiva vai muito além da simples presença física de crianças com diferentes necessidades dentro de um mesmo ambiente. Este espaço deve ser acolhedor, onde todos os alunos, independentemente das suas capacidades ou dificuldades, tenham a oportunidade de aprender e de participar ativamente e plenamente no seu processo de desenvolvimento individual de forma justa e equitativa. Rodrigues (2013, citado em Gomes, 2013) referem que esta visão educacional reforça a ideia de que todos os alunos, independentemente das suas circunstâncias pessoais e sociais, devem encontrar respostas adequadas às suas necessidades na escola, facilitando a sua plena inclusão social. De acordo com a revista internacional de formação de professores, esta visão de escola promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos, enfatiza a importância da educação na formação e inclusão social dos indivíduos (Morgado, 2011, citado em Mesquita, E., & Araújo, J., 2021).

Uma escola inclusiva reconhece a importância dos professores em adaptar o ensino às necessidades específicas de cada aluno, dando-lhes liberdade para organizar o trabalho escolar de formas inovadoras e diversificadas, e permitindo o uso de diferentes métodos e abordagens pedagógicas que melhor atendam aos alunos. Em linha com esta ideia, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que se baseia em três princípios fundamentais, pode ser uma ferramenta valiosa para a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas. O DUA sugere que os

professores proporcionem múltiplos meios de envolvimento, considerando que os alunos têm diferentes formas de se motivar para a aprendizagem, permitindo que se sintam envolvidos de maneiras que atendam aos seus interesses e preferências. Isto está em consonância com o princípio de personalização da educação, que se alinha ao conceito de educação inclusiva, uma vez que possibilita que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, se sintam valorizados e motivados para o processo de aprendizagem (CAST, 2011).

Além disso, o DUA propõe a utilização de múltiplos meios de representação, considerando que os alunos compreendem a informação de formas variadas. Assim, oferecer diferentes recursos e estratégias pedagógicas, como vídeos, textos, gráficos ou recursos tecnológicos, pode ajudar todos os alunos a entender o conteúdo de forma mais eficaz. Esta abordagem contribui para a flexibilidade curricular e para a equidade no acesso à aprendizagem, fundamentais para a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e adaptado às necessidades de cada aluno (CAST, 2011).

O DUA sugere ainda que os professores utilizem múltiplos meios de ação e expressão, permitindo que os alunos possam demonstrar a sua aprendizagem de forma diversificada, seja por meio de apresentações orais, escritas ou multimídia. Isto garante que todos os alunos, independentemente das suas dificuldades, possam expressar o que aprenderam de maneira significativa. Esta flexibilidade metodológica é essencial para garantir a participação ativa de todos os alunos no processo educativo e para promover a sua autodeterminação, princípios orientadores da educação inclusiva (UNESCO, 1994).

Segundo Mintzberg (1995, citado em Mesquita, E., & Araújo, J., 2021) a capacidade de personalização e a flexibilidade curricular são fundamentais para garantir que todos os alunos, independentemente das suas circunstâncias pessoais, tenham acesso a uma educação de qualidade que promova a inclusão social e sucesso acadêmico. Esta abordagem permite que os professores utilizem uma variedade de técnicas e estratégias para atender às diversas necessidades dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz (Mintzberg, 1995).

A educação inclusiva é um princípio essencial na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, com o objetivo de garantir o direito de todos os alunos à educação, independentemente das suas necessidades individuais. Para que este objetivo seja alcançado, é necessário que existam princípios e fundamentos bem definidos que orientem a prática pedagógica inclusiva. A implementação da educação inclusiva implica um processo de reflexão constante sobre as práticas educativas, adaptando-as para que todos os alunos, incluindo aqueles

com necessidades educacionais específicas, possam ter acesso ao currículo e participar de maneira significativa no processo de aprendizagem (Ferreira, Prado & Cadavieco, 2015; UNESCO, 1994; Dzamukashvili, 2020).

Entre os principais princípios da educação inclusiva, destaca-se o direito à educação para todos. De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), todos os alunos têm o direito de participar na vida escolar, independentemente das suas diferenças, sejam elas de origem, capacidades, ou necessidades específicas. A educação inclusiva visa garantir que os alunos com dificuldades de aprendizagem, assim como aqueles provenientes de contextos sociais, culturais ou étnicos diversos, tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem que os outros. Este princípio assegura que todos os alunos, sem exceção, devem ser acolhidos na escola e participarem ativamente do processo educativo.

O segundo princípio importante é o da diversidade como valor que promove a inclusão e estimula a inovação e a criatividade. A educação inclusiva reconhece e valoriza a diversidade de formas de aprender, de experiências de vida e de necessidades dos alunos. Cada aluno traz consigo um conjunto único de capacidades, interesses, dificuldades e potencialidades, que devem ser levados em consideração no momento da construção do currículo e da escolha das metodologias pedagógicas. O reconhecimento da diversidade promove um ambiente de aprendizagem mais rico, onde todos os alunos podem aprender uns com os outros, respeitando as diferenças e colaborando para o sucesso coletivo. Este princípio está em linha com a proposta de Dzamukashvili (2020), que enfatiza a importância de criar um ambiente de aprendizagem inclusivo que favoreça a participação de todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

Outro princípio essencial é a adaptação curricular e metodológica. A educação inclusiva exige que o currículo e as metodologias de ensino sejam adaptados para responder às necessidades de todos os alunos. Estas adaptações devem garantir que todos possam aceder e compreender os conteúdos educativos de maneira equitativa. De acordo com Ferreira, Prado e Cadavieco (2015), a adaptação curricular deve ser flexível, considerando as características e os interesses de cada aluno, e deve ser feita de forma a permitir que todos os alunos se envolvam nas atividades de aprendizagem, independentemente das suas dificuldades. Além disso, as metodologias de ensino devem ser diversificadas, utilizando diferentes estratégias e recursos pedagógicos, incluindo tecnologias, para atender às necessidades específicas de cada aluno.

A participação ativa de todos os alunos é outro princípio fundamental da educação inclusiva. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário garantir que todos os alunos possam participar ativamente no processo de aprendizagem. Isso envolve a participação nas atividades

didáticas, mas também na vida social da escola, na tomada de decisões e no desenvolvimento de capacidades sociais. Ferreira, Prado e Cadavieco (2015) destacam que a educação inclusiva deve ser pautada pela participação de todos os alunos, que devem ser incentivados a expressar as suas ideias, opiniões e necessidades. O papel do professor é essencial para criar um ambiente que favoreça a participação ativa, utilizando práticas pedagógicas que envolvam todos os alunos de forma equitativa.

Além disso, a equidade no acesso ao currículo e aos recursos é um dos fundamentos centrais da educação inclusiva. A equidade significa garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprender e de participar nos recursos educacionais, independentemente das suas características individuais. Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018 (Diário da República, 2018), a equidade é alcançada quando o sistema educacional elimina as barreiras ao acesso ao currículo e oferece os recursos e apoios necessários para que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educativas específicas, possam participar plenamente no processo educativo. A promoção da equidade exige a eliminação de obstáculos, como a falta de materiais, a inadequação do ambiente de aprendizagem ou a falta de formação dos professores para lidar com a diversidade (UNESCO, 2017; Ainscow, 2005).

No que respeita aos fundamentos da educação inclusiva, um dos temas mais importantes é a construção de uma cultura de inclusão. A cultura escolar inclusiva deve ser construída coletivamente, envolvendo todos os membros da comunidade educativa, desde os professores até os alunos e os pais. Isosomppi e Leivo (2015) argumentam que os professores desempenham um papel crucial na construção dessa cultura, pois são eles que criam o ambiente de aprendizagem e refletem constantemente sobre as suas práticas pedagógicas. A construção de uma cultura inclusiva envolve a promoção de valores como o respeito à diversidade, a colaboração e a solidariedade, criando um ambiente escolar onde todos os alunos se sintam acolhidos e respeitados.

Outro fundamento da educação inclusiva é a transformação do papel do professor. O professor não deve ser visto apenas como um transmissor de conhecimentos, mas igualmente como um facilitador do processo de aprendizagem. De acordo com Dorigon e Romanowski (2008), a prática pedagógica do professor deve ser flexível, reflexiva e adaptada às necessidades dos alunos. O professor precisa de estar permanentemente atento às particularidades de cada aluno, ajustando as suas metodologias e estratégias de ensino para garantir que todos possam aprender de forma eficaz. O papel do professor, portanto, é fundamental para a implementação da educação inclusiva, sendo necessário que ele tenha uma formação contínua e esteja preparado

para lidar com as diversas necessidades dos alunos.

A intervenção precoce também é um princípio fundamental da educação inclusiva. Identificar as dificuldades dos alunos desde as primeiras fases da escolarização permite que se tomem medidas adequadas para apoiá-los. A intervenção precoce deve ser feita de forma individualizada, garantindo que cada aluno receba o suporte necessário para superar as suas dificuldades. Minott (2019) ressalta que a intervenção precoce é um fator chave para o sucesso da educação inclusiva, pois possibilita que os alunos recebam o apoio necessário para desenvolver as suas capacidades e superar desafios.

Por fim, a avaliação inclusiva deve ser compreendida como um processo contínuo e formativo. A avaliação não deve ser vista como um simples instrumento de seleção, mas como uma ferramenta que visa o desenvolvimento e o crescimento do aluno. A avaliação inclusiva deve ter em consideração as características e necessidades de cada aluno, proporcionando experiência adquirida no processo construtivo que ajude a melhorar o seu desempenho e a sua participação no decurso educativo. Ferreira et al. (2015) salientam que a avaliação deve ser uma prática reflexiva, que leve em consideração o progresso individual de cada aluno e as adaptações feitas durante o processo de aprendizagem.

1.2 Legislação e Políticas da Educação Inclusiva em Portugal

A educação inclusiva em Portugal tem vindo a ser implementada de forma progressiva, com um quadro legislativo robusto que visa garantir o direito à educação para todos os alunos, independentemente das suas necessidades educativas específicas (NEE) e das características individuais. O estado português tem adotado uma série de políticas e leis que visam integrar alunos com diferentes necessidades no sistema de ensino regular, reconhecendo que todos têm direito a uma educação de qualidade num ambiente inclusivo. Neste contexto, a legislação portuguesa tem vindo a ser adaptada ao longo dos anos para garantir que todos os alunos, sem exceção, possam participar ativamente no processo educativo (Moreira & Casa-Nova, 2016; European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

A base legal da educação inclusiva em Portugal está na Constituição da República Portuguesa (CRP), promulgada em 1976 e sucessivamente atualizada, onde, no artigo 73.º, é consagrado o direito à educação para todos os cidadãos. Este artigo afirma que a educação deve ser prestada de forma a garantir a igualdade de oportunidades para todos, sem discriminação. Este princípio é

fundamental para a inclusão de alunos com deficiência ou necessidades específicas, assegurando que as escolas regulares devem receber todos os alunos, promovendo um ensino que respeite as diferenças e as diversidades presentes no ambiente escolar. Além disso, o artigo 54º da CRP (2018) reforça a igualdade de acesso à educação, determinando que a educação deve ser organizada de forma a garantir que todos os cidadãos, independentemente das suas características, tenham as mesmas oportunidades educativas.

O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, foi um dos primeiros documentos legais a estabelecer o regime de educação especial em Portugal, criando as condições para a inclusão de alunos com necessidades educativas específicas (NEE) nas escolas regulares. Este decreto determina que as escolas devem ajustar o currículo e as metodologias de ensino às especificidades dos alunos, para que estes possam participar efetivamente nas atividades escolares, respeitando as suas necessidades. A inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares foi uma das principais conquistas deste decreto, uma vez que tinha como objetivo evitar a segregação em escolas especiais e promover a integração dos alunos no contexto geral do ensino.

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, é um marco importante na legislação de educação inclusiva em Portugal. Este Decreto-Lei estabelece o regime de educação especial, determinando que as escolas devem adaptar o ensino e o currículo às necessidades dos alunos com NEE, promovendo a sua inclusão nas escolas regulares. A norma estabelece que, sempre que possível, a educação deve ser fornecida em escolas regulares, evitando, sempre que possível, a segregação em escolas especiais. Este documento é uma das bases para garantir que os alunos com deficiência ou com outras necessidades específicas possam usufruir de um ambiente escolar que favoreça o seu desenvolvimento integral e participação social.

Em Portugal, a implementação do princípio da educação inclusiva foi formalizada com o Decreto-Lei nº 54/2018, que representou uma mudança significativa no sistema educacional. O decreto promoveu a abolição de categorias de alunos, como a categorização de "necessidades educativas especiais", e substituiu o modelo tradicional de educação segregada por um modelo de educação inclusiva, com medidas de apoio personalizadas e uma abordagem flexível e dinâmica.

Entre as transformações mais relevantes, destacam-se:

1. **Abandono dos sistemas de categorização de alunos:** Deixou de existir a categorização dos alunos com "necessidades educativas especiais", promovendo uma visão mais inclusiva e holística, que visa atender a todos os alunos sem discriminação.

2. **Fim do modelo de legislação separada para alunos com necessidades específicas:** Em vez de tratar os alunos com dificuldades de forma isolada, o Decreto-Lei nº 54/2018 integra estas questões dentro do contexto geral da educação, acolhendo todos os alunos com base nas respostas educativas necessárias e não em categorias ou rótulos.
3. **Foco nas respostas educativas e não nas categorias:** O decreto estabelece um continuum de respostas a serem implementadas para todos os alunos, considerando as diversas necessidades que possam surgir, sem classificações rígidas.
4. **Integração de recursos externos:** O diploma permite a mobilização complementar de recursos de áreas como saúde, emprego, formação profissional e segurança social, sempre que necessário e adequado, para garantir um suporte mais amplo ao processo de inclusão escolar.

Neste sentido, o Decreto-Lei nº 54/2018 define medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, estruturadas em três níveis de intervenção para garantir que todos os alunos recebam o suporte necessário para o seu desenvolvimento:

1. Nível 1 - Medidas Universais

Estas são práticas gerais implementadas para promover a aprendizagem de todos os alunos, independentemente das suas necessidades específicas. Elas incluem:

- Diferenciação pedagógica: Adequar metodologias de ensino para atender a diferentes estilos de aprendizagem.
- Acomodações curriculares: Ajustar estratégias de ensino para garantir o acesso ao currículo.
- Enriquecimento curricular: Oferecer atividades adicionais para todos os alunos, promovendo desafios extras.
- Promoção de comportamentos pró-sociais: Oferecer estratégias para melhorar as capacidades sociais dos alunos.
- Intervenção em pequenos grupos: Promover atividades com foco académico ou comportamental, realizadas em pequenos grupos.

2. Nível 2 - Medidas Seletivas

São medidas direcionadas a alunos que estão em situação de risco ou que evidenciam necessidades de apoio adicional. Exemplos incluem:

- Percursos curriculares diferenciados: Adaptar o percurso de aprendizagem de acordo com as necessidades de cada aluno.
- Adaptações curriculares não significativas: Ajustar os conteúdos e objetivos curriculares que não alteram significativamente a base do currículo.
- Apoio psicopedagógico: Fornecer apoio especializado para lidar com questões emocionais e comportamentais que possam ter impacto na aprendizagem.
- Antecipação e reforço das aprendizagens: Promover estratégias para antecipar e reforçar os conteúdos que os alunos necessitam para avançar na aprendizagem.

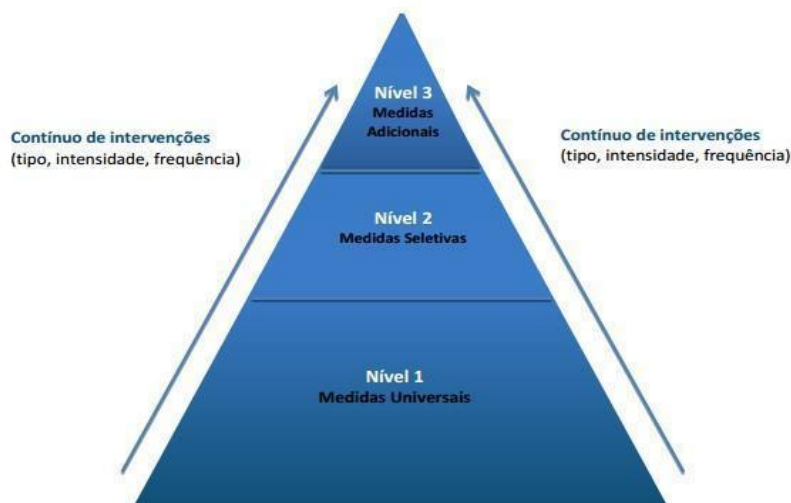
3. Nível 3 - Medidas Adicionais

Estas medidas são mais intensivas e personalizadas, focadas nas necessidades específicas de cada aluno. Incluem:

- Frequência do ano por disciplinas: Permitir ao aluno frequentar apenas algumas disciplinas, em vez de todo o ano, se necessário.
- Adaptações curriculares significativas: Realizar mudanças substanciais no currículo, ajustando-o para atender às necessidades específicas do aluno.
- Plano individual de transição: Construir um planeamento específico para apoiar a transição do aluno entre diferentes etapas educacionais ou para o mercado de trabalho.
- Desenvolvimento de competências de autonomia: Focar no desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais para garantir que o aluno seja capaz de viver de forma independente e interagir com os outros de forma eficaz.

Figura 1.

Medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão - níveis de intervenção (Ministério da Educação, 2018)



Medidas de Gestão Curricular

O Decreto-Lei nº 54/2018 também descreve diversas medidas de gestão curricular essenciais para garantir que todos os alunos tenham o acesso adequado ao currículo, independentemente de suas dificuldades ou necessidades.

1. Acomodações Curriculares

As acomodações curriculares são ajustes que se realizam no currículo e nas atividades de aprendizagem, feitos de forma a garantir que todos os alunos possam acessar os conteúdos. Isto pode envolver o uso de diferentes métodos de ensino, abordagens pedagógicas diversificadas e ferramentas de avaliação alternativas.

2. Adaptações Curriculares Não Significativas

Estas são mudanças no currículo que não alteram substancialmente os objetivos de aprendizagem. Elas podem incluir ajustes na sequência ou priorização dos conteúdos, sem comprometer as aprendizagens essenciais estabelecidas pelos documentos curriculares.

3. Adaptações Curriculares Significativas

Quando um aluno necessita de ajustes mais profundos, as adaptações curriculares significativas podem ser aplicadas. Isto pode envolver mudanças substanciais nos conteúdos e objetivos curriculares, com o intuito de promover a autonomia do aluno e seu desenvolvimento pessoal e social.

Tabela 1.

Da Educação especial à educação inclusiva: principais mudanças de paradigma entre os Decretos-Lei 319/91 e 54/2018

Da integração escolar/Educação especial (conceitos prevalentes no decreto-lei 319/91)	À inclusão escolar/Educação inclusiva (conceitos emergentes no decreto-lei 54/2018)
Da educação especial para alunos especiais	À educação de sucesso para todos
Da homogeneidade / normalização	À variabilidade / diversidade
Do indivíduo	Ao currículo flexível e em construção
Da dicotomia metodológica	À diferenciação pedagógica
Da clausura num sistema	À flexibilidade de itinerários
Do programa para os alunos	Às estratégias para os professores
Da formação de professores de educação especial	À formação de professores para educar todos os alunos
Da diferença como um problema	À diferença como um desafio
Do professor consumidor e aplicador	Ao professor criativo, experimentador e reflexivo
Da aventura solitária	À responsabilidade coletiva

Fonte: Adaptado de Ministério da Educação (2018) e Decreto-Lei n.º 54/2018.

O Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, introduz a flexibilidade curricular no ensino básico e secundário, permitindo que as escolas ajustem o currículo de forma mais personalizada, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos. A flexibilidade curricular visa facilitar a adaptação do ensino às características individuais de cada aluno, permitindo que os professores implementem práticas pedagógicas mais diversificadas e ajustadas à realidade das suas turmas.

Este decreto é particularmente importante no contexto da educação inclusiva, pois oferece um quadro que possibilita a diferenciação pedagógica e a personalização da aprendizagem, elementos essenciais para a inclusão de alunos com NEE. A flexibilidade do currículo, aliada a uma abordagem centrada no aluno, permite que se atenda às especificidades de todos os alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), delineado pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, também se configura como um documento essencial para promover a inclusão escolar em Portugal. O PNE estabelece diretrizes para o desenvolvimento da educação no país e inclui a educação inclusiva como uma das suas principais metas. O plano prevê a criação de condições para que os alunos com NEE possam ser atendidos adequadamente nas escolas regulares e prevê ainda o desenvolvimento de ações específicas para a formação contínua de professores, para que possam lidar com a diversidade presente nas salas de aula. No âmbito do PNE, está também prevista a promoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, que respeitem as especificidades de cada aluno e contribuam para a sua aprendizagem.

O Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, define o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, estabelecendo as competências e saberes que todos os alunos devem ter desenvolvido ao concluir a escolaridade obrigatória. Este despacho integra uma visão de educação inclusiva ao assegurar que todos os alunos, independentemente das suas necessidades educativas, tenham acesso ao desenvolvimento de competências essenciais para a sua vida pessoal, social e profissional. O perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória reconhece a diversidade dos alunos e estabelece uma base comum de aprendizagem, garantindo que a educação seja acessível a todos. A inclusão de competências relacionadas com a cidadania, a resolução de problemas e o trabalho colaborativo é um reflexo da promoção de uma educação que respeita as diferenças e busca maximizar o potencial de todos os alunos.

A legislação portuguesa, no entanto, enfrenta desafios na sua implementação. Apesar da existência de um quadro legal forte (Lei n.º 21/2008, 2008), a inclusão efetiva de alunos com NEE nas escolas regulares ainda depende de uma série de fatores, como a formação adequada dos professores, a adequação das infraestruturas escolares e a disponibilidade de recursos pedagógicos especializados (Ministério da Educação, 2018). Muitos professores não têm formação específica em educação inclusiva, o que pode dificultar a adaptação do currículo e das metodologias de ensino às necessidades dos alunos com deficiências ou outras dificuldades de aprendizagem. A falta de recursos materiais, como tecnologias e materiais pedagógicos acessíveis, e a falta de apoio especializado, como psicólogos ou terapeutas ocupacionais, ainda são obstáculos a uma educação inclusiva de qualidade (Oliveira, Santos & Souza, 2015).

Além disso, a infraestrutura das escolas nem sempre está preparada para garantir a acessibilidade física a todos os alunos, como, por exemplo, rampas de acesso para alunos com mobilidade reduzida ou salas de aula adaptadas para alunos com necessidades específicas (Ministério da Educação, 2018). O investimento na adaptação das infraestruturas escolares é

essencial para garantir que as escolas estejam de facto preparadas para acolher todos os alunos, independentemente das suas necessidades.

Apesar dos desafios, é inegável que a legislação portuguesa tem avançado consideravelmente no que diz respeito à promoção de uma educação inclusiva. A formação de professores, a adequação das infraestruturas escolares e o apoio especializado são áreas em que a legislação tem feito progressos, mas ainda há muito a ser feito. A educação inclusiva em Portugal continua a ser uma prioridade nas políticas educacionais, e a transformação das escolas em ambientes verdadeiramente inclusivos exige um esforço conjunto entre todos os intervenientes: estado, escolas, professores, alunos e famílias (Sequeiros & Silva, 2024).

1.3 Educação Inclusiva no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Desafios do professor

A educação inclusiva é um princípio essencial na construção de uma escola que acolha e respeite a diversidade. Segundo (Ferreira et al., 2015), a inclusão não se limita à presença física de alunos com necessidades educativas específicas nas salas de aula regulares, mas implica uma reestruturação completa das práticas pedagógicas e das relações entre todos os membros da comunidade escolar. Os autores afirmam que "os professores são o epicentro do processo de inclusão", sendo a sua formação inicial e contínua um elemento fundamental para a efetivação de uma educação inclusiva.

Neste sentido, a capacitação dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico deve contemplar tanto o desenvolvimento de competências técnicas quanto a sensibilização para as questões éticas e sociais relacionadas com a inclusão. Para que a inclusão escolar seja eficaz, "é imprescindível que os professores compreendam a diversidade como uma riqueza pedagógica, e não como um obstáculo ao ensino" (Ferreira et al., 2015, p.). Assim, a formação dos professores deve promover uma visão positiva sobre a inclusão, incentivando-os a adotar práticas pedagógicas diferenciadas e colaborativas.

Contudo, a implementação da educação inclusiva apresenta desafios significativos para os professores, desde a necessidade de lidar com a diversidade de alunos até a adaptação das suas práticas pedagógicas. De acordo com os autores Morgado (2003, citado em Ferreira et al., 2015) e Florian & Linklater (2010); Florian & Spratt (2013, citado em Minott, 2019), os professores melhoram a qualidade das suas práticas pedagógicas quando adotam medidas, tais como:

1. Promover a autonomia dos alunos;
2. Estabelecer climas positivos na sala de aula;
3. Demonstrar expectativas positivas;
4. Organizar o trabalho de forma sólida em função do grupo;
5. Considerar opções metodológicas ajustadas ao clima de sala de aula;
6. Regular o processo de ensino/aprendizagem, reforçando os sucessos e os empenhos dos alunos;
7. Estimular os alunos para o trabalho cooperativo;
8. Diferenciar metodologias de ensino;
9. Diversificar estratégias de ensino perante situações de aprendizagem distintas.

Estas práticas contribuem para a promoção da inclusão educacional, mas também para a criação de uma cultura de aprendizagem mais colaborativa e equitativa, onde todos os alunos têm a oportunidade de se desenvolver plenamente. Além disso, ao trabalharem em ambientes inclusivos, os professores tornam-se mais aptos a identificar as dificuldades individuais dos alunos e a adotar intervenções pedagógicas apropriadas, promovendo um ensino mais justo e eficiente (Ferreira et al., 2015).

Complementando esta visão, Isosomppi e Leivo (2021) discutem como a transição entre a formação inicial de professores e a prática educativa nas escolas é fundamental para a efetiva implementação da educação inclusiva. Segundo os autores, a formação de professores para a inclusão deve ser baseada em conhecimentos técnicos, mas também numa preparação que os capacite a refletir sobre as suas práticas pedagógicas e a adaptar as suas abordagens para responder à diversidade presente nas salas de aula. A capacitação contínua e a reflexão crítica sobre a prática docente são, assim, essenciais para que os professores possam se tornar agentes ativos no processo de inclusão. Neste contexto, autores como Schön (1983) também salientam a importância da reflexão contínua na prática profissional, sugerindo que, ao refletirem sobre as suas ações, os professores desenvolvem capacidades que permitem a adaptação e a evolução das suas abordagens pedagógicas, tornando-as mais inclusivas e responsivas às necessidades dos alunos.

Ferreira (2022), também enfatiza a importância da reflexão crítica na prática pedagógica dos professores, considerando-a uma ferramenta essencial para a transformação da educação inclusiva. O autor destaca que os docentes, como agentes de mudança, devem ser capazes de questionar constantemente as suas práticas, de forma a aprimorá-las e torná-las mais eficazes na promoção de ambientes inclusivos. Segundo Ferreira (2022), o professor não é apenas um

transmissor de conhecimento, mas um facilitador de aprendizagens, que deve adaptar-se e refletir sobre a diversidade de cada aluno para proporcionar um ensino equitativo e acessível a todos.

A integração de abordagens inclusivas no ensino não é uma tarefa isolada. Requer a colaboração entre todos os membros da comunidade escolar, incluindo os professores, os gestores escolares e todos os outros profissionais da educação. A formação de professores deve incluir, portanto, a promoção de um ambiente alargado, abrangente e colaborativo, onde a troca de experiências e saberes conduza ao fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas. A colaboração interprofissional, como defendem Isosomppi e Leivo (2021), é uma estratégia essencial para garantir que os professores desenvolvam práticas mais eficazes e inclusivas no contexto escolar.

Ferreira (2022) também afirma que a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo de melhoria das práticas pedagógicas, onde professores, alunos e toda a comunidade escolar estão comprometidos com a adaptação e evolução das abordagens.

Os desafios enfrentados pelos professores na implementação da educação inclusiva são múltiplos e variam desde a falta de recursos até a necessidade de mudar atitudes e crenças pessoais. Ferreira et al. (2015) apontam que um dos maiores desafios é a preparação insuficiente para lidar com a heterogeneidade das turmas, bem como a ausência de apoio institucional adequado. Segundo os autores, "os professores frequentemente deparam-se com dificuldades para adaptar o currículo e criar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades individuais dos alunos" (p.6).

Outro desafio relevante é a resistência à mudança, tanto por parte dos professores quanto da própria estrutura escolar. Promover a inclusão exige que os professores adotem novas abordagens pedagógicas, o que pode gerar insegurança e receio de não conseguirem atender a todos os alunos de forma adequada. Segundo Ferreira et al. (2015), "a colaboração entre professores, famílias e especialistas é crucial para superar as barreiras e implementar práticas inclusivas com sucesso" (p.8).

A implementação de práticas inclusivas no ensino enfrenta uma série de desafios para os professores, que variam desde a formação inadequada até a falta de recursos e apoio institucional. O estudo de Martin et al. (2021) destaca a importância das atitudes dos professores e da sua autoeficácia na implementação da educação inclusiva. Segundo os autores, as atitudes positivas em relação à inclusão estão diretamente relacionadas à confiança dos professores na sua capacidade de aplicar práticas inclusivas de forma eficaz.

A pesquisa aponta para que os professores que possuem uma atitude mais positiva em

relação à educação inclusiva tendem a sentir-se mais capacitados para implementar essas práticas, enquanto os que têm uma visão mais negativa enfrentam maiores dificuldades para integrar todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades educativas específicas, no ambiente escolar. Além disso, o estudo revela que, apesar de muitas vezes os professores possuírem boas intenções em relação à inclusão, as barreiras relacionadas com a sua formação e a falta de recursos adequados impendem frequentemente a efetivação da inclusão de maneira plena (Martin et al., 2021).

Portanto, os desafios para os professores no contexto da educação inclusiva são múltiplos e exigem uma abordagem holística, que contemple tanto o desenvolvimento de atitudes positivas e confiança nas próprias competências (autoeficácia), como a superação de dificuldades estruturais e a implementação de políticas educacionais que proporcionem os recursos necessários para a efetivação da inclusão.

1.4 A Formação e Autorreflexão docente como pilar para práticas inclusivas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A promoção de práticas inclusivas nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico exige mais do que a aplicação de estratégias pedagógicas diferenciadas, requer uma transformação profunda na forma como os professores compreendem o ensino, a diversidade e o seu próprio papel enquanto agentes de mudança. Neste sentido, a formação docente inicial e contínua e a autorreflexão crítica emergem como dois pilares essenciais para sustentar práticas verdadeiramente inclusivas.

A formação contínua dos professores deve ir além da aquisição de conhecimentos técnicos sobre as diversas metodologias pedagógicas, incorporando também práticas reflexivas que permitam aos docentes questionar e adaptar as suas abordagens conforme as necessidades dos alunos. Essa ideia é fundamentada por Schön (1983), o qual destaca a importância da reflexão na ação. A reflexão contínua permite que os professores avaliem as suas práticas pedagógicas em tempo real, ajustando as estratégias para promover um ensino mais inclusivo e eficaz. Jennifer Moon (2004) amplia esta visão ao considerar a reflexão como um processo dinâmico que envolve a reconstrução do conhecimento, atribuindo-lhe novos significados. A autora identifica diferentes níveis de reflexão, desde os mais superficiais, como a simples descrição de uma experiência, até os mais profundos, que implicam transformação conceptual e

prática. Esta “aprendizagem transformacional” é, segundo Moon (2004), o que realmente conduz à mudança no comportamento docente, sendo essencial para responder às exigências de uma educação inclusiva.

A autorreflexão docente pode ser operacionalizada através de diferentes estratégias e instrumentos, como diários reflexivos, portfólios, supervisão pedagógica ou análise colaborativa de práticas. Estes métodos potenciam a consciência crítica do professor sobre o impacto da sua ação e fomentam a autonomia na tomada de decisões pedagógicas (Day, 1999; Zeichner & Liston, 2014). Ao refletir de forma sistemática sobre os seus atos, intenções e consequências, o docente transforma a sua experiência em aprendizagem significativa, promovendo um ciclo contínuo de desenvolvimento profissional.

Além disso, a formação dos professores deve incluir a sensibilização para a diversidade e a inclusão como princípio pedagógico. É crucial que os professores vejam a diversidade nas salas de aula como uma riqueza, e não um obstáculo. Para isso, a formação deve transmitir conhecimentos técnicos e capacitar os professores a refletir sobre as suas práticas por forma a adaptar os métodos pedagógicos, garantindo a inclusão de todos os alunos (Isosomppi & Leivo, 2021). A formação deve promover práticas diferenciadas e colaborativas, para atender às diversas necessidades de aprendizagem e criar um ambiente escolar mais equitativo. A colaboração enriquece a prática reflexiva, como defende Moon (2004), ao proporcionar a confrontação de perspetivas e a construção coletiva do conhecimento. Esta dinâmica é fundamental para criar comunidades profissionais de aprendizagem comprometidas com a inclusão.

Ferreira (2022) ressalta que a prática reflexiva deve ir além da mera avaliação de estratégias pedagógicas, envolvendo também a reflexão sobre as atitudes e crenças pessoais dos docentes. Para que a educação inclusiva se concretize, é necessário que os professores se questionem sobre as suas próprias crenças em relação à diversidade, adaptando as práticas de ensino para acolher todos os alunos, sem exceção.

A colaboração entre professores, gestores escolares e outros profissionais da educação também é essencial para o desenvolvimento profissional. A troca de experiências e saberes cria uma rede de apoio fundamental para a implementação de práticas inclusivas. A colaboração é um dos pilares de uma cultura de aprendizagem inclusiva, pois permite que os docentes compartilhem estratégias, superem desafios comuns e fortaleçam as suas práticas pedagógicas (Isosomppi & Leivo, 2021).

O desenvolvimento profissional dos professores deve ser contínuo e envolver uma

combinação de reflexão crítica sobre a prática, desenvolvimento de competências técnicas e uma abordagem colaborativa que favoreça a inclusão. Com isso, os professores estarão mais preparados para promover uma educação que valorize a diversidade e crie um ambiente de aprendizagem inclusivo para todos.

A formação de professores tem um papel crucial na construção de práticas pedagógicas inclusivas, permitindo aos docentes lidar com a diversidade nas salas de aula. Para isso, a formação inicial e contínua deve integrar tanto o conhecimento teórico sobre inclusão quanto estratégias práticas que permitam adaptar as metodologias de ensino às necessidades específicas dos alunos (Isosomppi & Leivo, 2015; Koch & Bassani, 2013).

A educação inclusiva envolve desafios, como a necessidade de adaptação curricular e a implementação de metodologias diferenciadas. A formação contínua, portanto, é vital para capacitar os docentes a lidarem com esses desafios e desenvolver práticas pedagógicas que garantam a aprendizagem de todos os alunos, independentemente das suas condições (Isosomppi & Leivo, 2021; Martins et al., 2020). A reflexão crítica, como defendido por Schön (1983), é essencial para identificar barreiras à aprendizagem e implementar soluções eficazes, promovendo um ambiente acessível e democrático.

A formação docente deve incluir módulos sobre políticas educacionais inclusivas, tecnologias, adaptações curriculares e metodológicas, além do desenvolvimento de competências socioemocionais. Isso prepara os professores para criar um ambiente seguro e acolhedor para todos (UNESCO, 2017). Uma formação abrangente e bem estruturada fortalece a autoeficácia e a motivação dos docentes, capacitando-os a desempenhar um papel ativo na construção de escolas inclusivas.

Além disso, a colaboração entre professores, psicopedagogos e outros profissionais da educação é fundamental. Esse trabalho em equipa favorece a troca de pontos de vista e estratégias, além de apoiar a implementação de práticas mais inclusivas (Isosomppi & Leivo, 2021). O desenvolvimento de competências socioemocionais também é essencial, ajudando os docentes a lidar de maneira empática com os desafios da inclusão, promovendo resiliência, flexibilidade e inovação no ensino (Ferreira et. al., 2015).

Igualmente importante é a utilização de tecnologias de apoio, como softwares de leitura de tela e dispositivos adaptativos, tem sido uma ferramenta essencial para integrar alunos com deficiência, garantindo seu acesso ao conteúdo curricular de forma equitativa (Koch & Bassani, 2013). A implementação de metodologias ativas, como o ensino cooperativo e a aprendizagem baseada em projetos, também se revela eficaz para promover a participação ativa de todos os

alunos, favorecendo a autonomia e o protagonismo na aprendizagem (UNESCO, 2017).

A avaliação na educação inclusiva deve ser contínua e formativa, permitindo a identificação das potencialidades e dificuldades de cada aluno. Como destaca o Decreto-Lei n.º 54/2018, a avaliação deve apoiar a aprendizagem, utilizando abordagens diferenciadas e flexíveis, de modo a responder às necessidades, ritmos e formas de expressão de cada aluno (Ferreira et al., 2015; Mesquita & Araújo, 2021). A avaliação inclusiva deve também ser colaborativa, envolvendo docentes, educadores especializados e famílias, para garantir que as estratégias pedagógicas se ajustem com precisão às especificidades dos alunos (Minott, 2019).

A postura reflexiva dos professores também deve se estender às suas práticas avaliativas. A reflexão contínua permite que os docentes ajustem suas metodologias de avaliação, tornando-as mais inclusivas e eficazes para promover uma educação acessível e equitativa (Schön, 1983). Além disso, a autorreflexão contribui para o desenvolvimento profissional individual e fortalece a cultura de aprendizagem colaborativa nas escolas (Nhancale, 2023).

Neste contexto, torna-se pertinente compreender como os professores do 1.º Ciclo experienciam e valorizam a autorreflexão nas suas práticas inclusivas. Esta relação entre reflexão crítica e inclusão será explorada com maior detalhe na análise dos dados empíricos apresentados nos capítulos seguintes.

A implementação bem-sucedida da educação inclusiva depende de uma abordagem integrada, que combine reflexão crítica, adaptação curricular, uso de tecnologias e colaboração entre profissionais da educação. Dessa forma, é possível criar ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades de todos os alunos, promovendo o sucesso educacional para todos, independentemente das suas capacidades ou dificuldades. A formação e a autorreflexão não são elementos acessórios, mas sim estruturantes de uma prática docente inclusiva. São elas que capacitam os professores a transformar a sala de aula num espaço onde todos os alunos, independentemente das suas características ou condições, possam aprender, participar e sentir-se valorizados. No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde se constroem as bases do percurso escolar e social dos alunos, esta responsabilidade torna-se ainda mais significativa. A construção de uma escola inclusiva começa com um professor reflexivo, consciente e comprometido com a equidade.

Capítulo 2

Problematização e Metodologia

Neste capítulo apresentam-se as opções metodológicas que orientaram a concretização do estudo empírico, enquadrando-se o problema de investigação, os participantes envolvidos e os procedimentos utilizados para a recolha e análise de dados. Descreve-se a abordagem mista adotada, combinando métodos quantitativos e qualitativos, bem como as etapas que permitiram explorar em profundidade as percepções e práticas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à autorreflexão e à inclusão. Por fim, explicita-se o processo de análise dos dados e os critérios que asseguraram a validade e rigor do estudo.

2.1 Tipo de Estudo, Problemática e Objetivos

O presente estudo é estruturado com base numa metodologia mista, que integra tanto métodos quantitativos como qualitativos com o intuito de fornecer uma compreensão holística sobre as práticas inclusivas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A abordagem quantitativa é utilizada para obter dados objetivos e generalizáveis, enquanto a abordagem qualitativa complementa esta análise, oferecendo uma perspetiva profunda e contextualizada sobre as percepções e experiências dos professores.

A utilização da metodologia mista justifica-se pela complexidade do tema em estudo. A autorreflexão dos professores sobre a inclusão não pode ser plenamente compreendida apenas por meio de dados quantitativos, que recolhem aspectos mais amplos e mensuráveis das práticas. Por outro lado, a abordagem qualitativa permite uma exploração mais subjetiva e detalhada, considerando o contexto, as emoções e as percepções pessoais dos professores. De acordo com Patton (1990, citado em Fernandes, 1991), a combinação de métodos enriquece a análise, permitindo que tanto os padrões gerais quanto as experiências individuais sejam explorados em profundidade. Já Schön (1983) argumenta que a reflexão na ação é um processo essencial para a evolução contínua da prática pedagógica, sendo central para a melhoria da qualidade educativa e o desenvolvimento profissional dos professores.

A implementação desta abordagem mista permite, assim, uma triangulação dos dados, o que, conforme Günther (2006), aumenta a validade e a fiabilidade dos resultados,

proporcionando uma análise mais robusta e fiel da realidade pedagógica.

A problemática do estudo está centrada na autorreflexão docente e nas práticas inclusivas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A inclusão educacional envolve a adaptação da prática pedagógica para garantir que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, tenham igualdade de oportunidades para aprender. Neste sentido, a reflexão constante sobre as práticas docentes é crucial para a efetivação da inclusão no ambiente escolar.

A problemática central do estudo é, portanto, a seguinte: De que forma os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico refletem sobre as suas práticas inclusivas, e como as suas crenças, atitudes e valores influenciam essas práticas? Para responder a essa questão, é fundamental compreender que a reflexão é um processo dinâmico e contínuo, que envolve a análise das próprias ações pedagógicas e o reconhecimento das suas limitações e desafios.

Através da combinação das abordagens quantitativa e qualitativa, o estudo pretende explorar os comportamentos observáveis dos professores, mas também as motivações, crenças e sentimentos que direcionam as suas práticas inclusivas. Patton (1990) sugere que uma análise qualitativa é necessária para captar as complexidades subjetivas do comportamento humano, enquanto a metodologia quantitativa pode oferecer dados mais amplos e representativos para identificar padrões universais.

Além disso, a problemática da inclusão amplia para as dificuldades que os professores enfrentam ao tentar adaptar as suas práticas para atender à diversidade na sala de aula. As barreiras institucionais, como a falta de formação contínua, a falta de recursos e a pressão por resultados académicos, podem afetar negativamente a capacidade do professor de ser reflexivo e inclusivo. Portanto, a problemática também engloba os fatores externos e internos que influenciam o comportamento reflexivo dos professores.

O estudo tem como principais objetivos:

1. Analisar a autorreflexão dos professores sobre as suas práticas inclusivas: Identificar como os professores percebem a inclusão nas suas salas de aula, quais são os fatores que os motivam a refletir sobre a sua prática e como as suas crenças e atitudes influenciam a sua interação com os alunos. Este objetivo visa captar, tanto de forma objetiva (quantitativa) quanto subjetiva (qualitativa), as ações e pensamentos dos docentes em relação à inclusão educacional.
2. Investigar como as crenças, atitudes e valores dos professores impactam as suas práticas pedagógicas: Este objetivo visa compreender de que forma as atitudes e valores pessoais dos professores influenciam a forma como eles lidam com a diversidade, a forma como

se adaptam às necessidades dos alunos e implementam práticas inclusivas. A reflexão sobre estes aspectos será explorada tanto através de dados quantitativos (questionário) quanto qualitativos (entrevista), oferecendo uma visão mais completa do impacto das crenças pessoais na prática pedagógica.

3. Identificar dificuldades e barreiras enfrentadas pelos professores ao tentar implementar práticas inclusivas: A análise da problemática da inclusão passa também pela identificação dos desafios que os professores encontram, incluindo aspectos como falta de recursos pedagógicos, formação insuficiente, e barreiras institucionais. Este objetivo irá ser explorado mais a fundo nas entrevistas, com uma análise qualitativa que procura perceber as limitações e dificuldades no dia a dia da prática pedagógica.
4. Compreender os benefícios da autorreflexão no desenvolvimento profissional dos professores: O estudo também se propõe a explorar como a autorreflexão sobre as práticas inclusivas pode contribuir para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, favorecendo a adaptação das suas práticas e o aprimoramento das suas estratégias pedagógicas para garantir a inclusão de todos os alunos. Este objetivo está diretamente relacionado à importância da reflexão crítica na formação docente, como defendido por Schön (1983).

2.2 Metodologia

2.2.1 Participantes

- Caracterização dos participantes na parte quantitativa do estudo (questionário)

A amostra dos participantes para a parte quantitativa do estudo foi composta por professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico que lecionam em escolas de várias regiões. A escolha desta amostra teve como critério a disponibilidade e o interesse dos docentes em participar, garantindo uma amostra representativa da realidade escolar.

Foram selecionados 109 professores com experiência docente que variou entre 1 e 43 anos de serviço, com diferentes níveis de formação académica com licenciatura, mestrado e doutoramento). A amostra incluiu professores de escolas públicas quanto privadas, procurando refletir a diversidade de contextos educacionais.

Em termos de características demográficas, a amostra foi composta por:

- **Gênero:** 87,2% de participantes do sexo feminino e 12,8% do sexo masculino
- **Idade:** A média de idade dos participantes foi aproximadamente 40 anos, variando entre os 23 e 65 anos.
- **Experiência Profissional:** A experiência dos professores em média foi aproximadamente 20 anos que variou entre 1 e 43 anos de serviço, o que possibilitou uma análise que abrange tanto professores mais experientes quanto iniciantes.

- Caracterização dos participantes na parte qualitativa do estudo (entrevista)

Na parte qualitativa do estudo, foram selecionados 16 professores com base nas respostas ao questionário quantitativo, sendo escolhidos aqueles que demonstraram um interesse significativo pelo tema da inclusão e autorreflexão pedagógica. A seleção foi realizada de forma a garantir a diversidade de experiências e abordagens em relação às práticas inclusivas, considerando variáveis como o tempo de experiência, o nível de formação, e a diversidade de escolas.

A faixa etária dos participantes nas entrevistas variou entre 26 e 49 anos, com uma média de 17 anos de experiência docente. A maioria dos participantes tinham uma experiência direta com alunos com necessidades educativas específicas (NEE), de forma a enriquecer a análise qualitativa com diferentes perspectivas sobre a inclusão. A amostra qualitativa incluiu professores que lecionam em diferentes disciplinas e anos de escolaridade dentro do 1.º Ciclo do Ensino Básico, permitindo uma visão abrangente e representativa das práticas inclusivas.

Na tabela 2 pode-se observar as características sociodemográficas mais relevantes de cada participante.

Tabela 2.*Características sociodemográficas dos participantes*

Participantes	Idade	Gênero	Anos de Serviço	Habilitações Acadêmicas	Rede de Ensino
P.1	41	Masculino	18	Licenciatura	Público
P.2	48	Feminino	27	Licenciatura em 1.º CEB/Pós Graduação em Ensino Especial	Público
P.3	48	Feminino	20	Licenciatura	Público
P.4	47	Feminino	25	Licenciatura em 1.º CEB/Pós Graduação em Ensino Especial	Público
P.5	41	Masculino	18	Licenciatura	Público
P.6	44	Feminino	12	Licenciatura	Privado
P.7	32	Feminino	5	Licenciatura e Mestrado	Privado
P.8	45	Feminino	20	Licenciatura/Pós Graduação em Ensino Especial	Privado
P.9	47	Feminino	21	Licenciatura em 1.º CEB/Pós Graduação em Ensino Especial	Público
P.10	26	Feminino	3	Licenciatura e Mestrado	Público
P.11	49	Feminino	27	Licenciatura em 1.º CEB/Pós Graduação em Ensino Especial	Público
P.12	30	Feminino	7	Licenciatura em 1.º CEB/Pós Graduação em Ensino Especial	Privado

P.13	34	Feminino	7	Licenciatura em 1.º CEB/Pós Graduação em Ensino Especial	Público
P.14	48	Feminino	25	Licenciatura	Público
P.15	18	Feminino	40	Licenciatura	Privado
P.16	49	Feminino	23	Licenciatura	Público

2.2.2 Instrumentos de recolha de dados

- Questionário - Dados Quantitativos

O questionário estruturado foi o principal instrumento de recolha de dados quantitativos neste estudo (Anexo 1). Este instrumento foi desenvolvido com base numa revisão da literatura sobre práticas inclusivas e autorreflexão docente e adaptado a partir da escala original “*Inclusive Classroom: Self-Assessment for Educators*”, da Turner ConsultingGroup. Esta escala, concebida para promover a autorreflexão dos professores, avalia comportamentos e atitudes no contexto da sala de aula e da escola, com o objetivo de apoiar práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas. A versão utilizada neste estudo foi traduzida e revista por dois especialistas da área da educação, de modo a assegurar a fidelidade ao conteúdo original e a sua adequação ao contexto português.

A aplicação do questionário visou compreender de que forma a prática pedagógica baseada na ação-reflexão pode promover uma maior consciência e implementação de práticas inclusivas. A escala incluída no questionário, denominada “Escala de autorreflexão para aumentar a autoconsciência de práticas inclusivas”, foi selecionada por avaliar dimensões fundamentais do comportamento docente, como a consciência sobre preconceitos pessoais, a capacidade de adaptação pedagógica e a interação com a diversidade.

O questionário foi composto por quinze questões principais, organizadas em três secções:

- **Dados demográficos:** Incluiu itens relativos à idade, género, anos de serviço, habilitações académicas e rede de ensino (pública, privada ou outra), com o objetivo de caracterizar o perfil dos participantes.

- **Práticas pedagógicas inclusivas:** Incluíram-se questões fechadas que abordam a frequência e o modo como os docentes aplicam estratégias inclusivas no seu quotidiano profissional.
- **Perceções e crenças sobre inclusão:** Esta secção focou-se na avaliação das crenças, atitudes e reflexões dos professores sobre a inclusão educativa e a sua própria prática profissional.

A resposta às questões de autorreflexão foi organizada de acordo com uma escala de Likert de 5 pontos, variando entre:

1. Não de todo
2. Não muito bem
3. De forma moderada
4. Muito bem
5. Extremamente bem

Cada item solicitava aos professores que refletissem sobre a frequência com que realizam determinadas ações ou demonstram determinados comportamentos relacionados com a inclusão educativa. Por exemplo, refletir sobre os próprios preconceitos, adaptar o estilo de comunicação ou ensino, ou examinar a influência da sua identidade cultural nas interações em contexto escolar.

As respostas foram codificadas numericamente e analisadas utilizando técnicas estatísticas descritivas, como frequência, percentagem, percentagem válida e cumulativa, permitindo identificar dados válidos e a soma progressiva das percentagens na autorreflexão e nas práticas inclusivas dos participantes. A fase de validação incluiu uma aplicação-piloto com 3 participantes, que permitiu testar a clareza das formulações e a fiabilidade do instrumento adaptado ao contexto nacional.

A aplicação do questionário foi acompanhada de um texto introdutório que explicava os objetivos do estudo, o carácter voluntário da participação, a garantia do anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, respeitando os princípios éticos da investigação.

- Guião da entrevista - Dados Qualitativos

O guião da entrevista foi utilizado na parte qualitativa do estudo para orientar as entrevistas semiestruturadas com os professores participantes (Anexo 2). Este instrumento teve como base as respostas obtidas no questionário estruturado, adaptado da escala *“Inclusive Classroom: Self-Assessment for Educators”* da Turner Consulting Group, o que permitiu garantir a continuidade metodológica e a coerência entre as duas fases do estudo (quantitativa e qualitativa). Assim, as entrevistas tiveram como objetivo aprofundar os dados previamente recolhidos, explorando com maior detalhe as percepções individuais, as experiências profissionais e as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de autorreflexão sobre as suas práticas inclusivas.

O desenvolvimento do guião teve por base a análise preliminar das respostas ao questionário, permitindo selecionar quatro dimensões-chave que emergiram com maior relevância nos dados quantitativos. A estrutura da entrevista foi delineada a partir dessas dimensões, de forma a aprofundar aspetos centrais da prática pedagógica inclusiva e da autorreflexão docente. Cada uma das áreas foi operacionalizada através de perguntas abertas, formuladas para promover uma reflexão profunda e contextualizada por parte dos participantes. Assim, o guião foi organizado em torno dos seguintes eixos:

1. **Influência da formação e da experiência profissional:** Através de questões como “De que forma é que a sua formação influencia a compreensão e a aplicação das suas práticas pedagógicas atuais?” e “Como é que a sua experiência profissional, desenvolvida ao longo dos anos, contribui para a sua visão relacionada com a educação inclusiva?”, procurou-se compreender em que medida os percursos formativos e as vivências profissionais moldam as práticas inclusivas e a consciência crítica dos professores sobre a diversidade em sala de aula.
2. **Prática reflexiva e estratégias inclusivas:** Esta dimensão visa explorar as práticas concretas de reflexão dos professores sobre a sua ação pedagógica, assim como as estratégias utilizadas para tornar o ensino mais inclusivo. A questão “Que tipo de reflexões realiza sobre as suas práticas pedagógicas para aprimorar continuamente as suas competências em termos de inclusão na sala de aula?” foi central para identificar o grau de intencionalidade e de sistematização no exercício da autorreflexão.

3. **Evolução das crenças sobre inclusão:** A quarta pergunta do guião, “Ao refletir sobre o seu percurso, como se posiciona atualmente em relação às suas crenças sobre inclusão e de que forma evoluíram ao longo dos últimos anos?”, permitiu analisar de que modo as crenças e atitudes dos professores sobre a inclusão se têm transformado com o tempo, com base na experiência, na formação contínua ou na prática reflexiva.
4. **Obstáculos e potencialidades no contexto inclusivo:** Ainda que não formulada como pergunta direta, esta dimensão foi transversal no discurso dos participantes, emergindo naturalmente durante a entrevista. As dificuldades estruturais, a escassez de recursos e os desafios inerentes ao exercício de uma pedagogia inclusiva foram discutidos de forma espontânea, sendo frequentemente articulados com os benefícios que os professores reconhecem na autorreflexão para o seu desenvolvimento profissional e para a melhoria contínua das suas práticas educativas.

O guião foi concebido de forma a permitir flexibilidade nas entrevistas, garantindo que, embora houvesse um foco claro nos temas propostos, os participantes tivessem liberdade para expressar as suas experiências e pontos de vista de forma espontânea e aprofundada. Esta abordagem permitiu compreender nuances e significados que dificilmente seriam evidenciados apenas através dos dados quantitativos.

2.2.3 Procedimentos

O processo de recolha de dados para este estudo foi cuidadosamente planeado, com o objetivo de garantir a qualidade, validade e fiabilidade das informações obtidas, além de assegurar o cumprimento das diretrizes éticas aplicáveis à investigação em contextos educativos.

O estudo desenrolou-se em duas fases complementares: uma fase quantitativa, baseada na aplicação de um questionário estruturado, e uma fase qualitativa, composta por entrevistas semiestruturadas. A sequência das etapas foi organizada de forma a permitir uma análise integrada dos dados recolhidos, garantindo a coerência metodológica entre ambas as abordagens.

Na fase quantitativa, o primeiro passo consistiu no desenvolvimento e adaptação do questionário estruturado, elaborado com base na revisão da literatura sobre práticas inclusivas e autorreflexão docente. Este instrumento teve como referência a *Inclusive Classroom: Self-*

Assessment for Educators, da Turner Consulting Group, uma escala previamente desenvolvida para promover a reflexão de professores sobre práticas inclusivas. A escala foi adaptada especificamente ao contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo submetida a um processo de retroversão: foi traduzida para português e posteriormente retro traduzida para o idioma original, de forma a garantir a fidelidade semântica e a adequação cultural. Além disso, a versão portuguesa foi validada por dois especialistas da área da Educação e testada através de um estudo piloto com uma amostra reduzida, o que permitiu avaliar a clareza e a consistência interna das questões.

O questionário final, composto por três secções (dados demográficos, práticas pedagógicas inclusivas e crenças/percepções sobre a inclusão), foi aplicado online, por via da plataforma Google Forms e pelas redes sociais, Instagram e WhatsApp, garantindo o fácil acesso aos participantes. Para garantir a maior representatividade e a validade dos dados, a amostra foi selecionada de forma intencional, levando em consideração a diversidade de contextos educacionais e a experiência dos professores com práticas inclusivas. Os professores foram convidados a participar através de correio eletrónico, onde lhes foram fornecidas informações detalhadas sobre os objetivos do estudo, os princípios de anonimato e a confidencialidade dos dados. A recolha decorreu ao longo de três meses, garantindo que os participantes tivessem tempo suficiente para responder de forma refletida. Os dados recolhidos foram organizados e codificados em Excel, tendo sido primeiramente submetidos a uma análise estatística descritiva (frequência, percentagem, percentagem válida e cumulativa) e, posteriormente, de âmbito inferencial com procedimentos de análise fatorial.

Com base nos resultados obtidos nesta primeira fase, foram selecionados 16 participantes para a fase qualitativa do estudo. A seleção procurou garantir diversidade de perfis, tendo em conta critérios como o número de anos de serviço, formação académica e tipo de instituição (ensino público ou privado). A segunda fase do estudo consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas, que visavam aprofundar as percepções, experiências e desafios vividos pelos professores no que se refere à sua prática inclusiva e ao exercício da reflexão pedagógica.

O guião da entrevista foi desenvolvido com base nas respostas do questionário, o que permitiu manter a continuidade metodológica e explorar, em maior profundidade, os aspetos mais relevantes identificados na análise quantitativa. Foram definidas quatro áreas-chave de análise:

- Influência da formação e da experiência profissional, com questões que procuravam compreender o impacto do percurso formativo e da experiência acumulada na prática inclusiva;
- Prática reflexiva e estratégias inclusivas, abordando o tipo de reflexões realizadas e as formas de adaptação do ensino à diversidade dos alunos;
- Evolução das crenças sobre inclusão, procurando entender como as atitudes dos professores foram evoluindo ao longo do tempo;
- Obstáculos e potencialidades no contexto inclusivo, explorando os principais desafios enfrentados e as oportunidades percebidas através da autorreflexão.

As entrevistas foram realizadas presencialmente e online, em locais reservados e num ambiente descontraído, que favorecesse a confiança e a partilha. No início de cada entrevista, os participantes foram informados sobre os objetivos da investigação. As conversas foram gravadas com autorização prévia, transcritas integralmente e analisadas através da técnica de análise de conteúdo, permitindo identificar categorias temáticas e padrões emergentes. Esta análise teve por base uma leitura cuidadosa e repetida dos dados transcritos, garantindo a fidelidade às experiências relatadas pelos docentes e contribuindo para uma compreensão mais profunda da complexidade do processo de autorreflexão e inclusão.

A análise dos dados qualitativos obtidos nas entrevistas realizadas aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico seguiu uma abordagem sistematizada, com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Esta técnica revelou-se adequada para explorar e interpretar o discurso dos participantes, permitindo identificar regularidades, significados implícitos e dimensões relevantes associadas à autorreflexão docente e às práticas inclusivas.

Numa primeira fase do processo, procedeu-se à definição das unidades de análise, tendo-se privilegiado unidades de contexto, ou seja, segmentos discursivos que continham significados relevantes para os objetivos do estudo. Estas unidades foram extraídas diretamente das expressões verbais dos participantes, garantindo uma ligação direta entre os dados recolhidos e a realidade experienciada pelos professores.

Posteriormente, essas unidades de contexto foram organizadas em unidades de registo, que consistem em fragmentos mais específicos do texto com potencial analítico. As unidades de registo foram cuidadosamente agrupadas com base em semelhanças de conteúdo, permitindo a emergência de subcategorias preliminares, que, por sua vez, sustentaram a construção de categorias temáticas mais amplas. Este processo seguiu uma lógica indutiva, valorizando a

construção do conhecimento a partir dos dados empíricos e não de categorias pré-definidas.

Numa segunda fase, foi realizada uma revisão crítica das unidades de registo, com o objetivo de eliminar repetições, ambiguidade semântica e proposições textuais não pertinentes. Esta depuração dos dados permitiu uma reorganização mais coesa do corpus, garantindo maior clareza na delimitação das categorias analíticas.

Com base nessa reorganização, procedeu-se à construção definitiva das categorias e subcategorias de conteúdo, refletindo os eixos temáticos centrais das entrevistas. Estas categorias foram definidas de forma a representar com fidelidade os sentidos expressos pelos professores, em torno das suas vivências, percepções e práticas no âmbito da formação, da autorreflexão e da inclusão educativa.

A categorização final permitiu não apenas uma leitura compreensiva das representações dos docentes, mas também a identificação de tendências, convergências e divergências nos discursos, constituindo um suporte analítico robusto para a discussão dos resultados.

Em todas as fases da investigação, foram assegurados os princípios de ética e integridade científica. A participação foi totalmente voluntária, o anonimato e a confidencialidade dos dados foram respeitados, e todos os materiais recolhidos foram utilizados exclusivamente para fins académicos. O estudo procurou, assim, garantir não só a robustez metodológica, como também o respeito pelos direitos e dignidade de todos os participantes envolvidos.

Capítulo 3

3.1 Resultados

Nesta secção, são primeiramente apresentados os resultados quantitativos obtidos através da aplicação de um questionário a 109 docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrando tanto uma análise descritiva como inferencial dos dados. Em seguida, expõem-se os dados qualitativos provenientes das entrevistas realizadas a 16 professores do mesmo nível de ensino, permitindo uma análise mais aprofundada das percepções e práticas associadas à autorreflexão e inclusão educativa. Esta abordagem metodológica mista permitiu cruzar os resultados quantitativos com os qualitativos, potenciando uma compreensão mais rica e contextualizada do fenómeno em estudo.

Resultados Quantitativos

Os resultados foram primeiramente organizados a partir da análise da frequência das respostas obtidas para cada um dos itens. A tabela 3 apresenta a distribuição por item das respostas dos participantes para cada um dos intervalos da escala, permitindo uma leitura clara das tendências e padrões de resposta.

Tabela 3.

Distribuição por item das respostas dos participantes para cada um dos intervalos da escala

	1 - Não de todo	2 - Não muito bem	3 - De forma moderada	4 - Muito bem	5 - Extrema mente bem
1. Reflito sobre a minha própria formação, experiências, valores e crenças para compreender como influenciam os meus pensamentos, acções e a forma como vejo e interajo com os meus alunos e outros na minha comunidade escolar	1	0	21	63	24

2. Tento conscientemente controlar os meus pressupostos ao tomar decisões sobre a competência ou capacidade de comunidades, origens e identidades diversas	3	1	13	65	27
3. Reflito sobre os meus preconceitos e a forma como influenciam as expectativas que tenho em relação aos meus alunos	5	3	19	50	32
4. Reflito sobre se racionalizo ou tolero a falta de participação de certos grupos de alunos mais do que faria com outros alunos e sobre as suposições que faço acerca do seu silêncio	6	5	28	54	16
5. Garanto que não respondo à voz de certos grupos de alunos como se tivessem mais peso intelectual do que as vozes de outros alunos	9	4	21	43	32
6. Reconheço que me sinto mais à vontade com alunos e outras pessoas que são mais parecidas comigo e esforço-me por garantir que também interajo confortavelmente com alunos, pais e colegas de diversas comunidades, origens e identidades	17	4	22	47	19
7. Mudo, se necessário, o meu estilo de ensino, estilo de comunicação ou comportamento, de formas que me são confortáveis para formas que podem ser mais úteis e servir melhor os alunos, pais e outras pessoas de comunidades, origens e identidades	1	4	16	50	38
8. Refleti sobre a minha própria identidade cultural, a fim de compreender como essa identidade afecta o meu estilo de comunicação e como isso pode afetar a comunicação com alunos e pais de diferentes comunidades, origens e identidades culturais	2	2	30	53	22

9. Refleti sobre a minha compreensão do racismo, da homofobia, do sexismo e dos preconceitos culturais e sobre a forma como estes podem criar obstáculos à aprendizagem de muitos alunos	5	3	11	52	38
10. Examinei as minhas crenças sobre os défices dos alunos e assumi mais responsabilidade pelo sucesso dos meus alunos	3	2	12	53	39

A análise descritiva dos dados evidencia um aspeto central: o intervalo 4 da escala, correspondente à categoria “Muito Bem”, foi, de forma sistemática, o mais selecionado pelos participantes em todos os itens do questionário. Esta consistência nos padrões de resposta sugere um nível elevado de valorização das práticas pedagógicas inclusivas e da autorreflexão enquanto processo essencial no desenvolvimento profissional docente.

Este resultado pode ser interpretado de várias dimensões. Em primeiro lugar, indica que os professores se reconhecem, de forma clara, como agentes conscientes e ativos na construção de ambientes educativos mais inclusivos, valorizando a sua formação, as suas experiências, e a capacidade de refletir sobre o próprio desempenho. A escolha de um valor elevado, mas não máximo, pode traduzir uma perceção realista do seu percurso, refletindo um compromisso com a melhoria contínua e um reconhecimento da natureza inacabada do processo de ensino-aprendizagem (Schön, 1983).

Em segundo lugar, este padrão de resposta pode também ser visto como um indicador da eficácia do instrumento de recolha de dados. O facto de os participantes responderem de forma consistente e com um grau elevado de concordância reforça a clareza, relevância e pertinência dos itens, sugerindo que estes foram bem compreendidos e que se adequaram ao contexto profissional dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como refere Bardin (2016, citado em Valle e Ferreira, 2025), a coerência nas respostas pode ser vista como um reflexo da consistência semântica e funcional dos estímulos (neste caso, os itens do questionário).

Adicionalmente, a elevada frequência da opção “Muito Bem” pode apontar para uma cultura profissional cada vez mais sensibilizada para a inclusão, fruto de um investimento crescente em formação contínua e do reforço das políticas públicas educativas em torno da equidade, diferenciação pedagógica e valorização da diversidade (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Esta tendência é coerente com o contexto educativo português atual, onde os documentos

orientadores, como o Decreto-Lei n.º 54/2018 têm promovido uma abordagem mais centrada no potencial de cada aluno e no papel da escola enquanto espaço de inclusão.

Importa ainda destacar que, apesar da valorização global expressa pelos participantes, a ausência de predominância do nível máximo (“Excelente”) pode traduzir uma cautela reflexiva, indicando que os professores reconhecem as suas práticas, mas não se consideram totalmente realizados ou completos neste domínio. Esta nuance é importante, pois sugere uma disposição crítica e ética para o aperfeiçoamento, essencial para que a autorreflexão cumpra verdadeiramente a sua função transformadora no quotidiano escolar.

De seguida efetuou-se uma primeira análise fatorial exploratória. Com o objetivo de aferir a fiabilidade da escala utilizada, foi calculado o coeficiente Alpha de Cronbach. O resultado obtido ($\alpha = .87$) revela um nível de consistência interna extremamente elevado, o que indica que os itens da escala estão fortemente correlacionados entre si (Andresen, 2000). Em contextos educacionais, um valor de Alpha tão elevado é indicativo de uma forte homogeneidade entre os itens, reforçando a validade da escala no âmbito do presente estudo.

A Análise Fatorial Exploratória (AFE) foi realizada com o objetivo de investigar a estrutura subjacente dos itens da escala utilizada, procurando identificar agrupamentos de itens que representem dimensões comuns (ou fatores latentes). Esta técnica estatística é particularmente relevante quando se pretende compreender a organização interna de um instrumento de medida, nomeadamente no caso de construções psicológicas ou educacionais.

Na análise inicial, foram identificados dois fatores, com valores de comunalidade (isto é, a proporção da variância de cada item explicada pelos fatores extraídos) compreendidos entre .35 e .76. Estes valores indicam que a maioria dos itens contribui razoavelmente para os fatores identificados, embora alguns possam apresentar menor contribuição. Ao observar-se com detalhe a matriz da componente rotativa, verificou-se que o segundo fator era constituído apenas por um item (item 6). Este tipo de resultado levanta preocupações quanto à validade e estabilidade desse fator, uma vez que um fator definido por apenas um item não é, geralmente, considerado teoricamente ou estatisticamente robusto. Desta forma, resolveu-se excluir o item 6 do questionário e realizar uma nova análise fatorial. Esta decisão foi tomada com o intuito de obter uma estrutura mais coerente e unidimensional, uma vez que o item 6 apresentava uma formulação pouco clara e excessivamente abrangente, envolvendo numa única questão diversas variáveis como alunos, pais, colegas, origens e identidades, o que dificultava a sua interpretação pelos participantes. Nesta segunda e definitiva análise fatorial, resultou um único fator composto por 9 itens. A nova estrutura unidimensional revelou itens com cargas fatoriais satisfatórias e que

se agruparam de forma consistente num único fator.

Esta análise fatorial exploratória apresentou índices de Kaiser-Meyer-Olkin=.92 e teste de esfericidade de Bartlett: $\chi^2=447.66$ / gl. 36 / $p<.001$). Os valores de KMO mostram a proporção da variância que os indicadores apresentam em comum, sendo que são considerados valores muito bons para KMO superiores a .90. O teste de Esfericidade de Bartlett é baseado na distribuição estatística de quadrado e, para que o método de análise fatorial seja adequado, deve-se rejeitar a hipótese nula de que a matriz de correlações é identidade, ou seja, o valor da significância do teste de Bartlett deve ser menor que 0,05. (Marôco, 2018). O que acontece neste estudo.

Esta estrutura explicou aproximadamente 54% da variância total, o que é um valor considerado aceitável, especialmente em estudos com instrumentos psicológicos ou educacionais (Hair et al., 2019). Esta reorganização da escala reforça a sua consistência interna e validade fatorial, permitindo afirmar que os itens medem, de forma conjunta e coerente, uma mesma construção teórica (a autorreflexão com consciencialização de práticas inclusivas). A tabela 4 apresenta os valores de extração por item.

Tabela 4.

Resultados de extração por item da matriz da componente rotativa

Itens	Valores de extração
1. Reflito sobre a minha própria formação, experiências, valores e crenças para compreender como influenciam os meus pensamentos, acções e a forma como vejo e interajo com os meus alunos e outros na minha comunidade escolar	.63
2. Tento conscientemente controlar os meus pressupostos ao tomar decisões sobre a competência ou capacidade de alunos de comunidades, origens e identidades diversas	.85
3. Reflito sobre os meus preconceitos e a forma como influenciam as expectativas que tenho em relação aos meus alunos	.84
4. Reflito sobre se racionalizo ou tolero a falta de participação de certos grupos de alunos mais do que faria com outros alunos e sobre as suposições que faço acerca do seu silêncio	.71
5. Garanto que não respondo à voz de certos grupos de alunos como se tivessem mais peso intelectual do que as vozes de outros alunos.	.55

6. Mudo, se necessário, o meu estilo de ensino, estilo de comunicação ou comportamento, de formas que me são confortáveis para formas que podem ser mais úteis e servir melhor os alunos, pais e outras pessoas de comunidades, origens e identidades	.77
7. Refleti sobre a minha própria identidade cultural, a fim de compreender como essa identidade afecta o meu estilo de comunicação e como isso pode afetar a comunicação com alunos e pais de diferentes comunidades, origens e identidades culturais	.79
8. Refleti sobre a minha compreensão do racismo, da homofobia, do sexismo e dos preconceitos culturais e sobre a forma como estes podem criar obstáculos à aprendizagem de muitos alunos	.85
9. Examinei as minhas crenças sobre os défices dos alunos e assumi mais responsabilidade pelo sucesso dos meus alunos	.39

Depois de se ter uma estrutura dimensional definida com apenas 1 dimensão/fator, caminhou-se no sentido de se explorar potenciais correlações entre a dimensão apurada através da análise fatorial e as variáveis sociodemográficas da amostra: Idade; Género; Anos de serviço; Habilitações académicas; Rede de ensino. Para tal, organizou-se as variáveis sociodemográficas e foi efetuado o teste de Shapiro-Wilk para testar a aproximação à distribuição normal das variáveis em estudo. Para haver uma distribuição normal, os valores p têm de ser para cada categoria da variável todos superiores a .05. Os valores p apurados para cada variável e respetiva categoria encontram-se destacados na tabela seguinte.

Tabela 5.

Valores p apurados para cada variável sociodemográfica

Variável	Valor p
Idade	
Menor ou igual de 35 anos	.31
36 a 45 anos	.03
46 a 55 anos	.00
Maior ou igual de 56 anos	.06
Género	

Feminino	.00
Masculino	.15
Habilitações Académicas	
Licenciados	.00
Mestrado ou Doutoramento	.16
Rede de Ensino	
IPSS/Privado	.02
Escolas Públicas	.00
Anos de Serviço	
Menor ou igual de 10 anos	.16
11 a 20 anos	.13
21 a 30 anos	.00
Maior ou igual de 30 anos	.03

Face aos resultados apurados, verifica-se que todas as variáveis não apresentam uma distribuição normal. Desta forma, o teste adequado para averiguar potenciais correlações entre a dimensão apurada e as variáveis sociodemográficas é um teste não paramétrico. Para as variáveis com duas categorias o teste a utilizar é o teste de Mann-Whitney. Neste estudo aplica-se às variáveis Género, Habilitações Académicas e Rede de Ensino. Para as variáveis com mais de duas categorias, o teste a utilizar é o teste de Kruskal Wallis. Neste estudo aplica-se às variáveis Idade e Anos de Serviço.

Tabela 6.

Valores p dos testes não paramétricos utilizados para cada uma das variáveis sociodemográficas

Variável	Valor p
Idade	.67
Género	.007
Habilitações académicas	.22
Rede de ensino	.16
Anos de serviço	.21

Dos resultados apurados, verifica-se que a única variável com diferenças significativas para a dimensão “a autorreflexão como consciencialização de práticas inclusivas” é a variável género. Nesta variável, o género feminino apresenta valores médios significativamente superiores na dimensão em comparação com os seus pares masculinos (58,11 para 33,93).

De seguida, apresentar-se-á os resultados qualitativos do estudo.

Resultados Qualitativos

A componente qualitativa desta investigação visa compreender, de forma aprofundada, as perceções, experiências e práticas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico no que diz respeito à formação, à autorreflexão e à inclusão educativa. Através das entrevistas semi estruturadas, procurou-se aceder ao discurso subjetivo dos participantes, valorizando as suas respostas e a diversidade de significados atribuídos à prática docente em contextos inclusivos.

A abordagem qualitativa adotada permitiu explorar dimensões que não foram recolhidas por métodos quantitativos, nomeadamente as crenças, os desafios vivenciados, os processos de tomada de decisão pedagógica e a evolução das conceções dos professores ao longo do seu percurso profissional. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa foca-se na compreensão do significado que os indivíduos atribuem à sua realidade, sendo particularmente

adequada para estudar contextos naturais e complexos como o ambiente educativo.

Os dados recolhidos foram analisados através da análise de conteúdo, tal como sistematizada por Bardin (2011), a qual permite a identificação, categorização e interpretação de unidades de significado a partir do discurso dos participantes. Esta técnica viabiliza a construção de categorias temáticas e analíticas de forma indutiva, respeitando a subjetividade dos dados e garantindo rigor metodológico.

Este processo analítico decorreu em duas fases principais: numa primeira etapa, foram identificadas unidades de contexto e organizadas unidades de registo que deram origem a subcategorias e categorias provisórias. Numa segunda fase, procedeu-se à reorganização e depuração dos dados, culminando na estruturação final das categorias e subcategorias, de acordo com os núcleos de sentido mais representativos e recorrentes nas respostas dos entrevistados.

Como defende Flick (2009), a análise de conteúdo na investigação qualitativa permite transformar o material empírico em conhecimento interpretativo, assegurando um equilíbrio entre a fidelidade ao discurso dos participantes e a abstração teórica.

A análise qualitativa revelou-se fundamental para interpretar, com profundidade e sensibilidade, os discursos docentes sobre o papel da formação e da reflexão crítica na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Para uma compreensão mais detalhada deste processo, incluem-se nos anexos (anexo 3, anexo 4, anexo 5, anexo 6 e anexo 7) as tabelas completas com as unidades de análise correspondentes às diferentes questões, permitindo visualizar o trabalho sistemático de categorização realizado a partir das entrevistas.

Tabela 7.*Unidade de análise definitiva*

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Categoria 1 – Formação Inicial e Contínua	1.a Formação inicial	Compreender os fundamentos teóricos Aplicar a teoria na prática
	1.b Formação Contínua	Atualizar práticas e saberes Participar em formações com foco na inclusão
Categoria 2 – Prática Profissional e Valores Inclusivos	2.a. Experiências com a Diversidade	Adaptar-se a contextos diversos Valorizar o contacto com realidades inclusivas
	2.b. Reflexão sobre a Prática Docente	Refletir criticamente sobre estratégias Integrar feedback na prática
	2.c. Crenças e Compromisso com a Inclusão	Reconhecer a inclusão como princípio ético Promover justiça social na ação docente
Categoria 3 – Estratégias Pedagógicas e Adaptação	3.a. Diferenciação Pedagógica	Diversificar métodos de ensino Usar recursos variados e acessíveis
	3.b. Avaliação Formativa	Observar e ajustar conforme o progresso dos alunos Adaptar critérios de avaliação às necessidades
	3.c. Uso da Tecnologia e Recursos Facilitadores	Utilizar tecnologia no apoio à aprendizagem Criar ambientes inclusivos com recursos físicos

Categoria 4 - Colaboração e Contexto Escolar	4.a. Trabalho Colaborativo	Partilhar práticas com colegas Colaborar com equipas multidisciplinares
	4.b. Dispor de Recursos e Condições Estruturais	Ter liderança promotora de inclusão Dispor de recursos e condições estruturais
	4.c. Barreiras e Limitações à Inclusão	Lidar com resistência à mudança Superar sobrecarga e número elevado de alunos

3.2 Discussão dos resultados

Os dados quantitativos deste estudo evidenciaram uma clara valorização da autorreflexão por parte dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A análise descritiva mostrou que a categoria “Muito Bem” foi a mais assinalada em todos os itens, sugerindo um reconhecimento generalizado da importância da reflexão crítica na prática docente. Em particular, os itens relacionados com a consciência dos valores, crenças e pressupostos pessoais obtiveram respostas altamente positivas, com mais de 80% dos participantes a posicionarem-se nas categorias mais elevadas da escala.

Este padrão de resposta está de acordo com os pressupostos de Schön (1983), que defende que a reflexão-na-ação permite ao professor aprender com a própria prática, transformando a experiência em conhecimento. Moon (2004) complementa esta visão ao referir que a reflexão contribui para uma aprendizagem transformacional, onde o professor atribui novos significados às suas ações pedagógicas. Ferreira (2022) acrescenta que este tipo de autorreflexão vai além da análise técnica de estratégias pedagógicas, promovendo uma reconfiguração ética e crítica das práticas educativas.

Além disso, os resultados quantitativos sustentam a ideia de que os professores reconhecem a reflexão como parte do seu desenvolvimento profissional contínuo, o que está em consonância com os estudos de Zeichner e Liston (2013), que salientam a necessidade de um professor reflexivo, crítico e consciente das implicações sociais e políticas da sua prática. A reflexão torna-se, assim, um meio de articulação entre a teoria e a prática, promovendo um ensino inclusivo mais contextualizado e intencional.

A forte adesão às práticas reflexivas, demonstrada pelos resultados, também se relaciona com a ideia de que os professores assumem um papel ativo na transformação dos seus contextos educativos. Koch e Bassani (2013) defendem que a consciência crítica sobre as práticas pedagógicas é um dos primeiros passos para implementar a inclusão de forma eficaz, pois exige que o professor reconheça as barreiras à aprendizagem e as enfrente com estratégias adequadas e diferenciadas.

Em termos psicométricos, os dados obtidos na Análise Fatorial Exploratória confirmaram a robustez do instrumento utilizado, com um coeficiente de Alpha de Cronbach de .87 e um índice KMO de .92, valores considerados excelentes segundo Marôco (2014). A estrutura unidimensional que emergiu após a exclusão do item 6 explicou cerca de 54% da variância total, o que, segundo Hairet al. (2019), é aceitável em estudos de natureza educacional e psicológica. Estes resultados conferem validade estatística ao instrumento, sugerindo que os itens estão adequadamente alinhados com o constructo de autorreflexão.

A elevada consistência interna dos itens revela também um grau elevado de homogeneidade nas respostas, o que pode indicar um nível generalizado de adesão dos professores aos princípios da inclusão e da prática reflexiva. Contudo, é necessário considerar o possível efeito de desejabilidade social, uma vez que os questionários podem refletir crenças normativas mais do que práticas concretas (Carrer, 1996).

Neste sentido, também é importante sublinhar que os dados quantitativos evidenciaram uma maior valorização da autorreflexão entre professores do sexo feminino. Esta diferença pode estar relacionada com a literatura que aponta para uma maior predisposição das mulheres para práticas introspectivas e colaborativas (Ferreira et al., 2015), embora este ponto careça de investigação mais aprofundada para se poderem estabelecer relações causais seguras.

A análise qualitativa, baseada em entrevistas a 16 professores, permitiu aceder à complexidade das experiências individuais no que diz respeito à prática reflexiva e à promoção de uma educação inclusiva. A maioria dos professores mencionou utilizar a autorreflexão como uma ferramenta para compreender melhor os seus alunos, adaptar metodologias e repensar atitudes perante a diversidade. Esta dimensão subjetiva da prática reflexiva é essencial, pois evidencia que os professores não só conhecem os princípios da inclusão, como também procuram incorporá-los nas suas rotinas pedagógicas (Day, 1999).

Vários participantes referiram que a formação inicial foi insuficiente para lidar com os desafios da inclusão, realçando a importância de uma formação contínua centrada na prática e na reflexão crítica. Estes testemunhos coincidem com o que defendem Isosomppi e Leivo (2021), ao

indicarem que a formação contínua deve ser contextualizada, experiencial e centrada na resolução de problemas reais da prática educativa. Também Ainscow, Booth e Dyson (2006) destacam a importância da formação como promotora de uma mudança de mentalidade, sendo que a reflexão sobre a prática é um dos mecanismos que possibilita essa mudança.

As entrevistas revelaram ainda obstáculos significativos à implementação de uma prática reflexiva sistemática, a falta de tempo, a pressão administrativa e a inexistência de espaços coletivos de discussão pedagógica. Tais dificuldades são apontadas por Bardin (2016) como limitadoras do aprofundamento da análise crítica da prática docente. Por outro lado, os participantes identificaram o trabalho colaborativo como um fator facilitador da reflexão, o que corrobora a perspectiva de Moon (2004) e de Fullan (2001), que salientam o papel das comunidades profissionais de aprendizagem na promoção de uma cultura reflexiva e inclusiva.

Importa também referir que alguns professores expressaram sentimentos de frustração face às limitações institucionais, nomeadamente no que diz respeito à escassez de recursos humanos especializados e ao excesso de alunos por turma. Estes fatores condicionam a personalização das estratégias de ensino e dificultam o processo reflexivo. Contudo, a maioria dos docentes mostrou uma atitude resiliente e uma forte motivação para melhorar a sua prática, revelando uma visão ética e comprometida com os princípios da inclusão (Ferreira, Prado e Cadavieco, 2015).

É relevante destacar ainda que muitos professores entrevistados reconheceram a importância das competências socioemocionais no seu percurso de autorreflexão. Esta perceção reforça o que é apontado pela UNESCO (2017), ao indicar que o desenvolvimento de competências como empatia, escuta ativa e resiliência é essencial para lidar com contextos educativos diversos e complexos.

A triangulação dos dados revelou uma relação coerente entre os resultados obtidos por via do questionário e das entrevistas. A valorização da autorreflexão, presente de forma explícita nos dados quantitativos, foi também confirmada nos testemunhos dos participantes. Contudo, enquanto o questionário apontava para uma perceção altamente positiva e confiante das práticas reflexivas, as entrevistas mostraram limitações práticas e tensões entre o ideal e o real.

Esta discrepância entre o discurso declarado e a realidade vivida é comum em estudos com abordagem mista, como referem Flick (2009) e Greene (2006), e destaca a importância de considerar tanto a representação subjetiva da prática como os seus constrangimentos contextuais. As entrevistas trouxeram à superfície aspetos que não são facilmente observados em instrumentos fechados, tais como a gestão emocional do professor, a influência das lideranças

escolares e as dinâmicas institucionais que favorecem ou dificultam a reflexão.

Apesar das dificuldades, o estudo confirma a existência de uma cultura profissional que valoriza a reflexão crítica e a sua aplicação em contextos inclusivos. Este dado é significativo, pois sugere que os professores reconhecem a sua agência na construção de uma escola mais equitativa e estão dispostos a desenvolver-se profissionalmente para atingir esse objetivo (UNESCO, 2017). A autorreflexão surge, assim, como um eixo integrador entre formação, prática e inclusão.

Em síntese, os resultados deste estudo mostram que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico reconhecem a importância da autorreflexão como motor de transformação das suas práticas e como condição necessária para a concretização de uma educação inclusiva. No entanto, a efetividade dessa prática está fortemente dependente de fatores externos, como tempo disponível, apoio institucional, oportunidades de formação e trabalho colaborativo. Estes resultados apontam para a necessidade de políticas educativas que promovam condições estruturais favoráveis à reflexão docente e ao desenvolvimento profissional contínuo, como defendido por Nóvoa (1992), contribuindo para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Finalmente, importa sublinhar que a reflexão não pode ser concebida como um ato isolado ou meramente técnico, mas sim como uma prática contextual, situada e relacional, conforme sublinham Moreira e Casa-Nova (2016), que defendem a construção coletiva e dialógica do conhecimento pedagógico, ancorado nas realidades vividas dos contextos escolares. A inclusão, neste sentido, emerge como processo contínuo de aprendizagem profissional, sustentado por práticas autorreflexivas críticas e partilhadas.

Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo investigar o papel da autorreflexão como instrumento para a consciencialização das práticas inclusivas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, num contexto em que a promoção da inclusão educativa continua a ser simultaneamente um imperativo legal, ético e social, mas também um desafio prático, quotidiano e complexo.

Reconhecendo que as políticas educativas nacionais e internacionais têm vindo a reforçar o direito de todos os alunos a aprenderem juntos, independentemente das suas características ou necessidades, a investigação partiu da convicção de que a inclusão não se constrói apenas com leis ou planos estratégicos: ela exige professores capazes de questionar, analisar e reconstruir as suas práticas de forma crítica e consciente.

Neste sentido, a autorreflexão docente surge como um pilar fundamental, pois permite que cada profissional da educação se interrogue não só sobre o que faz, mas sobre as razões e os efeitos daquilo que faz. Como defende Schön (1983), o “praticante reflexivo” é aquele que consegue pensar na ação e sobre a ação, aprendendo com a experiência e transformando o saber tácito em conhecimento crítico e útil para enfrentar novos problemas. Perrenoud (2002) reforça essa ideia ao afirmar que a competência reflexiva é uma condição da profissionalidade docente, permitindo ao professor ajustar as suas práticas aos desafios específicos de cada turma e de cada aluno.

Os resultados obtidos nesta investigação, através de uma abordagem metodológica mista, apontaram para várias dimensões importantes. Por um lado, os dados quantitativos recolhidos junto de 109 professores revelaram uma perceção maioritariamente positiva sobre o valor da autorreflexão, com uma grande maioria dos docentes a reconhecerem que esta prática os ajuda a ajustar estratégias e a pensar de forma mais inclusiva. A análise das respostas evidenciou ainda o reconhecimento de algumas lacunas, sobretudo no que respeita à liderança e ao apoio institucional à prática reflexiva, sugerindo que apesar do esforço individual, os professores nem sempre encontram as condições organizacionais que favoreçam uma reflexão sistemática e colaborativa.

Por outro lado, a vertente qualitativa, baseada em 16 entrevistas, permitiu aprofundar e contextualizar estes dados, revelando as vozes e experiências concretas dos docentes. Muitos deles destacaram a formação inicial como insuficiente para lidar com os desafios da inclusão, descrevendo um percurso de aprendizagem sobretudo feito na prática, com base na experiência, no erro, na partilha informal com colegas. A formação contínua foi valorizada, mas também

criticada quando meramente transmissiva e desligada da realidade concreta das salas de aula. Neste ponto, torna-se claro que a autorreflexão surge não apenas como uma ferramenta para resolver problemas imediatos, mas como um caminho para desenvolver uma identidade profissional crítica, capaz de questionar crenças, valores e rotinas (Moon, 2004; Bolívar, 2009).

Outro aspeto relevante que emergiu deste estudo foi a dimensão coletiva da reflexão. Ainda que a autorreflexão seja por definição um exercício pessoal e subjetivo, os dados revelaram que os docentes reconhecem o enorme valor do diálogo, da colaboração e da construção coletiva de conhecimento pedagógico. A partilha com pares, as reuniões pedagógicas, os grupos informais de discussão ou mesmo o simples apoio mútuo entre colegas foram mencionados como oportunidades de reflexão mais profunda e fundamentada, validando a ideia de que a cultura organizacional da escola pode ser facilitadora ou bloqueadora da autorreflexão.

Nóvoa (1992) destaca precisamente a necessidade de superar modelos individualistas de formação, sublinhando a importância das comunidades profissionais de aprendizagem e da construção conjunta de saberes.

Em termos mais práticos, esta investigação permite retirar algumas conclusões e recomendações que podem contribuir para o aperfeiçoamento das práticas inclusivas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em primeiro lugar, é essencial que a formação inicial dos professores integre de forma sistemática e intencional a dimensão reflexiva. Não basta apresentar teorias sobre inclusão ou metodologias diferenciadas, é necessário criar dispositivos pedagógicos que incentivem os futuros professores a analisar casos concretos, a discutir dilemas éticos e a refletir criticamente sobre as suas crenças e pressupostos. Como apontam Isosomppi & Leivo (2021), a formação docente precisa de combinar conhecimentos técnicos com uma atitude reflexiva, capaz de questionar o currículo e adaptá-lo às necessidades dos alunos.

Em segundo lugar, a formação contínua deve ser pensada como um processo integrado e colaborativo. A oferta de workshops ou cursos pontuais, muitas vezes descontextualizados, tem um impacto limitado se não for acompanhada de momentos regulares de reflexão partilhada, de observação de práticas, de feedback construtivo. A construção de comunidades profissionais de aprendizagem pode ser uma estratégia valiosa para consolidar a autorreflexão como prática habitual e não excecional. Ferreira et al. (2015) referem que a colaboração entre professores, psicopedagogos e outros profissionais é essencial para ultrapassar barreiras à inclusão, criando redes de apoio que favoreçam a adaptação curricular e a diferenciação pedagógica.

Terceiro, é importante reconhecer que a autorreflexão não se faz no vazio, mas num contexto institucional e político que pode ou não a incentivar. As lideranças escolares têm um

papel determinante na criação de uma cultura de reflexão. Cabe-lhes garantir tempo, recursos e reconhecimento para a análise crítica das práticas pedagógicas. Promover uma liderança pedagógica participativa e sensível às questões da inclusão é, por isso, uma condição indispensável para que a autorreflexão não fique dependente apenas da boa vontade individual dos docentes.

As limitações deste estudo devem ser também reconhecidas. A amostra, embora significativa para um estudo exploratório, não é representativa do universo nacional e não contempla todas as realidades regionais ou socioeconômicas. A análise qualitativa, rica em detalhe, não permite generalizações estatísticas. Além disso, o caráter voluntário da participação pode ter influenciado os resultados, dado que os professores mais sensibilizados para o tema podem ter tido maior disponibilidade para colaborar.

Apesar dessas limitações, o presente trabalho constitui um contributo relevante para o debate sobre formação docente e inclusão. Destaca-se que a autorreflexão não deve ser vista como um luxo ou um exercício meramente acadêmico, mas como uma prática quotidiana, enraizada na realidade das salas de aula e orientada para a melhoria contínua. Ela representa uma resposta ética e profissional às exigências de uma escola que quer ser verdadeiramente inclusiva e democrática.

Em última análise, promover a autorreflexão significa reconhecer os professores como agentes de mudança, capazes de questionar as suas práticas, transformar a sua identidade profissional e, assim, contribuir para uma educação que valoriza cada aluno na sua singularidade. Esta não é uma tarefa simples, nem isenta de dificuldades. Implica compromisso, coragem e investimento pessoal, mas também requer políticas educativas consistentes, liderança inspiradora e comunidades escolares que reconheçam o valor do pensamento crítico.

A autorreflexão docente, tal como defendem Schön (1983), Moon (2004), Perrenoud (2002), Nóvoa (1992) e outros autores aqui referidos ao longo do trabalho, surge assim como um dos principais pilares de uma prática educativa inclusiva, capaz de responder aos desafios da diversidade com flexibilidade, empatia e inovação. Promovê-la é, portanto, uma prioridade inadiável para todos os que acreditam numa escola pública de qualidade, onde todos os alunos tenham não apenas acesso, mas também sucesso e pertença.

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
https://www.researchgate.net/publication/44838506_Developing_inclusive_education_systems_What_are_the_levers_for_change
- Ainscow, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Londres: Routledge, 2006.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203967157/improving-schools-developing-inclusion-mel-ainscow-alan-dyson-tony-booth>
- Alarcão. (Org.). (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto Editora. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12232/1/Art_Deolinda%20Ribeiro_1996.PDF
- Andresen, E. (2000). Criteria for assessing the tools of disability outcomes research. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 81, S15-S20.
<https://doi.org/10.1053/apmr.2000.20619>
- Andrade, L. C., Lima, E. M. S., & Borba, J. E. (2021). *Educação Inclusiva: Práticas e Perspectivas*. Editora Schereiben. <https://doi.org/10.29327/544272>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
<https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (2ª ed.). Porto Editora.
https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao

- Carrer, A. C. (1996). Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas, de Philippe Perrenoud. *Revista da Faculdade de Educação*, 22(2), 246-251.
<http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a15.pdf>
- CAST. (2011). *Princípios orientadores do desenho universal da aprendizagem*.
<https://udlguidelines.cast.org/static/udlg-graphicorganizer-v2-0-portuguese.pdf>
- Confúcio (s.d.). Citação atribuída. <https://www.citador.pt/frases/ha-tres-metodos-para-ganhar-sabedoria-primeiro-confucio-14240>
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
<https://eric.ed.gov/?id=ED434878>
- Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. (1994). UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- Decreto-Lei n.º 54/2018. Ministério da Educação. *Diário da República*, 1.ª série - 6 de julho de 2018, 2918 – 2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 54/2018. Ministério da Educação. *Diário da República*, 1.ª série - 6 de julho de 2018. *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva - Capítulo II*. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115654476-115654676>
- Dorigon, T. C., & Romanowski, J. P. (2012). A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, 3(5), 8–22. <https://doi.org/10.22169/revint.v3i5.12>
- Dzamukashvili, S. (2022). The Importance of Inclusive Learning and Teaching Environment and Teacher Reflection. *International Journal of Humanities, Literature and Arts*, 5(1), 39-43. <https://doi.org/10.21744/ijhla.v5n1.1940>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Teacher Professional*

- Learning for Inclusion: Phase 2– Implementation report.* <https://www.european-agency.org/resources/publications/TPL4I-implementation>
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, 18, 64-66.
- Ferreira, M. P. M., Prado, S. A., & Cadavieco, J. F. (2015). Educação inclusiva: Natureza e fundamentos. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 1-11. https://www.researchgate.net/publication/331149846_Educacao_Inclusiva_Natureza_e_fundamentos
- Ferreira, M., Prado, S. A., & Cadavieco, J. F. (2017). Educação inclusiva: o professor como epicentro do processo de inclusão. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(1). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/117/113>
- Ferreira, M. (2022). A theoretical Essay about inclusion and the role of teachers in buildingan inclusive education. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(3), 97-104. <https://www.ej-edu.org/index.php/ejedu/article/view/353>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3ª ed.) Artmed. https://www.academia.edu/18272485/Introducao_a_pesquisa_qualitativa
- Greene, J. C. (2006). *Toward a methodology of mixed methods social inquiry*. https://www.researchgate.net/publication/228968099_Toward_a_methodology_of_mixed_methods_social_inquiry
- Gomes, M. L. F. L. (2013). *Os Nós da Escola e a Inclusão*. (Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais Faculdade de Educação e Psicologia). Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13612/1/201702053.pdf>
- Günther, H. (2006). Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: Esta é a questão? *Psicologia-Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201-210.

https://www.researchgate.net/publication/250046440_Pesquisa_qualitativa_versus_pesquisa_quantitativa_esta_e_a_questao

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.

https://eli.johogo.com/Class/CCU/SEM/_Multivariate%20Data%20Analysis_Hair.pdf

Isosomppi, L., & Leivo, M. (2015). Becoming an inclusive teacher at the interface of school and teacher education. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 171, 686-694. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815002086>

Juma, A. A. (2024). Self-reflection in teaching: A comprehensive guide to empowering educators and enhancing student learning. *International Journal of Science and Research Archive*, 12(01), 2835–2844. <https://ijsra.net/sites/default/files/IJSRA-2024-1113.pdf>

Koch, S. M., & Bassani, P. B. S. (2013). Formação continuada de professores em ambiente virtual de aprendizagem: possibilidades de ação e reflexão para a prática inclusiva. *Revista Prâksis*, 2, 103-110. <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraksis/article/view/766/910>

Lei n.º 21/2008, de 12 de maio. Regime Jurídico da Educação Especial e da Integração Escolar. Diário da República, 1.ª série — N.º 91. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/21-2008-249230>

Martins, F. M., Mota, L., & Espada, S. (2020). *A formação de professores e educadores: das políticas às práticas supervisionadas*. <http://hdl.handle.net/10400.26/46623>

Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics*.: 7ª edição. Report Number, Lda. [https://books.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=Ki5gDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Mar%C3%B4co,+J.,+\(2014\).,+An%C3%A1lise+estat%C3%ADstica+com+o+SPSS+Statistics+\(6.%C2%AA+ed.\).+ReportNumber.&ots=zOsrpFFabE&sig=hPrn_ly4E6Je](https://books.google.pt/books?hl=ptPT&lr=&id=Ki5gDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Mar%C3%B4co,+J.,+(2014).,+An%C3%A1lise+estat%C3%ADstica+com+o+SPSS+Statistics+(6.%C2%AA+ed.).+ReportNumber.&ots=zOsrpFFabE&sig=hPrn_ly4E6Je)

- Mesquita, E., & Araújo, J. (2021). Educação inclusiva e formação de professores: o que dizem os estudantes?. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)*, 6, 1-27.
https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/37185/1/artigo_rifp.2021.pdf
- Ministério da Educação. (2018). *Educação inclusiva: Manual de apoio à prática* (Versão em PDF). Direção-Geral da Educação.
https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/202002/Ministerio_da_Educacao_2018_Educacao_Inclusiva_Manual_de_Apoio_a_Pratica.pdf
- Minott, M. (2019). Reflective teaching, inclusive teaching and the teacher's tasks in the inclusive classroom: A literary investigation. *British Journal of Special Education*, 46(2), 226-238.
<https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8578.12260>
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Routledge Falmer.
https://perpustakaandeaajulia.weebly.com/uploads/1/8/2/6/18261275/a_handbook_of_reflective_and_experiential_learning_-_theory_and_practice.pdf
- Moreira, M. A., & Casa-Nova, M. J. (2016). A educação inclusiva em Portugal: Da retórica às práticas. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 145-170.
<https://revistas.rcaap.pt/rpe/issue/view/466>
- Nhancale, J. P. M.(2023). A Importância da Autorreflexão sobre as Práticas Pedagógicas na Formação Inicial dos Professores. In Wenceslau (Org.). *Práticas em ensino, conservação e turismo no Brasil* (Vol. 2). Editora: Reconnecta Soluções Educacionais.
- Nóvoa, A. (Ed.). (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
<https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/4758>
- Oliveira, A. S., Santos, A. G., & Souza, R. M. (2015). Inclusão escolar: o apoio

psicopedagógico dentro das instituições escolares.

https://www.researchgate.net/publication/306672792_INCLUSAO_ESCOLAR_E_O_APOIO_PSICOPEDAGOGICO_DENTRO_DAS_INSTITUICOES_ESCOLARES

San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., & Sharma, U. (2021). Chilean Teachers' Attitudes toward Inclusive Education, Intention, and Self-Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Sustainability*, 13(4), 2300. <https://doi.org/10.3390/su13042300>

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. https://www.academia.edu/36335079/Donald_A_Sch%C3%B6n_The_Reflective_Practitioner_How_Professionals_Think_In_Action_Basic_Books_1984_pdf

Sequeiros, A. L., & Silva, C. (2024). Reflexões sobre a educação inclusiva [Áudio podcast]. Em PREVIFORM Podcasts. <https://www.previform.pt/l/desafios-e-avancos-da-educacao-inclusiva-em-portugal-reflexoes-e-perspetivas/>

UNESCO. (2017). *Education for all: Inclusion and equity*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

Valle, P. R. D., & Ferreira, J. D. L. (2025). Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. *Educação em Revista*, 41, e49377. <https://doi.org/10.1590/0102-469849377>

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2014). *Reflective teaching: Na introduction* (2nd ed.). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203771136/reflective-teaching-kenneth-zeichner-daniel-liston>

Anexos

Anexo 1.

Guião do Questionário

Prezado/a Professor/a:

O questionário que se segue faz parte de uma investigação realizada para um Relatório Final de Mestrado, em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado no Instituto Superior de Educação e Ciências. Destina-se a Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como objetivo compreender de que forma a prática pedagógica baseada na ação-reflexão pode promover uma maior consciência e implementação de práticas inclusivas em contexto escolar.

A escala de autorreflexão para aumentar a autoconsciência de práticas inclusivas é uma das dimensões do questionário *“Inclusive Classroom: Self-Assessment for Educators”* da Turner Consulting Group e foi adaptada, especificamente, para esta investigação.

A sua participação é voluntária e este questionário é anónimo. Todos os dados recolhidos serão tratados de forma confidencial, garantindo a privacidade e a proteção das informações fornecidas.

Obrigada pela sua colaboração.

Caso aceite participar, por favor avance para a página seguinte:

Identificação Pessoal

1- Idade: _

2- Género: Masculino _ Feminino _ Outro _

3- Anos de Serviço: _

4- Habilitações Académicas: Licenciatura _ Mestrado _ Doutoramento _ Curso de Pós Graduação/Especialização _

5- Rede de Ensino: Público _ Privado _ Outra _

Com base nas suas crenças e práticas sobre a educação inclusiva, responda às seguintes questões de acordo com a seguinte escala:

- 1- Não de todo
- 2- Não muito bem
- 3- De forma moderada
- 4- Muito bem

5- Extremamente bem

	1- Não de todo	2- Não muito bem	3- De forma moderada	4- Muito bem	5- Extremamente bem
1. Reflito sobre a minha própria formação, experiências, valores e crenças para compreender como influenciam os meus pensamentos, acções e a forma como vejo e interajo com os meus alunos e outros na minha comunidade escolar	1	2	3	4	5
2. Tento conscientemente controlar os meus pressupostos ao tomar decisões sobre a competência ou capacidade de alunos de comunidades, origens e identidades diversas	1	2	3	4	5
3. Reflito sobre os meus preconceitos e a forma como influenciam as expectativas que tenho em relação aos meus alunos	1	2	3	4	5
4. Reflito sobre se racionalizo ou tolero a falta de participação de certos grupos de alunos mais do que faria com outros alunos e sobre as suposições que faço acerca do seu silêncio	1	2	3	4	5
5. Garanto que não respondo à voz de certos grupos de alunos como se tivessem mais peso intelectual do que as vozes de outros alunos	1	2	3	4	5
6. Reconheço que me sinto mais à vontade com alunos e outras pessoas que são mais parecidas comigo e esforço-me por garantir que também interajo confortavelmente com alunos, pais e colegas de diversas comunidades, origens e identidades	1	2	3	4	5
7. Mudo, se necessário, o meu estilo de ensino, estilo de comunicação ou comportamento, de formas que me são confortáveis para formas que podem ser mais úteis e servir melhor os alunos, pais e outras pessoas de comunidades, origens e identidades	1	2	3	4	5

8. Refleti sobre a minha própria identidade cultural, a fim de compreender como essa identidade afecta o meu estilo de comunicação e como isso pode afetar a comunicação com alunos e pais de diferentes comunidades, origens e identidades culturais	1	2	3	4	5
9. Refleti sobre a minha compreensão do racismo, da homofobia, do sexismo e dos preconceitos culturais e sobre a forma como estes podem criar obstáculos à aprendizagem de muitos alunos	1	2	3	4	5
10. Examinei as minhas crenças sobre os défices dos alunos e assumi mais responsabilidade pelo sucesso dos meus alunos	1	2	3	4	5

Anexo 2.

Guião da Entrevista

Identificação Pessoal

1 - Idade: _

2 - Género: Masculino _ Feminino _ Outro _

3 - Anos de Serviço: _

4 - Habilitações Académicas: Licenciatura _ Mestrado _ Doutoramento _ Curso de Pós Graduação/Especialização _

5 - Rede de Ensino: Público _ Privado _ Outra _

Questões

1 - De que forma é que a sua formação influencia a compreensão e a aplicação das suas práticas pedagógicas atuais?

2 - Como é que a sua experiência profissional, desenvolvida ao longo dos anos, contribui para a sua visão relacionada com a educação inclusiva?

3 - Que tipo de reflexões realiza sobre as suas práticas pedagógicas para aprimorar continuamente as suas competências em termos de inclusão na sala de aula?

4 - Ao refletir sobre o seu percurso, como se posiciona atualmente em relação às suas crenças sobre inclusão e de que forma evoluíram ao longo dos últimos anos?

Anexo 3.

Tabela - 1ª Unidade de Análise Questão 1

Categoria	subcategoria	Unidade de Registo (palavras-chave)	Unidade de Contexto (Excerto com significado)
Impacto da Formação	Formação Inicial	Base teórica, fundamentos e didática	(P.1) “A formação inicial é sempre importante, pois fornece uma base teórica essencial sobre o desenvolvimento infantil, metodologias de ensino, didática e psicologia da aprendizagem”. (P.2) “A formação inicial é fundamental pelo contributo que nos dá em termos de teorias, pedagogias e práticas, bem como pelo conhecimento mais científico.” (P.3) “A minha formação inicial deu-me as bases teóricas e metodológicas fundamentais para compreender o desenvolvimento dos alunos e planear o processo de ensino-aprendizagem de forma estruturada.”
	Formação Contínua	Novas estratégias, práticas inclusivas	(P.4) “Tenho procurado cursos e formações que se adequem ao público com quem trabalho ... que têm contribuído positivamente para o meu desenvolvimento profissional.” (P. 1) “Participar em formações sobre metodologias ativas, educação inclusiva e novas tecnologias tem-me permitido adaptar e diversificar as estratégias pedagógicas.” (P.2) “A formação contínua revela-se, por isso, uma aliada fundamental. [...] Aprofundei de forma significativa a compreensão da importância da diferenciação pedagógica, que considero um pilar essencial na minha prática docente.”

Desenvolvimento Profissional	Autonomia Formativa	Interesse pessoal, motivação, aprendizagem	(P.5) “O que considero bastante importante ... é o interesse por querer conhecer mais, querer ser melhor, querer ser diferente...” (P.6) “Com a experiência que tenho vindo a adquirir ao longo dos anos, cedo percebi que precisava de investir nessa área de formação, de forma a desempenhar da melhor maneira possível as minhas funções enquanto docente.”
Formação Prática	Aplicabilidade da Formação	Relação teoria-prática, adaptação, Adequação pedagógica	(P.7) “Esta formação deu-me ferramentas, um conjunto de conhecimentos teóricos, metodológicos e didático-pedagógicos que sustentam a minha atuação enquanto docente.” (P.8) “A teoria, a formação profissional e os estágios são fundamentais, mas é igualmente importante procurar formações contínuas alinhadas com a nossa prática diária.”
	Valor da Experiência	Realidade da prática, contexto escolar	(P.1) “Embora tenha sido um ponto de partida fundamental, percebo que a experiência em sala de aula revelou desafios práticos que nem sempre foram abordados na teoria.” (P.2) “Mas, no fundo, sinto que foi mesmo o percurso profissional que me foi moldando.”

Anexo 4.

Tabela – 1ª Unidade de Análise Questão 2

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Contributo Profissional	Vivência na diversidade	Contacto direto, diversidade, realidade	(P.14) “O contacto com uma grande diversidade de alunos tem-me ensinado que não existe um único método eficaz para todos, o que me levou a aprofundar estratégias como a diferenciação pedagógica, as aprendizagens significativas e práticas, etc.” (P.9) “Ao longo dos anos tenho-me deparado cada vez mais com a diversidade. Diversidade de crianças, de famílias, culturas, colegas, e de culturas de escola... aprender e ensinar colaborativamente, planificar atendendo à diversidade... tem sido um desafio e continuará a sê-lo.”
	Adaptação contínua	Flexibilidade, aprendizagem	(P.4) “Embora existam o currículo e a legislação que orientam o nosso trabalho, destaco o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória como o documento mais estruturante. Considero-o muito bem elaborado e, se o utilizarmos como base, conseguimos efetivamente diferenciar as aprendizagens, pois ele permite a flexibilidade necessária para responder à diversidade dos alunos.”

Trabalho Colaborativo	Equipa Multidisciplinar	Colaboração, partilha, articulação de estratégias	(P.10) “Costumo estar em contacto constante com a equipa de Educação Inclusiva da escola ... faço muita pesquisa sobre as dificuldades que os meus alunos demonstram, e também faço reflexões com os alunos para, em conjunto, decidirmos quais são as estratégias que melhor funcionam com cada um.” (P.11) “Tive o privilégio de trabalhar diretamente com uma unidade de ensino estruturado e com uma equipa multidisciplinar composta por professores de educação especial, assistentes operacionais, terapeutas da fala e técnicos de psicomotricidade.” (...)“Foi na prática, ao lado destes profissionais, que mais aprendi sobre inclusão.”
	Apoio entre pares	Entreajuda, reflexão conjunta	(P.15) “A reflexão também acontece através do contacto com colegas e especialistas. Participar em formações, ler sobre novas estratégias e partilhar experiências com outros professores permite-me encontrar novas soluções e melhorar continuamente a minha prática.” (P.5) “Partilho experiências e discuto desafios com colegas, participando em grupos de trabalho para aprender novas abordagens inclusivas.” (P.9) “Participar em formações, ler sobre novas estratégias e partilhar experiências com outros professores permite-me encontrar novas soluções e melhorar continuamente a minha prática.”
	Vínculo Afetivo	Empatia, confiança	(P.16) “Criar um ambiente de empatia, respeito e confiança faz toda a diferença no envolvimento dos alunos na aprendizagem.” (P.11) “As relações emocionais que os alunos estabelecem comigo, com a família e com a escola são fundamentais para o seu crescimento e para um percurso escolar feliz e significativo.”

Relação com os alunos	Participação Ativa	Escuta, envolvimento, valorização	(P.1) “Acredito que toda a escola deve ser inclusiva por natureza e que a verdadeira inclusão verifica-se quando todos os alunos se sentem valorizados, têm voz e participam ativamente no seu processo de aprendizagem.” (P.5) “Dou grande importância ao feedback dos alunos e à observação direta das suas reações, progressos e dificuldades.” (P.9) “Hoje, sei que ser professora de educação inclusiva significa escutar para além das palavras, perceber que cada criança aprende ao seu ritmo e celebrar cada pequena conquista.”
-------------------------------------	---------------------------	--	--

Anexo 5.

Tabela – 1ª Unidade de Análise Questão 3

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Reflexão Docente	Autoanálise	Autorreflexão, sentido crítico	(P.12) “As reflexões que realizo sobre as minhas práticas pedagógicas centram-se, sobretudo, na forma como consigo (ou não) responder à diversidade presente na sala de aula.” (P.8) “Refletir sobre a minha prática tornou-se parte essencial do meu dia a dia como professora. Muitas vezes, essa reflexão começa logo após uma aula, pergunto-me o que correu bem, o que não resultou como esperado e, sobretudo, se todos os alunos conseguiram participar e compreender os conteúdos à sua maneira.” (P.2) “Procuro, de forma sistemática, questionar e analisar as estratégias que utilizo, a forma como os alunos respondem às propostas, e até que ponto cada um se sente verdadeiramente incluído e valorizado nas dinâmicas da aula.”
	Observação do Aluno	Atenção, comportamentos	(P11) “Todos os dias me pergunto se as crianças que acompanhei neste dia tiveram oportunidade de participar na atividade? Será que os materiais foram adaptados para garantir que não ficou para trás? Será que o ambiente foi acolhedor e inclusivo para todos?” (P.12) “Reflito sobre quem participa ativamente e quem se sente mais retraído, e de que forma a atividade foi geradora de envolvimento.”

	Feedback do Aluno	Escuta ativa, diálogo, adaptação	(P.1) “Peço feedback aos alunos para compreender como percebem a sua própria aprendizagem e inclusão na sala de aula. Se se divertiram com os desafios propostos.” (P.12) “As suas reações, comentários informais e até atitudes durante as aulas constituem indicadores valiosos para perceber se a minha prática está, de facto, a promover uma educação inclusiva.”
Estratégia Pedagógica	Experimentação Didática	Inovação, tentativa, revisão	(P.4) “Dou muita importância ao trabalho em grupo, à discussão de ideias, ao desenvolvimento de uma postura crítica em relação a si mesmos e aos outros, e à reflexão sobre as próprias ações. Ao promover estas práticas com os alunos, estou simultaneamente a refletir sobre a minha atuação enquanto professora.” (P.12) “Experimento novas estratégias e avalio os seus impactos, ajustando conforme necessário para garantir que cada aluno tenha acesso real à aprendizagem.”
	Diferenciação	Adequação, personalização, flexibilidade	(P.7) “Tento perceber se as tarefas são suficientemente flexíveis para acomodar diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, e se permitem múltiplas formas de expressão e interpretação.” (P.12) “Acredito que a inclusão se constrói na prática, através da observação, escuta ativa e experimentação pedagógica. As tarefas devem ser acessíveis, motivadoras e adaptadas.”

Anexo 6.

Tabela – 1ª Unidade de Análise Questão 4

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registo	Unidade de Contexto
Crenças e Evolução	Mudança de Perspetiva	Transformação, abertura, nova compreensão	(P.1) “Via a inclusão sobretudo como um conjunto de adaptações individuais para alunos com necessidades educativas específicas. Com o tempo e com a experiência, compreendi que a verdadeira inclusão vai muito além disso: trata-se de criar ambientes de aprendizagem onde todos os alunos, independentemente das suas diferenças...” (P.13) “As minhas crenças foram evoluindo à medida que fui vivendo situações concretas [...] cada um deles obrigou-me a sair da zona de conforto e a repensar as minhas práticas, os meus julgamentos e até a forma como vejo o papel do professor.”
	Crescimento pessoal	Experiência, maturidade, consciência	(P.8) “Na minha perspetiva, é essencial acolher cada criança de forma única e individualizada, garantindo-lhes as mesmas oportunidades das demais.” (P.13) “Acredito que uma escola inclusiva não se constrói apenas com legislação ou intenções, mas sim com práticas pedagógicas intencionalmente desenhadas para acolher todos os alunos.” (P.6) “Estar diariamente em sala de aula, perante turmas heterogêneas, ensinou-me que uma abordagem uniforme não é eficaz nem justa.”

Postura Profissional	Responsabilidade ética	Missão, equidade, compromisso	(P.11) “Aprendi que inclusão não significa apenas adaptar materiais ou dar apoio individualizado a alunos, significa criar ambientes onde todos se sintam valorizados, compreendidos e respeitados...O meu percurso levou-me a entender que a inclusão não é um favor que fazemos aos alunos, é um direito que devemos garantir a todos!” (P.3) “...vejo a inclusão como um compromisso ético e pedagógico. Não é um “extra” nem algo que se faz só quando há tempo. É o coração da educação.”
	Ação transformadora	Agente de mudança, inspiração, justiça	(P.12) “Com o tempo, e através da experiência profissional, da formação contínua e da investigação académica, passei a compreender a inclusão como uma questão de justiça social, que exige uma transformação mais profunda da escola e das práticas pedagógicas. Hoje, acredito que uma escola verdadeiramente inclusiva não é aquela que “acolhe todos”, mas sim a que se reorganiza estruturalmente para garantir que todos participam, aprendem e têm sucesso, independentemente das suas condições de partida... enquanto professora, deixei de me ver apenas como transmissora de conhecimento para me assumir como mediadora de processos, facilitadora de aprendizagens e promotora de ambientes mais justos e humanos.” (P.6) “Acredito numa educação inclusiva que vá além da integração e que promova justiça social.”

Barreiras à Inclusão	Obstáculos institucionais	Falta de recursos, excesso de alunos	(P.10) “Eu penso que tenha evoluído de forma positiva, dada haver mais inclusão e melhor estrutura dessa inclusão. Contudo, pelo menos para os professores de 1.ºCiclo, deixa-nos ainda mais assoberbados, dada a falta de apoio que temos. As turmas estão cada vez maiores, com alunos com comportamentos muito desadequados, com encarregados de educação cada vez mais complicados, e a inclusão acaba por ser feita de forma "a despachar".” (P.4) “Somos um país pobre, e a inclusão é difícil de implementar na sua dimensão ideal. Ainda assim, ao longo dos anos houve evolução.”
	Resistência à mudança	Mentalidades, culturas da escola	(P.8) “O papel da escola e do professor é crucial, pois é neste contexto que podemos acompanhar a evolução da criança e promover mudanças significativas. Se queremos ser bons profissionais, devemos acreditar no potencial de cada aluno e mostrar que todas as oportunidades são válidas. No fim, mesmo que seja apenas através do amor, já estamos a fazer a diferença!” (P.5) “A educação inclusiva ainda é um tabu, e é difícil de trabalhar na escola, pois tende a confundir-se com necessidades específicas.”

Anexo 7.*Tabela – 2ª Unidade de Análise*

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Categoria 1 – Impacto da Formação	1.a Formação inicial	Base teórica Fundamentos didáticos
	1.b Formação Contínua	Atualização de estratégias Práticas inclusivas
	1.c Autonomia Formativa	Motivação pessoal Interesse pelo desenvolvimento
	1.d Aplicabilidade da Formação	Ligação teoria/prática Adequação ao contexto real
Categoria 2 – Experiência Profissional e Inclusão	2.a. Vivências Profissionais	Contacto com a diversidade Adaptação à realidade
	2.b. Colaboração com os Profissionais	Rede de apoio Trabalho em equipa
	2.c. Relação com os Alunos	Empatia e escuta ativa Envolvimento afetivo
	2.d. Visão ampliada acerca da Inclusão	Inclusão como princípio pedagógico
Categoria 3 – Reflexão e Melhoria Contínua	3.a. Autorreflexão Docente	Introspecção docente Análise crítica
	3.b. Observação e Feedback	Observação de comportamentos Retorno dos alunos

	3.c. Ajuste de Estratégias Pedagógicas	Diversificação metodológica Inovação pedagógica
Categoria 4 – Crenças e Compromissos com a Inclusão	4.a. Evolução da Perspetiva	Mudança da visão pessoal Maior consciência inclusiva
	4.b. Responsabilidade Ética do Professor	Papel ativo do professor Compromisso com todos os alunos
	4.c. Barreiras à Inclusão	Limitações estruturais Turmas grandes/subcarregadas
	4.d. Visão Estrutural da Escola Inclusiva	Reorganização da escola Justiça social e equidade