



MARIA DIAS
FELIZARDO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO VALOR
ÀS PRÁTICAS NUMA TURMA DO 3º
ANO DO 1º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo
do Ensino Básico

ORIENTADORA (e COORIENTADORA)

Professora Doutora Cristina Maria Gomes da
Silva

Professora Doutora Luzia Mara Lima-Rodrigues

dezembro de 2025

VERSÃO DEFINITIVA

MARIA DIAS
FELIZARDO

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO VALOR
ÀS PRÁTICAS NUMA TURMA DO 3º
ANO DO 1º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

JÚRI

Presidente: Professor Doutor Pedro Miguel Rebelo Felício, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal.

Orientadora: Professora Doutora Cristina Maria Gomes da Silva, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal.

Coorientadora: Professora Doutora Luzia Mara Silva Lima-Rodrigues, Universidade Lusófona, Campus Universitário de Lisboa.

Vogal: Professora Doutora Margarida Maria Sales Henriques Belchior, Universidade Lusófona, Campus Universitário de Lisboa.

dezembro de 2025

VERSÃO DEFINITIVA

“Eu sinto-me feliz e orgulhoso por ajudar os outros”

(G. 9 anos)



“A inclusão é um sonho possível!”

- Maria Teresa Eglér Mantoan

AGRADECIMENTOS

O presente relatório de investigação significa muito para o meu percurso pessoal e profissional, já que se revela como o culminar de um sonho tão presente na minha vida desde sempre, ser professora e experienciar a riqueza e responsabilidade que é contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança. Esta vitória não é só minha, mas tem sido vivenciada todos os dias por todos aqueles que me acompanham e amam, vendo o brilho no meu olhar cada vez que falo de educação ou dos pequeninos, Grandes, seres humanos, as crianças, que se cruzaram no meu caminho, ao longo de toda a minha vida, mas principalmente durante a minha formação superior, e que me ajudaram a conhecer melhor a minha essência e o que poderei vir a ser como profissional.

À minha família, pelo amor incondicional e por me terem sempre deixado dar asas às minhas ambições, acompanhando-as em primeira pessoa, motivando-me a seguir sempre em frente e a lutar por todos os meus sonhos. Ao meu pai por todo o apoio. À minha mãe, por ser o maior reflexo daquilo que é ser uma professora que se dedica de alma e coração e que me faz apaixonar todos os dias, por esta profissão. À melhor irmã por ter aguentado brincar comigo “às escolas”, sabendo que era um grande interesse meu. Aos meus avós por todo o carinho e exemplo e por me receberem todos os dias com esperança após as longas viagens de ida e volta para faculdade. Aos meus amigos, que me acompanham e que são pedras vivas no meu caminho, apoiando-me com toda a dedicação e orgulho, afirmando constantemente “quero que sejas a professora dos meus futuros filhos”.

A todos os professores e educadores que se cruzaram no meu caminho e que me revelaram o melhor da profissão docente, fazendo-me seguir este propósito com todo o amor e determinação.

A todos que marcaram o meu caminho, OBRIGADA!

RESUMO

A presente investigação é resultante da implementação de uma sequência de propostas num estágio do processo de formação inicial de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico. Tem como principal foco perspetivar o contributo da implementação de atividades promotoras do valor da Educação Inclusiva numa turma do 3.º ano do 1º ciclo do Ensino Básico.

Os principais objetivos do estudo são identificar que estratégias/abordagens podem ser utilizadas para promover o valor da inclusão na turma; analisar a influência dos momentos de conversa com a turma na tomada de consciência sobre o valor da inclusão; e propor dinâmicas de trabalho colaborativo, para promover aprendizagens associadas à Educação Inclusiva.

Como tal, recorre-se à investigação sobre a prática, já que os dados foram recolhidos por meio da observação direta e participante no contexto educativo, bem como através de inquérito por entrevista e recolha documental e analisados tendo por base uma análise de conteúdo. A escuta e observação direta dos alunos foi fundamental para o desenvolvimento deste estudo.

Os resultados obtidos parecem identificar a progressão dos alunos relativamente à sua consciência face ao valor da inclusão, conseguindo, inclusive, pensar, em grupo, em soluções para problemas existentes na sociedade atual, manifestando, ainda, atitudes ainda mais positivas e inclusivas no quotidiano escolar. Assim, conclui-se que a realização de atividades concretas sobre este valor parece contribuir para a ampliação de atitudes de uma cidadania ativa nos alunos, bem como para o desenvolvimento de um conhecimento mais aprofundado face à inclusão.

Palavras-chave: educação inclusiva, inclusão, educação para a cidadania, valores, trabalho colaborativo.

ABSTRACT

This research is the result of the implementation of a series of proposals during an internship in the initial training process for primary school teachers. Its main focus is to examine the contribution of activities that promote the value of inclusive education in a 3rd grade of primary school class.

The main objectives of the study are to identify which strategies/approaches can be used to promote the value of inclusion in the classroom; to analyse the influence of moments conversation with the class on raising awareness of the value of inclusion; and to propose collaborative work dynamics to promote learning associated with inclusive education.

As such, research on practice is used, since the data were collected through direct and participant observation in the educational context, as well as through interviews and document collection, and analysed on the basis of content analysis. Listening to and directly observing the students was fundamental to the development of this study.

The results obtained seem to identify the students' progress in terms of their awareness of the value of inclusion, even managing to think, as a group, about solutions to existing problems in today's society, while also expressing even more positive and inclusive attitudes in everyday school life. Thus, it is concluded that carrying out concrete activities on this value seems to contribute to the expansion of attitudes of active citizenship in students, as well as to the development of a deeper understanding of inclusion.

Keywords: inclusive education, inclusion, citizenship education, values, collaborative work.

Índice

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
LISTA DE ABREVIATURAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ÍNDICE DE TABELAS	x
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1-FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
1. Educação para a Cidadania.....	7
1.1. Como é definida a Educação para a Cidadania na documentação curricular oficial portuguesa?.....	7
1.1.1. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) .	7
1.1.2. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)	8
1.2. A relevância da Educação para a Cidadania no 1º. ciclo do Ensino Básico	9
2. Educar para os valores.....	13
2.1. Desenvolvimento moral e social da criança	14
3. A Educação Inclusiva como valor.....	19
3.1. Educação Inclusiva: Conceitos e Fundamentos	19
3.2. Marcos teóricos – Educação Inclusiva	21
CAPÍTULO 2-METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	30
1. Contextualização da metodologia do estudo	31
2. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	35
2.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	35
2.1.1. Observação	35
2.1.2. Inquérito por entrevista.....	38
2.1.3. Recolha documental	39

2.2.	Técnicas de análise de dados.....	40
2.2.1.	Análise de conteúdo	40
2.2.2.	Análise documental	41
CAPÍTULO 3-INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA		43
1.	Apresentação do contexto e dos participantes.....	43
2.	Apresentação e fundamentação da intervenção pedagógica	45
2.1.	Pensar e preparar a intervenção.....	47
2.2.	Intervenção pedagógica.....	47
2.2.1.	Proposta de atividade – Somos inventores extraordinários.....	48
2.2.1.1.	Fase 1 – Descoberta e planejamento.....	51
2.2.5.2.	Fase 2 – Desenvolvimento e organização da apresentação.....	58
2.2.5.3.	Fase 3 – Apresentação e reflexão	59
2.2.5.3.	Fase 4 – Divulgação e exposição.....	60
2.2.2.	Proposta de atividade – Compositores inclusivos	64
2.2.2.1.	Fase 1 - Refletir sobre o projeto e compor a canção	66
2.2.2.2.	Fase 2 – Ensaio da apresentação da canção.....	68
2.3.	Sistematização e balanço face à ação	69
CAPÍTULO 4-ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS		71
1.	A Educação Inclusiva como prática letiva	72
2.	Análise e discussão dos dados relativos à atividade – Somos inventores extraordinários!.....	73
2.1.	Enquadramento da análise e apresentação de evidências.....	73
2.2.	Análise de conteúdo	87
3.	Análise e discussão dos dados relativos à atividade – Compositores inclusivos.....	96
3.1.	Enquadramento da análise e apresentação de evidências.....	96
3.2.	Análise de conteúdo	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		102

REFERÊNCIAS	110
ANEXOS	119
ANEXO A – Guião da entrevista à docente cooperante	120
ANEXO B– Categorias e Subcategorias - Análise de conteúdo.....	123
ANEXO C – Transcrição da entrevista realizada à docente cooperante	126
ANEXO D– Recado a solicitar materiais para o projeto – Encarregados de Educação.....	136
ANEXO E– Link – Visita virtual – Museu Nacional dos Coches	138
ANEXO F– Link da música utilizada como base para a criação da canção do projeto.....	140

LISTA DE ABREVIATURAS

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

ONU – Organização das Nações Unidas

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões conceptuais básicas da Educação para a Cidadania	
Global	12
Figura 2 - Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade	
Obrigatória.....	16
Figura 3 - Diagrama - Parceria na educação para valores	17
Figura 4 - Organização da ação pedagógica.....	46
Figura 5 - Imagens utilizadas para o processo de formação de equipas.....	52
Figura 6 - Alunos já agrupados pela imagem atribuída.....	53
Figura 7 - Slide inicial do PowerPoint mobilizado	54
Figura 8 - Slide do PowerPoint - A evolução da cadeira de rodas.....	54
Figura 9 - Slide do PowerPoint - Braille	54
Figura 10 - Folha de planificação das ideias para as invenções.....	55
Figura 11 - Grupo de trabalho a ler a situação que lhe foi atribuída	56
Figura 12 - Aluna a preencher a folha de planificação da invenção	56
Figura 13 - Situações fornecidas aos grupos de trabalho	57
Figura 14 - Grupo de trabalho a elaborar a sua maquete.....	58
Figura 15 - Grupo a apresentar a sua invenção	58
Figura 16 - Folha de planificação da apresentação da invenção	59
Figura 17 - Grupo a apresentar a sua invenção	60
Figura 18 - Grupo a apresentar a sua invenção	60
Figura 19 - Grupo a escrever a legenda da sua invenção	
.....	62
Figura 20 - Esboço do cartaz de divulgação da exposição realizado em	
conjunto no quadro.....	62
Figura 21 - Aluno a fotografar a invenção do seu grupo.....	63
Figura 22 - Aluna a transportar a maquete do seu grupo para a exposição....	63
Figura 23 - Aluna a fixar o cartaz de divulgação da exposição.....	63
Figura 24 - Espaço da exposição.....	64
Figura 25 - Chuva de ideias final do projeto	67

Figura 26 - Resultado da composição da letra da música	68
Figura 27 - PowerPoint utilizado com a letra da canção.....	68
Figura 28 - Turma a apresentar a canção criada.....	69
Figura 29 - Planificação da invenção - Grupo com situação de incluir um colega que sofre de ansiedade	77
Figura 30 - Planificação da invenção - Grupo com situação de incluir um colega que utiliza cadeira de rodas.....	77
Figura 31 - Alunos integrantes do mesmo grupo a realizar tarefas diferentes no processo de criação da invenção.....	79
Figura 32 - Alunos integrantes do mesmo grupo a realizar tarefas diferentes no processo de criação da invenção.....	79
Figura 33 - Planificação da apresentação da invenção – Grupo com situação de incluir um colega que fugiu de uma situação de guerra	80
Figura 34 - Planificação da apresentação da invenção – Grupo com situação de incluir um colega surdo	80
Figura 35 - Grupo de trabalho a apresentar a sua invenção – Máquina das Tradições	81
Figura 36 - Invenção criada pelo aluno A.	82
Figura 37 - Legendas criadas por dois grupos de trabalho.....	85
Figura 38 - Invenções completas na exposição	86

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Apresentação geral das atividades propostas no projeto.....	48
Tabela 2 - Fases da atividade – Somos inventores extraordinários!	49
Tabela 3 - Fases da atividade – Compositores inclusivos.....	65
Tabela 4 - Informações relevantes - entrevista docente cooperante.....	72
Tabela 5 - Análise de conteúdo - atividade: Somos inventores extraordinários!.....	88
Tabela 6 - Análise de conteúdo - parte inicial da atividade: compositores inclusivos.....	100

INTRODUÇÃO

O tema delineado para esta investigação sobre a prática é a inclusão, mais concretamente, a Educação Inclusiva como valor, sendo que procurei verificar de que modo a concretização de atividades centradas neste valor podem influenciar positivamente a consciência e o pensamento dos alunos face às pessoas que os rodeiam.

De acordo com a Direção-Geral da Educação (2025), a escola deve contribuir para a formação integral da criança, pelo que, todo o tipo de conhecimento deve ser integrado de forma ativa e consistente. Deste modo, a Educação para a Cidadania não poderá ser descartada, principalmente no que concerne à capacitação dos alunos a fim de se tornarem cidadãos mais responsáveis, conscientes e respeitadores. Esta realidade só poderá ser possível se existirem propostas concretas que direcionem as crianças a interiorizar os seus direitos e deveres, bem como os próprios valores democráticos da sociedade portuguesa atual.

O processo de construção dos valores tem início desde muito cedo, a partir do momento em que a criança vai tendo interação no meio social, pelo que a escola e o envolvimento com os diversos intervenientes do ambiente educativo são essenciais para o desenvolvimento e formação do indivíduo, ajudando-o a construir os seus valores e consciência moral (Spíndola & Mousinho, 2010). Assim, apesar de poder existir um investimento intencional por parte da escola, este tipo de propostas deve estar presente em todos os momentos da vida do ser humano, desde o seu nascimento, já que as boas práticas devem começar a surgir desde cedo, de modo que a criança possa construir a sua identidade, crenças, valores e realidades.

Considerando que a diversidade nas escolas é uma realidade cada vez mais presente, quer ao nível da aprendizagem como noutros domínios como culturais ou socioeconómicos, surge uma necessidade de encarar esta pluralidade, não como um obstáculo, mas como uma oportunidade de enriquecimento coletivo, desde que acompanhada por práticas pedagógicas inclusivas e de valorização da inclusão (Almeida, 2022).

Deste modo, os docentes têm uma grande responsabilidade “(...) em inculcar valores e virtudes inclusivas nos alunos”, através da criação de oportunidades concretas de aprendizagem que os direcionem para este tipo de pensamento (Zammit & Zammit, 2023, p. 10). Assim, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos muito mais conscientes e com noções de inclusão muito mais presentes ao longo da sua vida (Mantoan, 2003).

Neste sentido, uma das minhas principais motivações para a exploração da temática da educação para os valores relaciona-se, precisamente, com o facto de sentir que é uma abordagem muito relevante, mas que pode ser muitas vezes *esquecida* no currículo pelos profissionais de educação, acabando por ser menos abordada. Optei por explorar com os alunos de modo mais sistemático o valor da inclusão, recorrendo a estratégias características de uma Educação Inclusiva, uma vez que sempre fui muito apologista de que um dos elementos fundamentais para a estabilidade e sucesso escolar de todos os alunos é a aceitação e reconhecimento de que todos têm capacidades a valorizar e que juntos podemos chegar mais longe. Para além disto, num mundo em que muitos valores importantes parecem estar em *vias de extinção*, perspetivo como essencial a implementação de atividades que permitam às crianças refletir face ao mundo que as rodeia, a fim de desenvolverem competências que as incentivem a respeitar, ajudar e incluir o outro, independentemente das suas capacidades e limitações.

Ademais, sempre tive uma grande curiosidade face à importância das interações humanas, uma vez que as perspetivo como indispensáveis na construção do *eu*, já que aprendemos e desenvolvemos a nossa identidade e lugar na sociedade através do contacto que realizamos com os outros e pelo modo como somos influenciados pelo meio. Tudo isto interfere, igualmente, com os valores, o que considero muito interessante de ser investigado.

Ainda como motivação para a realização deste projeto estiveram as experiências ao longo do meu percurso formativo, já que observei, em todos os grupos de crianças dos contextos de estágio, situações de grande diversidade, tanto ao nível das aprendizagens, como no âmbito social, cultural e emocional. Estas experiências despertaram em mim a consciência da importância de desenvolver práticas pedagógicas que promovam não apenas o sucesso escolar, mobilizando apenas as principais áreas curriculares, mas também o bem-estar emocional e relacional dos alunos. O desejo de compreender melhor como a Educação Inclusiva pode ser trabalhada como valor, e não apenas como prática, constituiu-se como alicerce para o desenvolvimento desta investigação. Outro fator que me motiva na minha escolha, é a realidade de ser uma temática que permite a dinamização de momentos de conversa com as crianças, o que me cativa, já que considero que os ambientes educativos devem ser espaços de partilha de opiniões e de ouvir as vozes das crianças sobre os mais diversos temas. Acima de tudo, o gosto por esta temática é alimentado pela convicção de que a educação consegue adotar um papel transformador, contribuindo para moldar atitudes e valores que poderão perdurar ao longo da vida.

Tendo em consideração que o projeto de investigação advém de práticas pedagógicas, a natureza do estudo tem um carácter característico deste tipo de intervenções, sendo este qualitativo, contemplando atitudes e olhares subjetivos. Como tal, e sendo um estudo de investigação sobre a prática, procuro que, através do projeto, seja possível compreender que

aprendizagens podem ser efetivadas e que estratégias podem ser mobilizadas no âmbito da Educação Inclusiva. Devido à sua natureza qualitativa, este projeto de investigação, poderá manifestar-se como enriquecedor para o desenvolvimento do meu conhecimento docente no sentido de me munir de estratégias e abordagens a utilizar em contextos vindouros no âmbito da Educação Inclusiva, fazendo-me compreender se, de facto, este tipo de intervenção pedagógica se revela significativo e/ou que aspetos poderia preservar e/ou repensar no futuro.

É fundamental que qualquer professor compreenda que a escola deve ser um espaço que auxilia a criança no seu processo de construção de valores, já que não é possível que estes se desenvolvam na íntegra apenas de modo implícito, necessitando, sim intervenções mais sistemáticas e interdisciplinares (Saravat, 1997). Neste sentido, considero que, como futura docente, este projeto poderá facilitar a minha compreensão face à relevância da abordagem de outros conteúdos para além dos que normalmente são priorizados no currículo. Esta valorização deverá partir de temas diversificados, mas também importantes, como os que se relacionam com a Educação para a Cidadania e com vivências de uma sociedade democrática, permitindo que crianças que compreendam que a escola é uma instituição de cidadania da democracia, em que tem de existir disponibilidade para agir e participar (Silva, 2022).

Seguindo esta mesma perspetiva, procuro que a minha proposta de intervenção consiga ser uma inspiração para a comunidade docente, já que não existem muitos projetos neste domínio delineados para o 1º ciclo do Ensino Básico, o que poderá acabar por ser enriquecedor. Neste mesmo sentido e considerando que o ensino de valores como a inclusão é fundamental, há que realçar que “as crianças assimilam valores através do exemplo” e que se guiam pelas ações de quem as acompanha no seu quotidiano, pelo que os docentes têm uma enorme influência no processo de

formação dos seus alunos neste âmbito (Barreto, 2015, p. 31). Assim, este projeto de investigação poderá igualmente provocar alguns sentimentos de reflexão nos docentes face à forma como transmitem o valor da inclusão aos seus alunos, quer modo implícito, como explícito, bem como face à sua ética profissional, o que considero positivo, já que é sempre muito importante refletir “sobre as questões éticas na própria construção da profissionalidade” (Moita, 2021, p. 13).

Partindo da questão-problema: “Qual o contributo de atividades promotoras da Educação Inclusiva, como valor, numa turma do 3º ano de escolaridade?”, propus uma sequência de dinâmicas que fomentassem o desenvolvimento de aprendizagens face à inclusão. Foi neste sentido, e de modo a dar resposta à questão inicial, que surgiram os seguintes objetivos, formulados em modo de questões:

- (i) Quais as estratégias/abordagens a utilizar para promover o valor da inclusão na turma?
- (ii) Qual a influência dos momentos de conversa em grande grupo na tomada de consciência face ao valor da inclusão?
- (iii) Qual a influência de dinâmicas de trabalho colaborativo na promoção de aprendizagens associadas à Educação Inclusiva e à valorização das diferenças?

Assim, considero que a realização da presente investigação, tendo por base a temática da Educação Inclusiva, poderá ser útil para a comunidade de investigação, de modo a ampliar o ciclo de projetos já existentes neste âmbito, fornecendo uma nova visão a outros investigadores. Esta realidade pode influenciar a redação de nova documentação, como artigos e obras literárias, que possam ser relevantes para explorar mais este tema tão interessante e pertinente na atualidade, que acaba, por vezes, a ser desvalorizado.

O presente documento encontra-se dividido em cinco partes iniciando-se com a (i) fundamentação teórica, em que o estudo é enquadrado teoricamente; (ii) metodologia de investigação, em que são explicitadas as opções metodológicas tomadas, bem como as técnicas de recolha e tratamento de dados utilizadas na investigação; (iii) intervenção pedagógica, em que descrevo e fundamento as propostas realizadas ao longo do período da intervenção; (iv) análise e discussão dos dados, em que são apresentados e analisados os dados recolhidos ao longo da investigação; (v) considerações finais, em que se realiza uma síntese do estudo desenvolvido, reforçando os aspetos mais determinantes.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo encontra-se dividido em três secções, que apresentam, de modo fundamentado, os temas que organizam a investigação. Inicialmente explicito a conceção de Educação para a Cidadania presente nos documentos curriculares e de referência vigentes. Sublinho a sua importância no 1º ciclo do Ensino Básico e articulo as perspetivas de alguns autores. Segue-se uma secção destinada à educação para os valores, refletindo sobre a pertinência da família e da escola neste domínio, bem como as perspetivas e desafios existentes na sociedade atual. Por último, será dado destaque ao valor da Educação Inclusiva, ponto central desta investigação, apresentando a sua definição, bem como evoluiu cronologicamente, apoiando-me em documentação oficial.

1. Educação para a Cidadania

1.1. Como é definida a Educação para a Cidadania na documentação curricular oficial portuguesa?

1.1.1. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)

O PASEO (2017) apresenta-se como sendo um documento estrutural da educação em Portugal, introduzindo a ideia de que um dos princípios essenciais na formação dos alunos se relaciona com uma base humanista, ou seja, com a noção de que “a escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (Martins et al., 2017, p. 13). É neste sentido que a Educação para a Cidadania é identificada com destaque neste documento, pelo que é explicitado que a atitude cidadã é manifestada através do respeito pela diversidade humana e cultural e ação de acordo com os princípios dos direitos

humanos, negociação a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica, bem como através da intervenção, tomando a iniciativa e sendo empreendedor (Martins et al., 2017). Acima de tudo, a principal proposta deste documento orientador oficial prende-se precisamente com a explicitação de que a Educação para a Cidadania deve ocupar um papel central no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória, permeando as restantes áreas curriculares a fim de que os alunos adquiram “ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos” (Martins et al., 2017, p. 10). Para além disso, é também reforçado que a principal visão do PASEO (2017) se relaciona precisamente com o estabelecimento de um modelo de educação alicerçado na cidadania democrática e em valores concretos, como a cidadania e a participação e a liberdade (Martins et al., 2017). Podem ser também passíveis de destaque as áreas de competências que se identificam como “alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida” nas quais se inserem o relacionamento interpessoal e o bem-estar, saúde e ambiente, dimensões fulcrais no desenvolvimento pleno da cidadania (Martins et al., 2017, p. 19).

1.1.2. Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)

De modo a dar continuidade ao preconizado pelo PASEO (2017), o mais recente documento da ENEC, apresenta a componente de Educação para a Cidadania como uma abordagem pedagógica clara, estruturada e alinhada com os princípios fundamentais democráticos, de modo a capacitar crianças e jovens para o exercício pleno da sua condição de cidadãos, reconhecendo os seus direitos e deveres (Direção-Geral da Educação, 2025). Deste modo, neste documento é priorizada a adoção de uma abordagem integrada e articulada, centrada em várias dimensões, sendo que algumas adquirem um

carácter de abordagem obrigatório, devendo ser integradas em todos os anos de escolaridade: (i) Direitos Humanos; (ii) Democracia e Instituições Políticas; (iii) Desenvolvimento Sustentável; (iv) Literacia Financeira e Empreendedorismo. Para além destes quatro domínios destacados, existem outras áreas de intervenção prioritária, que são obrigatórias em pelo menos um ano de escolaridade em cada período: ao longo do 1.º ciclo do Ensino Básico, ao longo do conjunto dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e ao longo do ensino secundário: (v) a Saúde; (vi) o Risco e Segurança Rodoviária (vii) os *Media* e o (viii) Pluralismo e Diversidade Cultural, de forma a adotar uma visão mais abrangente e completa do exercício pleno de cidadania. Pretende-se que esta abordagem seja realizada de modo interdisciplinar, integrando as restantes áreas do currículo, sendo de cada uma das escolas a responsabilidade de definir as suas estratégias para implementar as ambições da ENEC (Direção-Geral da Educação, 2025).

1.2. A relevância da Educação para a Cidadania no 1.º ciclo do Ensino Básico

É no 1º ciclo do Ensino Básico “que se consolidam e formalizam as bases fundamentais para a compreensão do mundo, para a inserção na sociedade e para a entrada na comunidade do saber” (Cardona et al., 2011, p. 108). Deste modo, sendo este um período fulcral para o desenvolvimento da criança, nomeadamente para que esta compreenda como se deve incluir no mundo que a rodeia, é indispensável que a Educação para a Cidadania exista no dia a dia escolar, já que esta se apresenta como sendo um dos principais pilares para a sociedade atual, nomeadamente no início do processo de escolarização: “a escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania” (Direção-Geral da Educação, 2013, p. 1)

De acordo com Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986), a educação tem por finalidade “contribuir para a realização pessoal e para a formação de cidadãos responsáveis, autónomos e solidários” pelo que a cidadania pode e deve ser perspectivada como uma dimensão fulcral em todo o processo de ensino-aprendizagem, devendo ser integrada de modo ativo no currículo. Esta ideia é apoiada igualmente no mais recente documento da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (2025), em que a escola é perspectivada como um espaço de excelência para o desenvolvimento da cidadania ativa e democrática. Assim, segundo a Direção-Geral da Educação (2025), assume-se que:

promover o respeito mútuo, a tolerância e a salvaguarda dos Direitos Humanos é contribuir para a formação integral de crianças e jovens, sendo imprescindível o papel da escola na prossecução dessa responsabilidade. Como tal, a Educação para a Cidadania permite aos mais jovens desenvolver capacidades de diálogo, de sentido crítico e de consciência sobre o seu papel, os seus deveres e os seus direitos numa sociedade livre, justa e orientada para o bem comum (p. 2).

Seguindo esta mesma linha de atuação, as Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento (2025), redigidas tendo por base as ambições traçadas no PASEO (2017), apresentam de modo fundamentado a ideia de que esta componente curricular “visa o desenvolvimento de competências para uma cultura de democracia e aprendizagens com impacto na atitude cívica individual, no relacionamento interpessoal e no relacionamento social e intercultural”, estas que se revelam cruciais no desenvolvimento das crianças (p. 2).

Muitos autores defendem as suas perspetivas face à relevância da Educação para a Cidadania nos ambientes educativos. É o caso de Dewey (1979), que considera que a escola deve ser encarada como uma comunidade,

em que as experiências partilhadas devem contribuir ativamente para a formação de hábitos duradouros, fomentando “um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e direção sociais, e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais” (p. 106).

Assim, a Educação para a Cidadania, não pode limitar-se à projeção de conhecimentos nos alunos, mas devem ser dadas oportunidades diretas para a sua construção, tornando-os despertos para as realidades do mundo ao seu redor: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25).

Esta ideia de Freire (1996), de que para ensinar cidadania não basta depositar conhecimento, foi também apoiada por Delors (1996), que destaca que na educação, para que a cidadania seja eficaz, as comunidades educativas têm de contemplar o aprender a conhecer, a fazer e a viver juntos, mas, acima de tudo, o aprender a ser, que só consegue ser efetivado com as vivências na primeira pessoa. Assim, assume-se como necessário modificar o paradigma mais comodista da educação, no qual os alunos se limitam aprender partindo da exposição do professor em detrimento da oportunidade de desenvolvimento de aprendizagens através do fazer e do experienciar. Como tal, há que priorizar propostas que levem os alunos a contactar diretamente com o meio, contribuindo para ações concretas, já que, muitos docentes se centram “mais nos conhecimentos sobre a sociedade do que no desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico e autónomo ou na participação ativa dos alunos em ações concretas na comunidade”, o que faz com que se percam as potencialidades de uma cidadania, de facto ativa (Afonso, 2007, p. 15).

Acima de tudo, é evidente que se pretende encaminhar a educação em Portugal para um modelo que priorize uma “escolaridade que visa a qualificação individual e a cidadania democrática” (Martins et al., 2017, p.

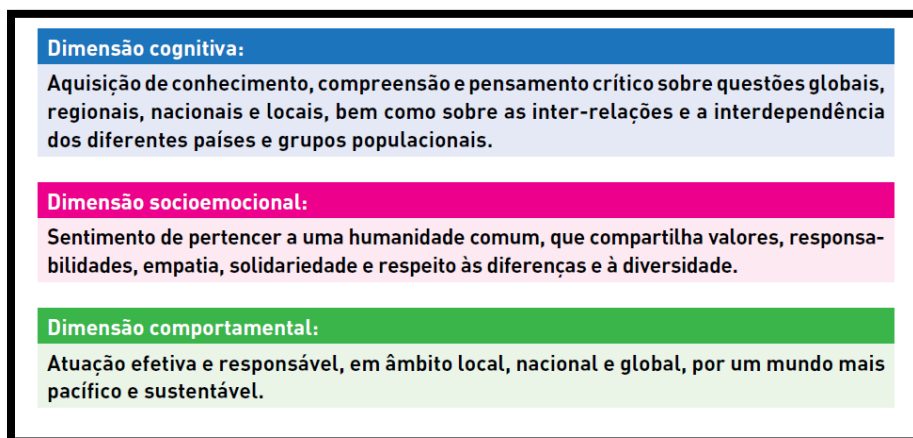
15). Com um modelo deste tipo, estaremos a educar as crianças no sentido da compreensão e consciência de que numa cidadania democrática, todos, inclusive elas próprias, têm direitos, mas igualmente deveres, enquanto cidadãos que são (Cardona et al., 2011).

Assume-se, deste modo, que a Educação para a Cidadania não pode ser encarada como uma disciplina estanque, que se inclui apenas em momentos concretos e delimitados para a sua implementação. Deve, sim, permear todas as áreas do currículo, tanto nas áreas disciplinares e disciplinas como em atividades e projetos, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário (Direção-Geral da Educação, 2013).

Esta implementação e investimento só podem ser efetivos se se encontrarem estratégias eficazes para a atuação, nomeadamente que remetam os alunos para o pensamento numa cidadania global. É neste sentido que a UNESCO (2016), propõe três dimensões essenciais a desenvolver no aluno, no sentido da Educação para a Cidadania Global (ECG), estas que se encontram representadas através do seguinte esquema:

Figura 1

Dimensões conceptuais básicas da Educação para a Cidadania Global



Nota. Retirado de UNESCO (2016, p. 15).

Assim, perspectiva-se que a atuação neste domínio, deverá ser focalizada em três âmbitos distintos: cognitivo, socioemocional e comportamental, pelo que o professor deverá munir-se de propostas significativas com o intuito de moldar as perspetivas dos alunos. Estas dinâmicas apenas conseguirão ser motivadoras e enriquecedoras se a comunidade docente tiver algumas noções concretas face à cidadania, nomeadamente as que lhes foram transmitidas ao longo do seu processo de formação inicial, bem como se existirem oportunidades de aprendizagem contínua e de desenvolvimento profissional, que reforcem as que já foram efetivadas (UNESCO, 2016).

Assim é notável que a Educação para a Cidadania ocupa um espaço fundamental na vida dos alunos, sendo de realçar que em Portugal se procura cada vez mais dar ênfase à sua relevância nos documentos oficiais vigentes, a fim de que os estudantes possam desenvolver competências significativas nesse domínio. Para além disso, também é reforçada a premência da formação de professores no sentido de estes criarem propostas mais consistentes e dinâmicas com os seus alunos, contemplando um carácter transversal, já que este nos revela que “estabelecer uma melhor cooperação entre as diferentes estruturas de aprendizagem contribui para promover uma variedade de abordagens e contextos de aprendizagem” (Conselho da União Europeia, 2018, p. 3).

2. Educar para os valores

A educação da criança é fundamental, refletindo-se como uma base consistente para o resto da sua vida. De acordo com Estrella (2013), na sociedade atual existe um consenso face à pertinência da educação ser sustentada em valores que tenham a dignidade humana como objetivo, como a inclusão, o respeito e a empatia, já que o mundo atual se encontra a passar por grandes mudanças:

Vivimos en una sociedad en constante cambio que necesita fundamentar sus convicciones y normas de convivencia, y dar sentido a las cuestiones básicas del hombre: quiénes somos, de dónde venimos y a dónde vamos, preguntas que encuentran respuesta desde la interiorización de las experiencias, actuando y viviendo según unos valores. Además, la integración y construcción de la personalidad no puede realizarse sin la oportunidad de elegir: tener unos valores nos permite realizar una elección sobre estos y justificar nuestras formas de vida. (Estrella, 2013, p. 188).

Acima de tudo, a educação para os valores constitui uma “obrigação e também uma necessidade”, para que a sociedade possa evoluir, sendo da responsabilidade de todos compreender que valores devem ser ou não integrar o meio social (Casanova, 2011, p. 13). Deste modo, é de realçar a importância que a família e a escola desempenham no desenvolvimento moral e social da criança, contribuindo para a sua inserção e inclusão na sociedade.

2.1. Desenvolvimento moral e social da criança

Como já referido, o ser humano é exposto, desde o nascimento, ao contacto direto com o meio social, pelo que este processo de interação se inicia com a família, passando posteriormente a outros ambientes, como a escola. Assim a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das crianças, podendo atuar como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social, sendo por isso importante que estas desempenhem as suas funções do modo mais adequado possível (Dessen & Polonia, 2007).

A família identifica-se como “o mais poderoso sistema de socialização para o desenvolvimento saudável da criança”, promovendo “as primeiras situações de aprendizagem e introjeção de padrões, normas e valores” (Silva

et al., 2008, p. 216). Segundo estes mesmos autores, a família transmite uma cultura familiar própria, esta que revela uma correlação direta com a construção da subjetividade do sujeito. Os valores da criança vão sendo aprimorados e fortificados com o tempo, principalmente a partir do momento que a criança inicia o seu percurso escolar.

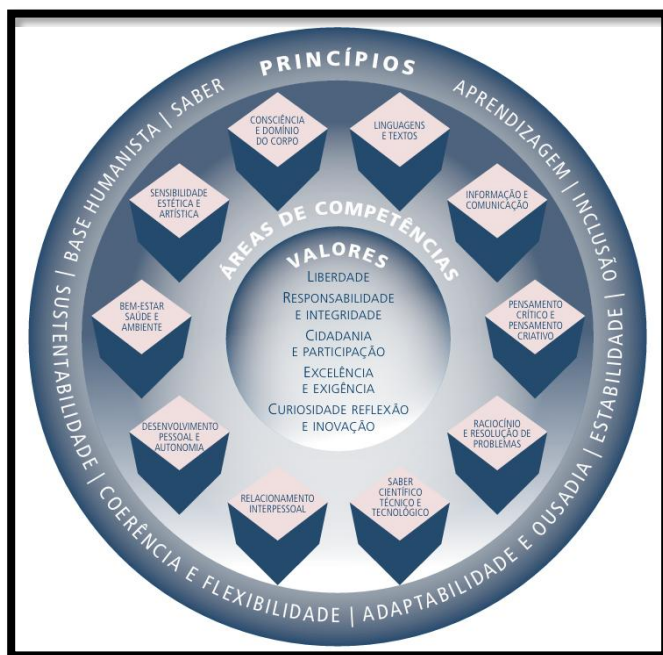
A escola é um espaço rico em valores, uma vez que estes estão presentes no currículo, na organização, bem como no que se relaciona com todos os intervenientes do ambiente educativo (Halstead, 1996). Estes valores são refletidos e manifestados “naquilo que os professores permitem ou incentivam na sala de aula e na forma como respondem aos contributos das crianças face à aprendizagem. Assim as crianças aprendem valores a partir dessas respostas” (Halstead, 1996, p. 3).

Ademais, e tal como já identificado por este autor, os valores estão presentes no currículo das escolas, pelo que, em Portugal, o PASEO (2017), apresenta de modo muito claro a forma como a intervenção neste âmbito pode auxiliar os alunos a participar “na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Martins et al., 2017, p. 10).

Neste documento oficial é apresentado de antemão o esquema conceptual presente abaixo (figura 2), no qual se pode observar que os valores se encontram no centro, destacando-se os seguintes: (i) liberdade; (ii) responsabilidade e integridade; (iii) cidadania e participação; (iv) excelência e exigência e (v) curiosidade, reflexão e inovação, sendo que todos se relacionam com o bem pessoal e comunitário (Martins et al., 2017). É também reforçado neste documento que “todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores” (Martins et al., 2017, p. 17).

Figura 2

Esquema conceptual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória



Nota. Retirado de Martins et al. (2017, p. 12)

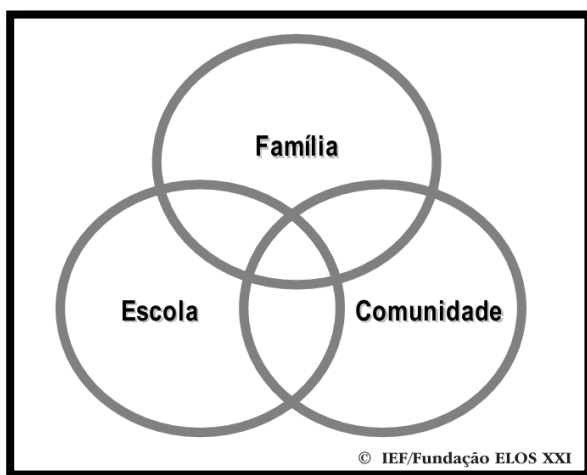
Apesar deste quadro teórico de valores apresentado pelo PASEO (2017), que deve ser igualmente considerado, a escola deverá adotar uma postura flexível, optando por selecionar uma panóplia de valores que pretende assumir como orientadores da sua ação educativa, considerando as especificidades culturais, étnicas e características da comunidade onde a escola se insere, não desprezando e/ou desconsiderando os valores já enraizados na criança devido às suas vivências familiares (Carvalho, 2003). Na perspetiva deste mesmo autor, esta decisão da escola perante os valores a priorizar deve contar com a participação de todos, tanto os professores, como funcionários, alunos e encarregados de educação, a fim de se alcançar um consenso democrático. Este tipo de organização na tomada de decisão revela-se muito importante, já que “a única maneira de preparar para a democracia é

transformar a vida de família e a vida escolar em democracias participativas” (D’Orey da Cunha, 1996, p. 43).

Assim, retomando as ideias de Carvalho (2003), se “o quadro de valores da escola advém de uma co-participação e uma co-responsabilidade entre a escola, a família e a comunidade, então a escola tem os instrumentos para apoiar os pais no seu papel de professores morais primordiais”, já que estes são os primeiros responsáveis pela educação para os valores (p. 105). Deste modo, é estritamente necessário investir numa relação consistente que se entrelaça e mantém entre a família, a escola e a comunidade, assim como é apresentado por Carvalho (2003), por meio do esquema abaixo apresentado (figura 3):

Figura 3

Diagrama - Parceria na educação para valores



Nota. Retirado de Carvalho (2003, p. 106)

Sabe-se que a existência de uma relação fortificada entre estes três grandes pilares nem sempre é possível, realidade esta que se apresenta como um grande desafio para a educação para os valores na sociedade atual. Se num destes intervenientes existe carência de formação moral ou se os valores

implementados em casa não coincidem com os da escola e da comunidade, não sendo possível encontrar um consenso, estará tudo encaminhado para um conflito e, eventualmente, uma crise de valores (Ribeiro, 2024).

Na sociedade contemporânea tem sido cada vez mais registado um enfraquecimento de valores imprescindíveis para a socialização da criança, como a empatia, solidariedade, responsabilidade coletiva e respeito mútuo, que gradualmente vão perdendo o seu impacto na sociedade, ficando cada vez mais frágeis (Branco, 2003). Esta realidade contribui para uma relativização dos compromissos éticos e, conseqüentemente, para uma decadência social com a presença de contravalores (Moysés et al., 2025). Pode-se constatar então que, acima de tudo, vivemos num clima de iliteracia moral cada vez mais tendencial, nomeadamente entre as gerações mais jovens que se tornam muitas vezes incapazes de distinguir o certo do errado, ou de atribuir uma dimensão moral às ações que praticam (Kilpatrick, 1993).

Deste modo e seguindo esta linha de pensamento, é premente considerar que tal como enunciado por Aranha e Martins (1997), “valorar é uma experiência fundamentalmente humana que se encontra no centro de toda escolha de vida” e que, como tal, é essencial unir esforços para que a educação para os valores continue a perdurar no tempo apelando à capacidade que o ser humano tem de valorizar e de enquadrar moralmente as situações que ocorrem no seu quotidiano (p. 121).

É neste sentido que surgem vários intervenientes significativos na manutenção da educação para os valores, como é o caso dos docentes, estes que, no decorrer da sua prática profissional, mobilizam valores de modo implícito e explícito:

O professor na sala de aula bem como a escola no seu todo, naquilo que explicita e não explicita, no que diz permitir e no que proíbe, no que incentiva e no que faz por desconhecer, ensina aquilo que valoriza,

o que acha, justo e não justo, em suma, ensina valores. O ensino dos valores não se pode evitar (Valente, 1989, p. 1).

Deste modo, é de destacar que o professor não pode adotar uma postura neutra, já que os seus valores e crenças se manifestam independentemente da situação e que toda a sua ação prática necessita de uma tomada de decisão e definição de posição (Freire, 1996). Assim, a ação do professor deve munir-se de estratégias que promovam a evolução do pensamento da criança tendo por base valores democráticos que contribuam para o bem social comum e pessoal do aluno, de modo que este se apresente na sociedade como cidadão ativo e competente e inclusivo.

3. A Educação Inclusiva como valor

3.1. Educação Inclusiva: Conceitos e Fundamentos

A inclusão e a Educação Inclusiva são indissociáveis, pelo que existe a necessidade de explicitar em que consistem e como se relacionam. A inclusão pode ser definida como o “processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes” (UNESCO, 2019, p. 13). Partindo desta primeira definição assume-se que a inclusão apenas poderá ser uma realidade presente no quotidiano das escolas se existir aquilo que é designado por uma Educação Inclusiva, esta que se apresenta como sendo um “processo de fortalecimento da capacidade do sistema educacional em alcançar todos os estudantes” (UNESCO, 2019, p. 47). Assim, a Educação Inclusiva é perspectivada como um direito fundamental de todos os estudantes e implica que todos os membros da comunidade educativa sejam respeitados e acolhidos no quotidiano escolar (Lima-Rodrigues & Rodrigues, 2024). Esta realidade só pode, de facto ser concretizada se se interiorizar, em primeira instância, que todos os alunos são diferentes e que

essa diversidade, constitui por si própria, um valor fundamental que deve ser incluído e mobilizado nas escolas (Abrantes, 2021).

Tal como referido no Para uma Educação Inclusiva: Manual de apoio à prática (2018):

falar de Educação Inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar (Pereira et al., 2018, p. 4).

Deste modo, interioriza-se que a Educação Inclusiva é um valor que procura preparar os alunos para abraçar a diversidade do mundo real, promovendo um sentido de pertença, respeito mútuo, fomentando a integração social e colaboração, com a aceitação das diferenças e a tolerância, estas que se manifestam como habilidades cruciais para o sucesso num mundo globalizado (Jung, 2025).

Partindo destas ideias, o estudo que desenvolvi foi precisamente pensado com o intuito de ampliar a consciência dos alunos da turma de 3º ano de escolaridade face ao valor da Educação Inclusiva, recorrendo a propostas que fomentassem precisamente a necessidade de abraçarmos as diferenças, respeitando-nos e aceitando-nos mutuamente. Para além disto, procurei que a maioria das propostas tivessem igualmente momentos em que os alunos pudessem expressar os seus pontos de vista na turma, de modo a promover a partilha reflexiva face a esta temática. É de realçar que a maioria das dinâmicas desenvolvidas foram em grupo, com o intuito de fomentar a discussão de ideias e a aprendizagem cooperativa, bem como o respeito pelas perspetivas dos colegas. Deste modo, a ação estratégica delineada para o

projeto de investigação teve em consideração as aprendizagens essenciais propostas para componente da cidadania e desenvolvimento (2025), integrando objetivos como “rejeitar a discriminação de quaisquer crianças ou de outras pessoas” e “reconhecer situações de justiça e de injustiça” (Direção-Geral da Educação, 2025, p. 4). Procurou-se, ainda, que os alunos pudessem “manifestar corresponsabilidade pela criação de ambientes em que todos se possam expressar e a que possam pertencer livremente”, bem como “abertura e curiosidade em conhecer o outro” ao longo do projeto, atitudes que são identificadas como fulcrais neste documento orientador (Direção-Geral da Educação, 2025, p. 20).

3.2. Marcos teóricos – Educação Inclusiva

O conceito de Educação Inclusiva nunca foi estanque, apresentando-se em constante mudança, mesmo na atualidade. A sua abordagem mais formalizada iniciou-se no final do século XX, tendo sofrido grandes atualizações até aos dias de hoje. Através destas mudanças tem sido possível evoluir e ampliar a consciência face à realidade da Educação Inclusiva.

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), redigida pela Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), começou a surgir, com alguma relevância, a ideia e necessidade de todos os seres humanos terem o direito à educação, independentemente da sua origem ou situação (art. 26º): “todo o ser humano tem direito à instrução”, bem como que “a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais”, o que reforça a prioridade no investimento numa educação integral e com respeito pela integridade do outro. Para além disto, é fornecida a noção de que todos têm os mesmos direitos, independentemente da sua origem, ou situação (art. 2º): “todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie”, o que

apela à necessidade de existirem liberdades fundamentais vigentes (ONU, 1948).

Tendo em consideração esta declaração, anos mais tarde surge um tratado internacional, ampliando esta perspectiva dos direitos humanos, focalizando-se nas crianças: A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), proposta pela ONU. Neste documento é realçada a importância de a criança ser protegida, incluída e respeitada perante a lei, em todas as situações, sendo perspectivada como um ser único e com necessidade em ser valorizada, principalmente pelo Estado, independentemente da condição em que se encontre. É também apresentada a necessidade de tornar “o ensino primário obrigatório e gratuito para todos” (art. 28º), sendo ainda referido que as crianças deverão ser afastadas de qualquer situação de discriminação e que qualquer criança com deficiência deverá ter “o direito de beneficiar de cuidados especiais”, assim como o acesso à educação e “integração social tão completa quanto possível” (art. 23º) (ONU, 1989).

Apesar dos esforços reunidos, as ambições traçadas pelos dois documentos de referência antes identificados, não conseguiram ser muito eficazes, permanecendo fortes desigualdades. Neste sentido, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na Conferência de Jomtien (1990), na qual procurou ser explicitada a relevância da educação ser um direito universal, já que uma grande parte da população continuava a ser excluída socialmente do direito à educação, principalmente por ser analfabeta (ONU, 1990). Assim, como modo de fazer face a este problema, procurou-se dar resposta aos desafios existentes e identificando recursos que os países poderiam mobilizar para este fim. Deste modo, estabeleceu-se “a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos”, apelando a que os “grupos excluídos” não sofressem “qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais” (art. 3º) (ONU, 1990).

O conceito de Educação Inclusiva surgiu pela primeira vez com a Declaração de Salamanca (1994), em que foi aprofundado o direito à inclusão de qualquer criança em escolas do ensino regular, tendo sido proclamado o seguinte:

- cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo. (UNESCO, 1994, p. 2).

Foi precisamente a partir da promulgação deste documento que as ideias face à Educação Inclusiva começaram a ser pensadas e integradas, nomeadamente nos ambientes educativos, tendo-se manifestado necessário reafirmar o direito das pessoas com deficiência à não discriminação. Assim,

foi através da Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência – Convenção da Guatemala (1999), que se considerou que as pessoas portadoras de deficiência (designação adotada na época) têm: “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano” (Organização dos Estados Americanos, 1999).

Com a entrada nos anos 2000, continuou a existir uma preocupação significativa com a Educação Inclusiva, pelo que, o Compromisso de Dakar – Educação para Todos (2000), procurou dar um seguimento às ideias já traçadas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989), Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na Conferência de Jomtien (1990) e Declaração de Salamanca (1994), reafirmando-as, evidenciando e introduzindo a necessidade de a educação ter de contemplar as características das populações, nomeadamente das mais pobres e desfavorecidas, de modo a ser realmente inclusiva e de qualidade (UNESCO, 2000).

Mais tarde, surgiu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), sendo apoiada globalmente devido à necessidade sentida na integração e respeito pela dignidade individual das pessoas com deficiência, bem como pelo estabelecimento dos seus direitos e liberdade, sendo igualmente apresentada a definição de deficiência (art. 1º). Esta definição assumiu uma perspectiva social da deficiência ao identificar que pessoas com deficiência são aquelas que “possuem impedimentos a longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”, que em interação com diversas barreiras, podem dificultar sua participação plena e efetiva na sociedade com igualdade perante os restantes cidadãos (ONU, 2006). Um outro enfoque relevante desta convenção foi precisamente a Educação

Inclusiva, destacada no art. 24º sendo enunciado que a escola deve promover “o pleno desenvolvimento do potencial humano e sentido de dignidade e autoestima (...) o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, liberdades fundamentais e diversidade humana.” Para além disso, é também apresentada na versão comentada da convenção uma definição de Educação Inclusiva como sendo:

o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado no sistema escolar para que ele se torne totalmente acessível. Isto permite que cada aluno possa aprender mediante o seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas inteligências. Portanto, a escola inclusiva percebe o aluno como um ser único e ajuda-o a aprender como uma pessoa por inteiro (Resende & Vidal., 2008, p. 85).

Neste contexto, é também referido que o Estado tem a obrigação de “tomar todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação” (art. 4) (ONU, 2006). Seguindo esta linha de pensamento as escolas devem procurar construir ambientes inclusivos em que sejam priorizados momentos de participação em atividades de sensibilização para a diferença, de modo que se possam evitar atitudes de exclusão social, já que este tipo de dinâmicas gera sempre “mais motivação, mais cooperação, mais amizade e mais felicidade” (Resende & Vidal, 2008, p. 86).

Apesar dos compromissos traçados pela Convenção, destaca-se o surgimento de um outro referencial, a Agenda 2030 (2015), proposta pela

ONU, em que se procuraram reforçar as necessidades das populações e dos governos dos países com os problemas do mundo atual, numa perspectiva de desenvolvimento sustentável e dos direitos humanos, com ambições a concretizar até 2030, de modo a promover a paz e a justiça social (ONU, 2015). Como tal, dentro dos dezassete objetivos de desenvolvimento sustentável definidos, destaca-se um, marcante no âmbito da Educação Inclusiva: *4 – Educação de qualidade*, sendo que, dentro deste é realçado que é premente “garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade” (ONU, 2015, p. 8). Ademais é realçada a necessidade de “garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, através da (...) valorização da diversidade cultural” (ONU, 2015, p. 9).

No âmbito da implementação deste 4º objetivo de desenvolvimento sustentável, surgiu a Declaração de Incheon: Educação 2030 – Rumo a uma Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade e à aprendizagem ao longo da vida para todos (2015), em que se procurou clarificar de que modo os países poderiam colocar em prática este objetivo, nomeadamente nos seus sistemas educativos, com o compromisso de “assegurar a Educação Inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 1).

Inicialmente nesta declaração são identificados os esforços já realizados em torno de uma Educação Inclusiva, nomeadamente propostos por outros compromissos outrora estabelecidos: “reafirmamos a visão do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000 – o mais importante compromisso com a educação nas últimas décadas, que tem ajudado a promover progressos significativos na educação” (UNESCO, 2015, p. 1). Apesar disto, é

evidenciado que os esforços reunidos ainda não se revelaram suficientes na mudança do paradigma da Educação Inclusiva, tornando-a uma realidade acessível a todos, pelo que são sugeridas propostas concretas em prol desta situação. Deste modo são identificadas iniciativas e áreas prioritárias de intervenção, sendo passíveis de destaque as seguintes: (i) inclusão e equidade; (ii) igualdade de género; (iii) educação de qualidade; (iv) oportunidades de educação ao longo da vida; (v) parcerias e cooperação. É evidenciado e debatido que não basta ter acesso à educação, mas que existe a necessidade de esta constituir oportunidade de aprendizagem para todos os alunos. Seguindo esta linha de pensamento é enunciado que:

nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás. (UNESCO, 2015, p. 2).

Assim, esta Convenção pode ser considerada um marco a relevar no que diz respeito à Educação Inclusiva e implementação do 4º objetivo de desenvolvimento sustentável da ONU (2015), promovendo a priorização da realidade da inclusão, nomeadamente nas escolas e constituindo “um compromisso histórico de todos nós com a transformação de vidas por meio de uma nova visão para a educação, com ações ousadas e inovadoras, para que alcancemos nossa ambiciosa meta até 2030” (UNESCO, 2015, p. 4).

No ano em que foi comemorado o aniversário de vinte e cinco anos da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, responsável pelo surgimento da Declaração de Salamanca (1994), anteriormente explicitada no presente documento, apareceram novas propostas no âmbito da Educação Inclusiva com o Compromisso de Cali -

Relatório final do Fórum Internacional sobre inclusão e equidade na educação (2019). Neste compromisso são destacadas várias ideias fundamentais como a explicitação do que é a inclusão: “Inclusion places respect for, and the appreciation of, diversity at the heart of education (...) recognises diversity as a characteristic trait of humanity and moves from a focus on needs to a focus on the opportunities that diversity offers for learning” (UNESCO, 2019, p. 5). Neste fórum foi também realçada a relevância do trabalho colaborativo nas práticas de uma Educação Inclusiva: “It is extremely important to rekindle the idea of collaboration and mutual learning. Only collaborative work will enable us to find new ideas and new solutions to address major challenges linked to inclusion and equity in education.” (UNESCO, 2019, p. 10). Assim, num ambiente de Educação Inclusiva considera-se que *todo o aluno importa e tem igual importância* e que este deve ser precisamente o pensamento das políticas internacionais, no sentido de estabelecer parcerias entre vários departamentos de educação e outros setores (UNESCO, 2019). Uma outra realidade estabelecida neste compromisso, indica-nos precisamente que o currículo escolar vigente na atualidade necessita de ser modificado, interligando outras áreas do conhecimento para além das ditas tradicionais a fim de desenvolver uma “identity that is local, national and global” (UNESCO, 2019, p. 11).

Em 2021, e como uma das mais recentes propostas neste âmbito, surgiu o Relatório da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, com o nome: Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação (2021), que procurou apresentar soluções para os desafios da educação no mundo atual, principalmente após atravessar a realidade de uma pandemia global. Assim, foi proposto um novo contrato social para a educação, tendo em consideração as rápidas mudanças globais da atualidade, bem como a premência de respeitar os direitos humanos e de repudiar as atitudes discriminatórias, perspetivando a diferença como um aspeto positivo

(UNESCO, 2021). Como tal, é passível de destaque, no sentido da Educação Inclusiva, um dos capítulos deste documento que se relaciona com as pedagogias de cooperação e solidariedade, sendo enunciado que a educação deve ser inclusiva e intercultural, capaz de abolir todas formas de discriminação, já que “o direito à inclusão, com base nas diversas realidades de cada pessoa, está entre os mais fundamentais de todos os direitos humanos” pelo que a escola deve ajudar os alunos “a desenvolver as habilidades para serem inclusivos e apreciarem a dignidade de todas as outras pessoas” (UNESCO, 2021, p. 51). Assim, de acordo com este relatório, são necessárias estratégias para que isso aconteça, como é o caso do trabalho colaborativo, este que é identificado como um caminho a seguir, já que as “pedagogias de respeito, inclusão (...) construção da paz e transformação de conflitos vão além de apenas reconhecer ou tolerar a diferença. Elas devem incentivar os estudantes a sentarem-se lado a lado e trabalharem juntos.” (UNESCO, 2021, p. 51). Para além disso, é realçada a relevância de ambientes educativos que estimulem a imaginação e o pensamento criativo, bem como a liberdade de expressar a sua opinião, já que “ambientes que permitem e possibilitam esse trabalho de aprendizagem (...) são fundamentais para, de facto, desenvolver a compreensão, a empatia, as estruturas éticas e a valorização das diferenças de compreensão e pontos de vista” (UNESCO, 2021, p. 52). Acima de tudo, para que a educação possa ser transformadora das perspetivas futuras, existe a necessidade desta se tornar mais inclusiva e enfrentar as injustiças do passado, já que sem valores claros e inclusivos a realidade escolar pode estar num caminho de rutura e comprometimento (UNESCO, 2021). Assim, perspetiva-se que a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva está diretamente dependente da existência ou inexistência de práticas de Educação Inclusiva.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresenta-se as opções metodológicas mobilizadas nesta investigação, pelo que se pretende integrá-las e enquadrá-las face ao tema central do projeto, bem como os seus principais objetivos. Deste modo, procurarei iniciar com uma explicitação da questão e objetivos de investigação, relacionando-os diretamente com as opções tomadas no âmbito da metodologia. Tendo sido considerados estes aspetos, será fundamentada a metodologia de investigação qualitativa, mais concretamente a investigação sobre a prática, bem como a sua relevância no sentido da presente investigação, alicerçando-a nas técnicas de recolha e de análise de dados selecionadas e explicitando os instrumentos utilizados neste processo, bem como a sua adequação ao estudo. É de realçar que foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial (IA), mais concretamente, o software *Perplexity*, ao longo deste estudo, no sentido de facilitar o processo de seleção de referências bibliográficas pertinentes a incluir na fundamentação teórica, bem como, na nomeação de algumas das categorias de análise de conteúdo apresentadas à posteriori neste documento.

Antes de iniciar a contextualização da metodologia do estudo em questão, torna-se premente referir a relevância do professor priorizar e incluir a componente investigativa na sua ação enquanto docente, tornando-se professor-investigador. Conservando esta linha de pensamento, e de acordo com a perspetiva de Stenhouse (1975) “(...) o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efetivo, depende da capacidade dos professores adotarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino” (p. 156). Deste modo, e na procura da implementação de um projeto de intervenção pedagógica que promovesse o processo de investigação, nomeadamente face à prática docente, surge a presente investigação.

1. Contextualização da metodologia do estudo

Tal como já referido neste documento, a investigação é orientada pela questão-problema “Qual o contributo de atividades promotoras da Educação Inclusiva, como valor, numa turma do 3º ano de escolaridade?”, que deu origem aos seguintes objetivos:

- (i) Quais as estratégias/abordagens a utilizar para promover o valor da inclusão na turma?
- (ii) Qual a influência dos momentos de conversa em grande grupo na tomada de consciência face ao valor da inclusão?
- (iii) Qual a influência de dinâmicas de trabalho colaborativo na promoção de aprendizagens associadas à Educação Inclusiva e à valorização das diferenças?

Os objetivos definidos relacionam-se diretamente com a metodologia, que se centra na prática pedagógica adotada ao longo do processo de intervenção no contexto de estágio e possibilitam alcançar conclusões face às atividades propostas no sentido de um quadro teórico de valores, nomeadamente a inclusão e as práticas de Educação Inclusiva. Neste sentido, e de forma a identificar as opções metodológicas a que se recorreu, é importante referir que alguns autores como Bogdan e Biklen (1994) e Alves e Azevedo (2010), identificam a existência de diferentes abordagens no âmbito da investigação, podendo estas revelar um carácter quantitativo ou qualitativo.

Assim, uma investigação pode ser identificada como quantitativa quando são adotados “(...) procedimentos bem delimitados que permitam restringir a ingerência e expressão da subjectividade do investigador (objectividade e neutralidade)” (Alves & Azevedo, 2010, p. 49). Já uma abordagem qualitativa, tendo por base a conceptualização sugerida por estes mesmos autores (2010), implica um afastamento “de uma concepção meramente

lógica e descritiva ancorada numa certa racionalidade instrumental que domina as ciências humanas” (p. 47), fixando-se na “necessidade de compreender e interpretar o significado dos fenómenos sociais (...) interpretação e análise crítica ou reflexiva sobre os fenómenos estudados e (...) das práticas e propostas educativas do campo em estudo” (p. 48).

Deste modo, é premente identificar que se um estudo se assenta numa abordagem qualitativa, deve integrar-se num conjunto de cinco características apresentadas e defendidas por Bogdan e Biklen (1994) no sentido deste tipo de investigação:

(i) “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p. 47). Assim, no presente estudo procurei recolher a informação necessária diretamente do contexto educativo, recorrendo a registos escritos, fotográficos e de áudio para captar a ação dos alunos, no decorrer das atividades realizadas, com a finalidade de responder aos objetivos delineados.

(ii) “A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (p. 48), sendo que a informação recolhida neste estudo apresenta estas mesmas características.

(iii) “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 48), pelo que priorizei, ao longo de todo o projeto, refletir face ao percurso do trabalho desenvolvido, bem como o próprio envolvimento dos alunos ao longo das atividades.

(iv) “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (p. 48), sendo que, neste projeto, optei por interligar os acontecimentos da ação pedagógica, de um modo estratégico, destacando os momentos com maior relevância para a investigação.

(v) “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p. 48), pelo que valorizei as opiniões dos alunos ao longo de toda a investigação, perspetivando-os como participantes significativos.

Tendo por base as características da abordagem qualitativa acima apresentadas, há que destacar a sua proximidade com o presente estudo, de modo concreto com a sua questão-problema, destacada à priori, no início deste capítulo. A questão-problema desta investigação apenas pode ser respondida alicerçada numa investigação centrada no ambiente natural da investigação, o contexto educativo, acabando eu, como estudante e futura docente, por adotar uma postura subjetiva, já que procurei direccionar a minha prática profissional mediante as minhas convicções, refletindo sobre o modo como estas e o universo investigativo envolvente interferem nos resultados obtidos. Procurei, ainda, ao longo de toda a investigação, focar-me no processo e nas aprendizagens que foram sendo aprimoradas pelos alunos no âmbito do tema central do projeto, a inclusão, em detrimento do produto resultante, já que este representa apenas uma diminuta parte do trabalho desenvolvido. Para além disso, valorizei sempre as perspetivas dos alunos e o significado por eles atribuído à temática da investigação, já que estes tiveram toda a relevância para dar resposta à questão-problema estabelecida.

Sendo a investigação um processo indispensável para a edificação do conhecimento docente, “a investigação sobre a sua prática é, por consequência, um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma actividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem activamente” (Ponte, 2002, p. 3). Deste modo, de acordo com Ponte e Boavida (2004), é premente enfatizar a necessidade de o professor adotar atitudes reflexivas face ao seu desempenho profissional, podendo fazê-lo tanto individualmente, como com outros colegas, para que consiga repensar

as práticas profissionais que propõe no contexto educativo em que se encontra inserido.

Esta ideia é apoiada por outros autores como Roldão (2004), que destaca que ser professor investigador implica primeiramente ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona e realça, ainda, que os futuros professores aprendem a investigar com os investigadores.

A vivência em comunidades de aprendizagem marcadas pelo espírito de investigação, constitui ambientes favoráveis ao desenvolvimento do espírito de pesquisa esta que é uma componente transversal numa formação de nível superior. Assim, procurei adotar uma atitude ativa de investigação, tentando dar resposta aos objetivos do estudo, partindo da proposta de atividades e aplicação de estratégias pedagógicas no sentido do desenvolvimento de competências face à educação para os valores, nomeadamente no que se relaciona com uma Educação Inclusiva. Para além disto, procurei, também, questionar-me e desafiar-me ao longo de todo o processo, dialogando com colegas, nomeadamente docentes, integrando sugestões e refletindo face à minha prática profissional, alicerçando-me nos registos realizados ao longo das diversas semanas e avaliando a minha ação.

Deste modo, é de destacar que estas atitudes se entrecruzam com comportamentos indispensáveis ao investigador na investigação sobre a prática, enunciados por Lopes da Silva (2013), que se relacionam diretamente com a recolha e análise da informação retirada do contexto educativo, tendo por base a comunicação da sua prática, bem como o conhecimento de outras práticas, o que conduz a uma aproximação da presente investigação às características de uma investigação sobre a prática.

2. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Tendo em consideração as características da investigação qualitativa é de realçar que, ao longo do processo investigativo, se recorreu a inúmeras técnicas e instrumentos quer no âmbito da recolha como da análise dos dados, que se procurou que fossem adequadas aos objetivos do estudo, bem como ao meu interesse intelectual, transformado em prática enquanto investigadora. Deste modo e como técnicas de recolha de dados, recorri às seguintes: (i) observação; (ii) inquérito por entrevista e (iii) recolha documental. Já para o processo de análise, como técnicas de análise de dados, optei por (i) análise de conteúdo e (ii) análise documental.

É passível de destaque que, para desenvolver a investigação com o grupo de alunos em questão, revelou-se necessário solicitar a sua participação por meio de correspondência direta com os encarregados de educação. Para facilitar este processo, optei por disponibilizar às famílias dos participantes, uma declaração com o pedido do consentimento informado para a participação do aluno no estudo, respeitando a Lei da Proteção de Dados, realçando a garantia do “anonimato e confidencialidade dos dados dos participantes;” (Centro de Investigação em Educação Básica [CIEB], 2018, p. 2).

2.1. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

2.1.1. Observação

Para Simões e Sapeta (2018), observar consiste em aplicar todos os sentidos em prol da obtenção de informação concreta sobre algum aspeto da realidade, sendo através da observação do fenómeno em estudo que se consegue conceber uma noção da fonte natural dos dados. De facto, a observação revela-se como sendo uma técnica de recolha de dados muito completa e complexa, que pode assumir várias formas, dependendo do contexto em que se insere. Ao longo da investigação, o investigador não deve

simplesmente olhar para o fenómeno, mas observá-lo com um olhar treinado procurando acontecimentos específicos e intencionais (Simões & Sapeta, 2018).

Contemplando estas informações podem ser identificadas duas modalidades de observação, sendo elas, de acordo com Quivy e Campenhoudt (1998), (i) observação participante e (ii) observação não participante. É indiscutível que o presente estudo se integra numa modalidade de observação participante, uma vez que esta se caracteriza por o investigador estar inserido e participar ativamente na vida de uma comunidade, tal como ocorreu ao longo do estágio em questão. É muito importante que, neste processo o investigador consiga também realizar observações rigorosas, procurando confrontar o que realmente foi observado com as suas hipóteses interpretativas (Quivy & Campenhoudt, 1998). Assim, procurei visualizar os acontecimentos com um olhar crítico, tentando distanciar-me, por vezes, daquilo que era a minha interpretação, de modo a não interferir ou modificar a realidade, conservando-a tal e qual como observada.

No âmbito desta investigação, a observação participante foi sempre utilizada, uma vez que, como investigadora, procurei integrar ativamente o contexto escolar ao longo de todo o estágio e recolher as evidências necessárias mediante os objetivos do estudo. Como todos os objetivos delimitados se relacionam diretamente com descobertas face aos acontecimentos em sala, bem como às aprendizagens das crianças no âmbito dos valores, nomeadamente da inclusão, existiu uma necessidade de ir registando o que ia observando ao longo da prática. Estes registos não foram efetuados de forma sistemática, já que se considerou que seria mais proveitoso descrever momentos relevantes da realidade do que recorrer a grelhas de observação mais direcionadas. Foi neste sentido que se realizaram notas de campo como forma de registo de acontecimentos que ocorriam no dia a dia escolar.

As notas de campo apresentam-se como um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha, refle[c]tindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Este tipo de registo foi muito útil principalmente para, numa fase inicial, facilitar a compreensão do contexto em que me inseria. Deste modo, dentro das notas de campo acabei por preferir realizar registos de incidentes críticos, que ocorriam no dia a dia da turma, em momentos de interação entre os alunos no espaço da sala de aula. Os incidentes críticos são definidos como situações que se destacam das outras pelas suas características, tornando-as críticas. Quando opta por realizar registos de incidentes críticos, o investigador deve definir à priori, qual a situação a observar, delimitando-a (Brandão, 2017). Assim, a ideia de documentar situações inesperadas ou marcantes relacionadas com o tema em estudo, a inclusão, surgiu no sentido de me ajudar a refletir em maior profundidade face ao modo como as interações entre os alunos aconteciam e o que me revelavam sobre o contexto, ajudando-me a traçar um caminho no âmbito da intervenção a realizar.

Para além da utilização das notas de campo, mais concretamente dos registos de incidentes críticos, como auxiliares no processo de observação, recorri também à captação de fotografias e à gravação via áudio de algumas conversas que existiram com os alunos ao longo das atividades dinamizadas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as fotografias encontram-se “intimamente ligadas com a investigação qualitativa”, uma vez que nos auxiliam a compreender o subjetivo, dando-lhe vida (p. 183). Neste âmbito, os registos fotográficos foram uma mais-valia na observação, apoiando-me na validação da realidade e dos fenómenos observados. As fotografias retiradas tornaram-se ainda mais significativas quando apoiadas na gravação áudio, esta que se revela uma forma de registo fundamental, principalmente no que concerne ao processo de análise dos dados, já que a informação pode ser transcrita e analisada.

2.1.2. Inquérito por entrevista

O inquérito por entrevista constitui uma técnica de recolha de dados muito interessante de integrar numa investigação uma vez que se revela “um meio potencial de transferência [de informação] de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador)” (Amado, 2014, p. 207). Segundo este mesmo autor, as entrevistas podem ser classificadas como (i) entrevista estruturada, (ii) entrevista semiestruturada e (iii) entrevista não estruturada.

A entrevista semiestruturada foi uma das técnicas de recolha de dados selecionada para implementar no sentido deste projeto de investigação. Neste tipo de inquérito por entrevista, as questões colocadas surgem “de um plano prévio, um guião, onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado, 2014, p. 208). Desta forma, um dos aspetos que a torna mais versátil relaciona-se com a possibilidade de o entrevistado poder dar respostas mais livres, mas que se continuem a relacionar com os objetivos definidos pelo investigador, o que pode constituir um benefício para a ampliação de recolha de informação significativa.

No caso concreto deste estudo, senti que poderia ser vantajoso realizar uma entrevista semiestruturada à docente cooperante no início do período do estágio, com o objetivo de conseguir compreender a posição da docente face ao tema da inclusão em sala de aula, bem como, o tipo de metodologias que costumava utilizar com a turma diariamente, para que essa informação me pudesse ser útil para a organização das atividades do projeto de investigação. Para que tal fosse possível, foi necessário construir o guião da entrevista (Anexo A) com o propósito de delinear as perguntas a propor à docente. Este instrumento revela-se proveitoso, já que na “hora da realização da entrevista, ajuda a gerir questões”, encontrando-se dividido em “blocos temáticos e (...) objetivos”, para facilitar a organização da informação a

questionar (Amado, 2014, p. 214). No caso concreto da entrevista em questão, o guião encontrava-se dividido em três grandes blocos principais: (i) caracterização socioprofissional; (ii) turma e (iii) pedagogia, sendo que, para além dos suprarreferidos, existiam mais dois, a legitimação da entrevista e a finalização da entrevista, de modo a contextualizar e encerrar o momento de diálogo mais formal.

2.1.3. Recolha documental

Durante o processo de investigação é sempre pertinente recorrer a documentos que possam ser úteis ao desenvolvimento do estudo e que auxiliem o investigador a responder aos seus objetivos e questões (Afonso, 2005). Neste contexto, é de referir que podem ser mobilizados e consultados documentos oficiais, como documentação da própria instituição de ensino, e também documentos mais restritos e concretos como recursos criados pelos docentes.

Tendo em consideração a importância da recolha de informação a partir de documentação que faça parte da realidade educativa do contexto escolar em que se insere o estudo, no meu processo de investigação, recorri à consulta do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas. Assim, consegui compreender que dinâmicas já existiam no agrupamento, bem como na escola, ponderando de que forma o meu projeto se poderia inserir naquele ambiente de um modo natural. Adicionalmente, recorri ao longo de todo o tempo de estágio, à recolha de produções e evidências do trabalho desenvolvido pelos alunos, por meio do registo fotográfico de desenhos, das maquetes realizadas em grupo, bem como das folhas de planificação das apresentações, de modo a poderem ser analisadas numa fase posterior do projeto.

2.2. Técnicas de análise de dados

Numa fase posterior à da recolha de dados, recorrendo às técnicas e instrumentos supracitados, revela-se necessário e essencial proceder a uma organização da informação, para que possa ser, numa fase seguinte, devidamente filtrada e analisada. Seguindo esta mesma perspetiva, é de evidenciar a existência de diferentes abordagens no que concerne à análise dos dados recolhidos, pelo que no presente estudo considereei premente utilizar a (i) análise de conteúdo e a (ii) análise documental, tendo em consideração os objetivos do estudo e o tipo de informação recolhida ao longo de toda a investigação.

Ainda neste âmbito, de acordo com Aires (2011), numa investigação a análise da informação “constitui um aspecto-chave e também problemático do processo de investigação. O investigador dispõe de diversos métodos de recolha (...) Esta diversidade de métodos e técnicas envolve, no entanto, uma grande minúcia no processo analítico aplicado à informação recolhida” (p. 43). Assim, torna-se também estritamente necessário que as técnicas utilizadas no processo de análise favoreçam a seleção da informação que apenas se revela relevante.

2.2.1. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo pode ser identificada como uma das principais técnicas de análise de dados nas investigações qualitativas, uma vez que “melhor do que qualquer outro método de trabalho (...) permite, quando incide sobre um material rico e penetrante, satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 227). Por outras palavras, é uma técnica que permite ao investigador recolher informação de modo rigoroso, mas também com alguma profundidade, mantendo a qualidade. Segundo Bardin (2016), este processo de análise da

informação é edificado com base em três fases: (i) pré-análise, em que deve ser feita uma leitura flutuante do documento, de modo a “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, desenvolvendo um esquema preciso do que se vai fazer.” (p. 121); (ii) exploração do material, na qual a informação é recortada e codificada em categorias de análise de modo a “transformar os dados brutos em dados organizados, agregados de forma a permitir uma representação do conteúdo ou da sua expressão” (p. 128); (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação, em que os dados são interpretados e são construídos significados de modo a “dar sentido aos resultados, ligando-os ao contexto, às hipóteses e ao quadro teórico” (p. 146).

Como tal, na presente investigação seguiu-se este tipo de abordagem, uma vez que considero que os dados, nomeadamente os que advêm das conversas existentes com os alunos durante as atividades, das produções dos alunos, dos registos de observação e da transcrição do inquérito por entrevista, devem ser explorados e tratados com rigor e profundidade, de modo a recolher informações mais significativas. Como são dados qualitativos evidencia-se como muito mais vantajoso analisá-los deste modo, uma vez que vão sendo filtrados e explorados por etapas, de forma a atingir os objetivos pretendidos. Para além disto, perspetivou-se como essencial a definição de categorias de análise ao longo deste processo, que se evidenciem como adequadas mediante a questão-problema e os objetivos do estudo. É de destacar que as categorias definidas se encontram numa tabela em anexo (Anexo B). Através deste processo de análise da informação, também foi possível refletir face à minha prática profissional, bem como os aspetos que pretendo manter e modificar na ação a realizar como docente em contextos vindouros.

2.2.2. Análise documental

A análise documental apresenta-se como sendo uma técnica de análise da informação a considerar, já que um documento “é um testemunho: é a

prova de que algo aconteceu, de que alguém pensou ou se manifestou de determinada maneira” (Bardin, 2016, p. 138). Deste modo, quando os documentos que utilizamos no processo de recolha dos dados não funcionam como objeto passivo de recolha da informação, resultando sim, como fontes ativas neste processo, carecem de um processo de análise, como a análise documental.

Assim, nesta investigação recorreu-se, tal como já enunciado, e de modo a complementar a análise de conteúdo anteriormente explicitada, à consulta do documento Projeto Educativo do Agrupamento, pelo que a sua análise foi realizada, com a finalidade de delinear a prática pedagógica a implementar, adequando-a o máximo possível à realidade em estudo. Para além disto, a análise das produções realizadas pelos alunos revelou-se, também, significativa para compreender os resultados do projeto e da investigação no contexto do estágio.

CAPÍTULO 3

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Este capítulo é constituído por duas partes estruturais, sendo primeiramente realizado um enquadramento do contexto educativo e dos participantes do estudo, seguindo-se a explicitação da intervenção pedagógica realizada, bem como das opções adotadas neste processo.

1. Apresentação do contexto e dos participantes

O estágio no qual foi proposto e implementado o presente projeto de investigação foi concretizado entre o dia 17 de março e 4 de junho de 2025 numa instituição pública de educação formal situada no concelho de Alcochete. Esta escola localiza-se na zona central da vila, com proximidade a zonas habitacionais, bem como a outros serviços e entidades (ex. escolas, bombeiros, supermercados, pavilhões desportivos, entre outros).

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (2021), a missão do Agrupamento centra-se na ambição de promover um ensino de excelência, integrando práticas inovadoras que promovam “o respeito e defesa dos valores de cidadania” (Projeto Educativo, 2021, p.2). Assim, nesta escola, existe o investimento em atividades inovadoras e diversificadas que incluam o desenvolvimento de boas práticas com a finalidade de motivar os alunos a ser cidadãos responsáveis e conscientes. Alguns destes projetos são dinamizados pela Câmara Municipal, porém, na própria instituição são igualmente proporcionadas este tipo de iniciativas, ao serem realizadas, ao longo de todo o ano letivo, atividades relacionadas com a educação ambiental, literacia financeira e direitos humanos, com o envolvimento de toda a comunidade educativa.

No que concerne aos participantes do estudo, é de destacar que todos integram uma turma do 3.º ano de escolaridade, sendo esta composta por vinte e três alunos de idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Desses alunos, doze são do sexo feminino e onze do sexo masculino. Compreendi, através da entrevista realizada à docente cooperante, que esta desempenha o papel de professora titular da turma desde o ano transato. De acordo com a informação contida no plano curricular de turma, é de realçar que a maioria dos alunos integrantes da turma tem nacionalidade portuguesa (dezoito alunos), sendo os restantes cinco de outras nacionalidades: paquistanesa, romena, brasileira e moldava. Um dos alunos suprarreferidos, chegou à turma sem qualquer tipo de conhecimentos face à língua portuguesa, pelo que o apoio e a convivência com os colegas de turma foram fundamentais para o desenvolvimento de competências significativas. No que se relaciona com as aprendizagens, existe um grupo de crianças que ainda desenvolve propostas de atividade ao nível de um currículo do 2º ano de escolaridade, na maioria das áreas curriculares, necessitando doze alunos de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Assim, em alguns momentos, os alunos encontram-se divididos em dois grandes grupos de trabalho, um com adaptações curriculares e outro sem, de modo a facilitar a organização da sala. Esta realidade implica que, em inúmeras atividades exista a necessidade de diferenciação pedagógica e apoio por parte de outros docentes, bem como uma adaptação constante da docente titular, de modo a encontrar estratégias que auxiliem estes alunos no processo de ensino-aprendizagem, não os distanciando do grupo, mas sim, incluindo-os e valorizando-os. Estas estratégias foram realçadas pela docente na entrevista concretizada (Anexo C), tendo esta referido que recorre “muito a atividades em pequenos grupos, sendo que os grupos não necessitam de estar todos a realizar o mesmo tipo de atividades”. Realçou, ainda, que os grupos de trabalho “podem ser rotativos e são escolhidos estrategicamente para favorecerem a aprendizagem, respeito e cooperação entre os alunos”.

Os alunos da turma revelam uma grande curiosidade e interesse pela aprendizagem, esta que costuma sempre ser efetivada através de atividades realizadas em pequeno grupo, já que este modo de organização se revela favorável ao apoio de todas as crianças e reflete-se também na possibilidade de criar relacionamento positivo. Na sua globalidade são alunos muito meigos e preocupados com o outro, entretajudando constantemente e com naturalidade os colegas, dentro e fora da sala, quando mais necessitam. Para além dos aspetos supracitados, é de realçar que manifestam muito gosto em partilhar as suas opiniões em momentos de conversa, defendendo os seus pontos de vista e respeitando a opinião dos pares, mesmo que contrária à sua. Acima de tudo, os alunos apresentam atitudes naturalmente inclusivas uns para com os outros, sendo notável a sua empatia e sensibilidade neste domínio, no desenvolvimento das atividades quotidianas, sendo passível de destaque o modo como se valorizam mutuamente e conseguem trabalhar em grupo.

2. Apresentação e fundamentação da intervenção pedagógica

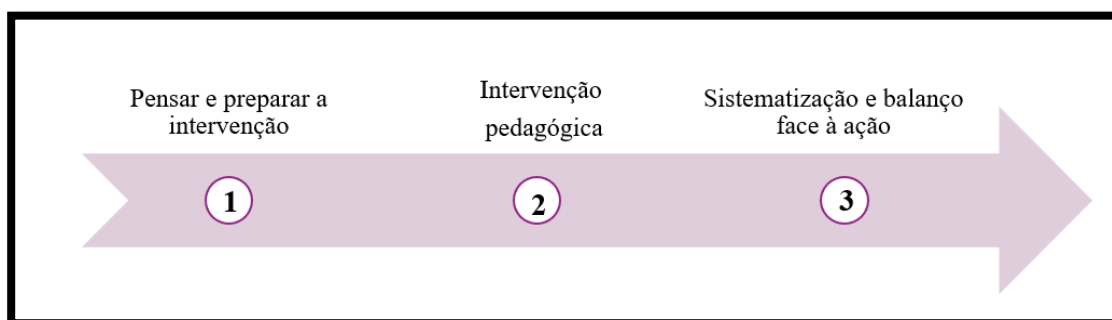
Tal como já referido anteriormente, a intervenção realizada foi proposta no sentido de dar resposta à questão-problema: “Qual o contributo de atividades promotoras da Educação Inclusiva, como valor, numa turma de 3º ano de escolaridade?”, de modo a conseguir compreender qual o impacto destas dinâmicas nos alunos, bem como que estratégias podem ser utilizadas neste âmbito. Assim, a turma em questão evidenciava um forte espírito de entretajuda, demonstrando diariamente uma notável disponibilidade para apoiar os colegas e promover um ambiente cooperativo e harmonioso. Esta predisposição natural das crianças para práticas inclusivas revelou a maturidade social do grupo e o compromisso com o bem-estar coletivo. Deste modo, esta intervenção pedagógica foi delineada precisamente porque se reconheceu que, apesar das dinâmicas já bastante positivas, seria pertinente

aprofundar, ainda mais, o valor da inclusão, proporcionando aos alunos momentos de reflexão e consolidação de conhecimentos que lhes permitissem compreender, de forma mais crítica e intencional, a relevância deste princípio no contexto educativo e social.

Para além disso, tive conhecimento, através da docente cooperante, de uma proposta de atividades do agrupamento que consistia na implementação de um projeto nas turmas do 3º. ano de escolaridade: *Cidadãos do mundo*, em eram lançadas dinâmicas que reforçassem a consciência dos alunos face às boas práticas de cidadania, de modo a torná-los cidadãos mais conscientes, empáticos e responsáveis, o que vem fortificar a relevância da implementação de um outro projeto neste sentido, direcionado para uma outra vertente, a inclusão. De forma a permitir que o projeto acontecesse foi necessário delinear um plano consistente do que fazer, bem como das fases necessárias. Neste sentido, a minha ação organizou-se de acordo com o esquema apresentado na figura 4:

Figura 4

Organização da ação pedagógica



Nota. Esquema concretizado no âmbito do presente relatório.

2.1. Pensar e preparar a intervenção

O projeto começou a ser pensado logo nas primeiras semanas de estágio, sendo que investi muito na observação direta do contexto educativo, de modo a conseguir traçar o processo até à implementação das atividades. Neste sentido, após ter partilhado com a docente titular o que observei, nomeadamente ao nível das interações dos alunos, dando enfoque ao seu relacionamento positivo marcado pela entreajuda e vontade de valorizar o outro, propus a concretização de um conjunto de atividades que direcionassem os alunos a pensar e refletir de um modo mais aprofundado face ao valor da inclusão, fornecendo-lhes ferramentas para que o pudessem desenvolver ainda mais. Como tal, optei por partilhar o meu interesse em recorrer a estratégias comuns no âmbito da abordagem da Educação Inclusiva como momentos de conversa e trabalho em grupo, para alcançar esta minha ambição. Foi notável que a docente cooperante manifestou interesse nesta proposta, sugerindo-me, algumas ideias a incluir no projeto. De modo a conseguir compreender as perspetivas das crianças face à inclusão procurei, que na primeira proposta de atividade, existisse a possibilidade dialogar com os alunos face ao tema de um modo mais descontraído, por meio de um tempo de conversa. Este momento revelou-se útil para a progressão do projeto, servindo como base para a restante intervenção.

2.2. Intervenção pedagógica

A intervenção pedagógica foi delineada de forma que fosse possível explorar com os alunos o valor da inclusão em diversas vertentes, abordando até outros valores subjacentes a este primeiro. Como tal, é de referir que a intervenção teve a duração de seis semanas e que as atividades foram organizadas pelos dias semanais, sendo integradas de forma contextualizada na restante planificação. A organização das atividades consta na tabela que se

segue (tabela 1), sendo indicados, para cada uma das dinâmicas, os objetivos gerais a atingir pelos alunos, bem como o seu período de implementação:

Tabela 1

Apresentação geral das atividades propostas no projeto

Atividades propostas	Objetivos gerais de aprendizagem	Período de implementação
Somos inventores extraordinários!	<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolver a consciência face ao valor da inclusão; - Desenvolver atitudes de respeito e valorização da diversidade; - Perspetivar a necessidade de inclusão social; - Desenvolver a capacidade criativa e o sentido crítico; -Desenvolver a autonomia; -Fortalecer a capacidade de trabalhar em grupo. 	De 9 a 19 de maio
Compositores inclusivos	<ul style="list-style-type: none"> - Criar uma composição musical face ao tema do projeto; -Estimular a criatividade e expressão artística; - Desenvolver as competências de trabalho colaborativo; - Aprimorar a expressão oral e escrita; -Refletir face às aprendizagens desenvolvidas com o projeto. 	De 27 de maio a 3 de junho

2.2.1. Proposta de atividade – Somos inventores extraordinários

A atividade *Somos inventores extraordinários* manifestou-se como sendo central no projeto, uma vez foi desenvolvida ao longo de diversas

semanas e promoveu o envolvimento constante dos alunos, direcionando-os sucessivamente a trabalhar em grupo, procurando soluções para situações de necessidade de inclusão, tendo o trabalho desenvolvido com esta proposta culminado na concretização de uma maquete (invenção), que foi apresentada aos colegas e divulgada à comunidade escolar, tal como será explicitado de seguida. Esta atividade foi desenvolvida entre os dias 9 e 19 de maio, pelo que a sua organização, por fases, bem como os respetivos objetivos e o seu período de implementação se encontram explicitados na tabela abaixo apresentada (tabela 2):

Tabela 2

Fases da atividade – Somos inventores extraordinários!

Fases da atividade proposta	Objetivos específicos de aprendizagem	Período de implementação
<p>Fase 1- Descoberta e planeamento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversa em grande grupo face o valor da inclusão; • Apresentação da dinâmica <i>Somos inventores extraordinários</i>; • Criação de grupos de trabalho para a construção da invenção; • Planificação da invenção; • Início do processo criativo da 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar a consciência face à inclusão social; - Expressar os seus pensamentos com clareza, por meio de diálogo (adaptado das AE Português, 2021, 3º ano); - Perspetivar soluções inclusivas para uma situação social; - Desenvolver competências de planeamento de uma maquete face ao tema da inclusão; - Aprimorar a capacidade de trabalhar em grupo; - Desenvolver o pensamento criativo e a imaginação através 	<p>Dia 9 de maio (este dia foi utilizado exclusivamente para dinâmicas do projeto).</p>

<p>construção da invenção.</p>	<p>da criação de uma invenção inclusiva; - “Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas” (AE Artes Visuais, 2021, p. 9).</p>	
<p>Fase 2 – Desenvolvimento e organização da apresentação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conclusão da construção da invenção; • Planificação da apresentação da invenção a realizar à turma. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprimorar a capacidade de trabalhar em grupo; - Desenvolver o pensamento criativo e a imaginação através da criação de uma invenção inclusiva. - “Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas” (AE Artes Visuais, 2021, p. 9); - Planear, em grupo, as ideias centrais a incluir no momento de apresentação da invenção, recorrendo ao registo escrito. 	<p>Dia 13 de maio (duração de 1h30 + 30 minutos)</p>
<p>Fase 3 – Apresentação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das invenções à turma; 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a invenção inclusiva realizada, recorrendo à oralidade, mobilizando vocabulário contextualizado; - Cooperar com os colegas no momento de apresentação da invenção criada; - “Apreciar os seus trabalhos e os dos seus colegas, mobilizando 	<p>Dia 14 de maio (duração de 1h)</p>

	diferentes critérios de argumentação” (AE Artes Visuais, 2018, p. 9).	
<p>Fase 4 – Divulgação e exposição</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversa face à possibilidade de divulgação do trabalho desenvolvido; • Preparação da exposição das invenções: criação de legendas e de um cartaz para divulgação; • Montagem da exposição. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar os seus pensamentos com clareza, por meio de diálogo (adaptado das AE Português, 2021, 3º ano); - Reconhecer e valorizar o trabalho desenvolvido em grupo; - Perspetivar a função de uma legenda; - Redigir uma legenda para uma maquete inclusiva; - Desenvolver a comunicação escrita, com propósito informativo, considerando o tema da inclusão e o público-alvo; - Aprimorar a capacidade de trabalhar em grupo no processo de criação de uma legenda para uma maquete inclusiva; - Participar na organização de uma exposição. 	<p>Dia 19 de maio (duração de 1h30)</p>

2.2.1.1. Fase 1 – Descoberta e planeamento

Esta atividade começou com uma proposta à turma no âmbito da descoberta do valor da inclusão: a construção de uma invenção extraordinária. Neste sentido, iniciou-se, dialogando com os alunos face ao valor da inclusão, de modo a compreender as ideias que tinham, questionando-os,

seguidamente, face ao que significava a palavra extraordinária, pelo que, procurei, clarificar o seu significado. Considerei necessário contextualizar esta palavra, já que seria determinante para a explicitação do que se seguia. Deste modo, inicialmente indiquei às crianças que iriam ficar divididas em grupos de trabalho, sendo que, para descobri-los realizariam um pequeno jogo. Para tal, coleei estrategicamente debaixo da cadeira de cada um dos alunos uma imagem, de modo a formar grupos heterogéneos, de três ou quatro elementos, procurando, igualmente, que as crianças trabalhassem com colegas que não costumassem no dia a dia. A adoção deste tipo de estratégias é apoiada por Correia (2003) que considera que o ensino inclusivo deve ser constituído pela criação de oportunidades de trabalho em grupo, em que os alunos lidem com as particularidades uns dos outros, a fim de encontrarem estratégias para alcançar os resultados pretendidos. É de realçar que existiam seis tipos de imagens diferentes (figura 5), pelo que todos os elementos dos grupos teriam a mesma imagem. O desafio neste momento relacionava-se precisamente com os alunos se terem de agrupar com os respetivos colegas pelas imagens, sem recorrer à comunicação verbal (figura 6).

Figura 5

Imagens utilizadas para o processo de formação de equipas

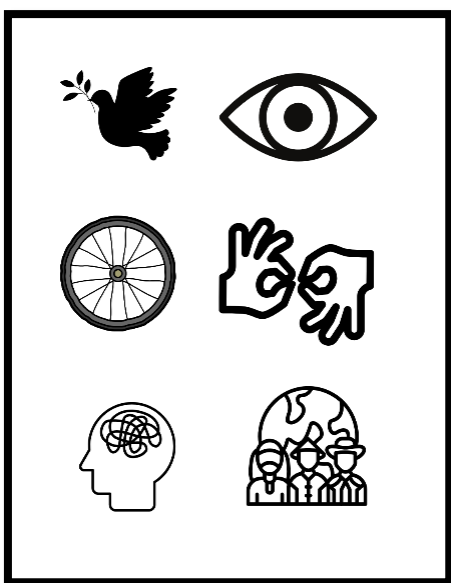
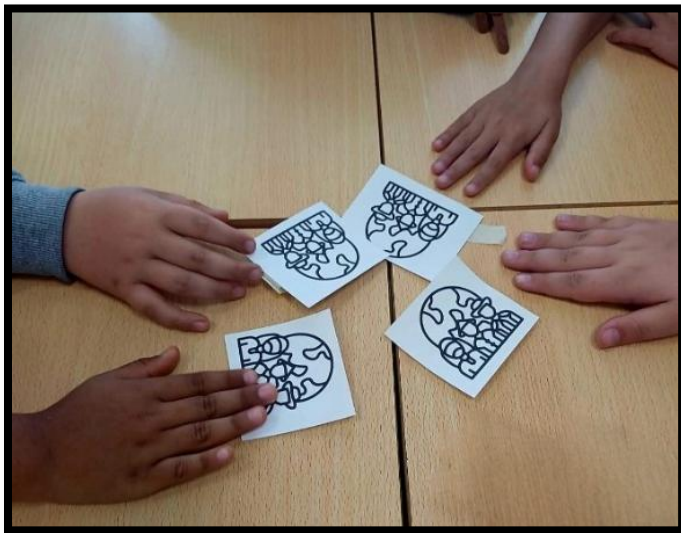


Figura 6

Alunos já agrupados pela imagem atribuída



De seguida, já separados por grupos, expliquei que a imagem atribuída a cada grupo seria uma pista para a invenção que iriam construir, pelo que solicitei que cada uma das equipas formadas pudesse partilhar a sua opinião face ao poderia ser a proposta de construção. Posteriormente foi apresentado um *PowerPoint* com invenções extraordinárias da humanidade (figuras 7 a 9), no qual procurei explicar aos alunos que ao longo da história, no nosso mundo foram inventados muitos recursos que ajudaram a melhorar a vida das pessoas de diversas formas, nomeadamente das pessoas com algum tipo de limitação intelectual e/ou física. Assim, aproveitei, igualmente este tempo para lhes apresentar brevemente a história da cadeira de rodas e do braille, estas que se revelaram extraordinárias por tornarem o mundo mais inclusivo. O principal propósito da apresentação destas imagens e da sua exploração com o grande grupo foi direccionar os alunos para a compreensão de que poderiam construir invenções extraordinárias, tal e qual como outras pessoas fizeram e continuam a fazer nos dias de hoje e que, eventualmente um dia, essas invenções poderiam mudar a vida de alguém. Neste momento os alunos

puderam também partilhar algumas das suas opiniões, bem como conhecimentos face a outras invenções criadas pelo ser humano. Esta participação revela-se muito importante, nomeadamente no desenvolvimento de uma atitude cidadã, já que, de acordo com Vasconcelos (2007), a voz das crianças é perspetivada “como expressão legítima de participação”, devendo os alunos ser encarados como “membros participantes dos grupos sociais de que fazem parte” (pp. 113-114).

Figura 7

Slide inicial do PowerPoint mobilizado



Figura 8

Slide do PowerPoint - A evolução da cadeira de rodas



Figura 9

Slide do PowerPoint - Braille



Partindo desta partilha, procurei explicar que cada grupo iria receber um envelope com uma situação fictícia, mas que poderia acontecer na escola,


e que, nos grupos formados teriam de pensar numa invenção que a solucionasse. Apresentei então, de seguida, um exemplo, e procurei que, em grande grupo, pensássemos no que poderia ser construído naquele caso: “Imaginem que chegou à nossa turma um colega intolerante à lactose, ou seja, que não pode comer alimentos com leite. O que poderíamos construir para o ajudar a sentir-se mais incluído a nível alimentar, já que haveria imensas coisas que ele não ia poder comer.” Partindo desta proposta surgiu logo a seguinte ideia por parte de uma aluna:

I. – Já sei! Podíamos inventar uma máquina que colocávamos lá a comida com lactose e quando a comida saía ficava sem lactose.

A partir desta ideia simulei a construção dessa máquina, de acordo com as ideias dos alunos, recorrendo a alguns materiais que tinha disponíveis para o efeito. Aproveitei, assim que terminado o processo de construção da máquina exemplo, para explicar que de seguida cada grupo iria abrir o seu envelope, ler, sem partilhar com os outros, a situação que lhes calhou, e posteriormente preencher uma folha de planificação das ideias para a construção (figura 10).

Figura 10

Folha de planificação das ideias para as invenções

Planificação da maquete - Invenção extraordinária	
Nome da nossa invenção	
O que queremos construir?	
Materiais que vamos utilizar	
Como queremos que seja a nossa invenção	 Vamos desenhá-lo!

Elementos do grupo: _____

Após esta explicitação procurei que, juntos, completássemos a folha de planificação para o exemplo da máquina apresentada. Optei por realizar todo este processo com a turma, de modo a evitar que existissem constrangimentos numa fase posterior de concretização, tentando ao máximo que os alunos ficassem esclarecidos face ao trabalho que iriam desenvolver. Terminada esta etapa foram distribuídos os envelopes, pelo que os grupos de trabalho discutiram a proposta que iriam realizar, concretizaram a planificação e iniciaram o processo criativo da invenção (figuras 11 e 12). Foi fornecida a cada grupo uma das seguintes situações de necessidade de inclusão de um colega: (i) que utiliza cadeira de rodas; (ii) que sofre de ansiedade; (iii) que é cego; (iv) que fugiu a uma situação de guerra; (v) que sente saudades da sua cultura e país; (vi) que é surdo (figura 13). É de destacar que procurei incluir, de um modo estratégico, os alunos que se identificavam com as situações hipotéticas escolhidas, no grupo mais indicado.

Figura 11

Grupo de trabalho a ler a situação que lhe foi atribuída

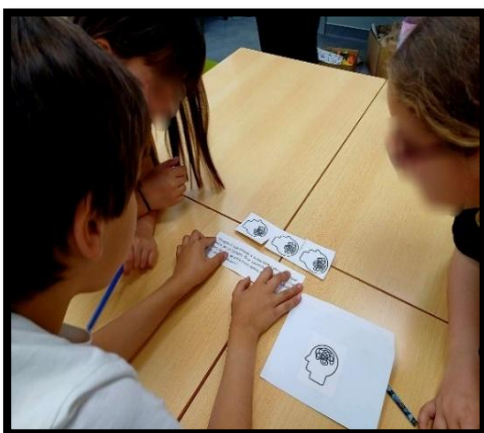


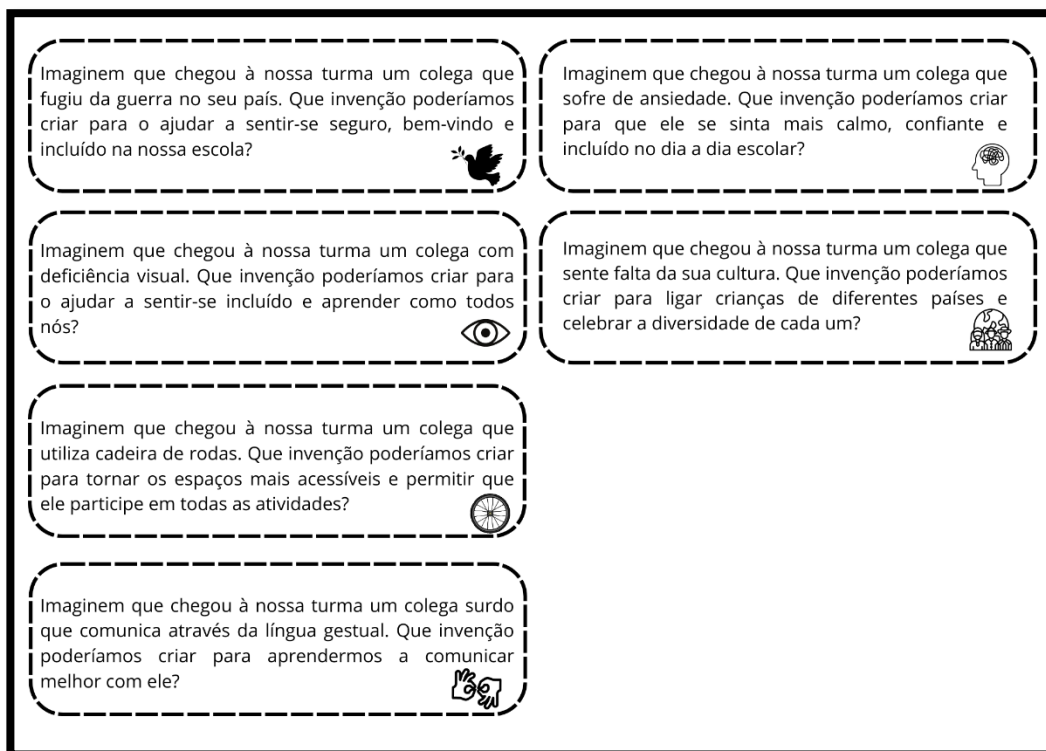
Figura 12

Aluna a preencher a folha de planificação da invenção



Figura 13

Situações fornecidas aos grupos de trabalho



É de realçar que para que agilizar este processo, já tinha sido montada anteriormente, uma mesa com materiais de desperdício, antes solicitados às famílias em prol da concretização do projeto, tendo sido formalizado um recado para comunicação direta com os encarregados de educação para esse efeito (ANEXO D). Desta forma, os alunos conseguiram ter acesso aos materiais, visualizando-os em primeira pessoa, quer na fase de planificação e seleção, bem como na concretização, de modo a facilitar a autonomia e livre decisão dos grupos neste momento concreto de criação da sua invenção (figuras 14 e 15).

Figura 14

Grupo de trabalho a elaborar a sua maquete



Figura 15

Grupo de trabalho a elaborar a sua maquete

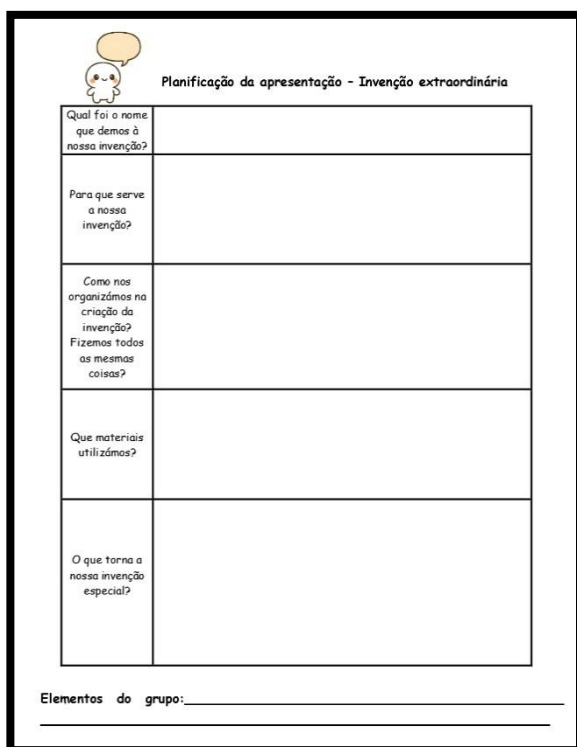


2.2.5.2. Fase 2 – Desenvolvimento e organização da apresentação

O progresso desta atividade do projeto teve continuidade no dia 13 de maio, pelo que os grupos concluíram o processo de elaboração da sua maquete e começaram a ponderar, de seguida, de que modo poderiam apresentá-la à turma, recorrendo, novamente a uma folha de planificação criada para esse efeito (Figura 16). Durante o processo criativo, procurei que os grupos tomassem as suas decisões de um modo autónomo, tentando não interferir nas suas criações, apelando à discussão do trabalho dentro do pequeno grupo, agindo apenas se fosse estritamente necessário. O trabalho em grupo e autónomo revela-se muito relevante, principalmente num tema como o deste estudo já que, permite aos alunos compreender “que podem atingir os seus objetivos se e só se os outros membros do grupo também atingirem os seus, ou seja, existem objetivos de grupo” (Fernandes, 1997, p. 564).

Figura 16

Folha de planificação da apresentação da invenção



Planificação da apresentação - Invenção extraordinária

Qual foi o nome que demos à nossa invenção?	
Para que serve a nossa invenção?	
Como nos organizámos na criação da invenção? Fizemos todas as mesmas coisas?	
Que materiais utilizámos?	
O que torna a nossa invenção especial?	

Elementos do grupo: _____

2.2.5.3. Fase 3 – Apresentação e reflexão

A apresentação das invenções foi concretizada no dia seguinte, dia 14 de maio, de modo a não se distanciar muito do momento em que os alunos planificaram as apresentações. Como tal, e para facilitar o processo, solicitei primeiramente que cada grupo colocasse a sua invenção em cima de uma das mesas da sala e disponibilizei algum tempo para que os alunos pudessem ir circulando pela sala para observar de perto das invenções dos colegas, explicando-lhes que criaríamos um *museu* na sala. As trocas entre grupos foram rotativas e terminaram assim que cada um dos grupos retornou à posição inicial, ou seja, estando novamente na mesa da sua invenção. Esta opção foi tomada com a finalidade de que os alunos se pudessem apropriar do trabalho dos colegas refletindo, inclusive sobre o que as invenções criadas poderiam representar, uma vez que nenhum dos grupos sabia o que os outros

tinham criado. De acordo com a Direção-Geral da Educação (2021), esta apropriação artística é muito importante uma vez que os alunos devem desenvolver a capacidade de apreciar os trabalhos artísticos dos colegas, mobilizando diversos critérios de argumentação. De seguida iniciaram-se as apresentações, pelo que permitiu que os grupos decidissem por que ordem apresentavam. Durante este momento de partilha, cada grupo explicou ao pormenor a sua invenção, identificando o seu nome, para que servia, como organizaram o trabalho no grupo, que materiais utilizaram e por que razão a invenção era especial (figuras 17 e 18). Neste tempo existiu, igualmente, espaço para a exploração e simulação do que aconteceria se as suas invenções se tornassem reais na atualidade.

Figura 17

Grupo a apresentar a sua invenção



Figura 18

Grupo a apresentar a sua invenção



2.2.5.3. Fase 4 – Divulgação e exposição

Tendo sido concluído o momento da apresentação, na semana seguinte, no dia 19 de maio, existiu um diálogo em grande grupo no qual se discutiu a possibilidade de divulgar o trabalho desenvolvido, uma vez que uma aluna sugeriu que poderíamos fazer um texto informativo (tipo de texto

abordado naquela semana pela turma) sobre as invenções. Como tal, pensei que poderia ser interessante aliar esse interesse evidenciado pela aluna, com a possibilidade de concretizar um momento para a comunidade escolar que promovesse uma maior partilha na instituição: uma exposição com as invenções, na qual o texto informativo estivesse presente, ao criar legendas para cada uma das maquetes dos grupos. Segundo Oliveira-Formosinho (2013), a escuta das ideias dos alunos revela-se fundamental na “coconstrução do conhecimento” pelo que a sua opinião se manifesta como uma “colaboração na codificação da sua jornada de aprendizagem”, devendo ser contemplada pelo docente (p.49).

A ideia da criação da exposição foi apoiada pelos alunos, pelo que, naquele mesmo dia, procedemos ao processo de criação de legendas para as invenções já construídas. Uma aluna questionou como é que as restantes turmas da escola iriam saber da nossa exposição, pelo que procurei que fossem os alunos a responder a esta pergunta, tendo surgido esta ideia:

G. – Eu acho que podíamos fazer um cartaz grande, uma publicidade para todas as turmas saberem.

Partindo desta sugestão ficou decidido que teríamos de realizar, igualmente, um cartaz de modo a informar a restante escola da exposição. Assim, inicialmente e de modo a facilitar a perceção dos alunos face às legendas, resolvi realizar uma visita virtual a um museu, para que conseguissem compreender como as legendas facilitam a compreensão das peças dos museus. Assim sendo, efetuou-se uma visita virtual ao Museu Nacional dos Coches (Anexo E), pelo que neste processo os alunos conseguiram identificar que a legenda era normalmente composta pelos seguintes elementos: (i) nome da peça; (ii) autor; (iii) data; (iv) texto explicativo. Durante este processo também se aperceberam que a visita virtual apenas estava disponível em português, manifestando interesse em realizar as

legendas das suas invenções com a tradução em inglês a fim de se tornarem mais inclusivas. Após este período de exploração, em grande grupo, listaram-se os elementos que se colocariam nas legendas a realizar, pelo que numa conversa com os alunos se optou descartar o ano de concretização, por serem trabalhos tão recentes. Para além disto, aproveitou-se este momento para ponderar que informação poderia conter o cartaz de divulgação da exposição, tendo sido decidido no momento de conversa que se integraria os seguintes elementos: (i) título apelativo; (ii) local da exposição; e (iii) indicação da turma responsável pela exposição, realizando um esboço das frases que seriam escritas, bem como da disposição no cartaz. Terminado este planeamento, cada um dos grupos realizou um esboço da sua legenda numa folha branca, escrevendo-a posteriormente numa cartolina (figura 19) e desenhou a sua invenção, num outro papel para ser colado no cartaz de divulgação de modo a ilustrá-la. Neste momento, à medida que iam finalizando as legendas, os elementos do grupo iam participando na concretização do cartaz, que se encontrava à disposição de toda a turma, sendo que este contou com a participação de todos os alunos e teve por base o esboço realizado no quadro (figura 20). Cada grupo de trabalho teve ainda a possibilidade de tirar uma fotografia à sua maquete, para incluir na legenda, recorrendo a uma máquina fotográfica estilo polaroid (figura 21). No final deste mesmo dia, fui mobilizando alguns alunos para me auxiliarem na montagem da exposição (figura 22), bem como na fixação do cartaz de divulgação (figura 23), tendo esta ficado pronta para visitas (figura 24).

Figura 19

Grupo a escrever a legenda da sua invenção



Figura 20

Esboço do cartaz de divulgação da exposição realizado em conjunto no quadro

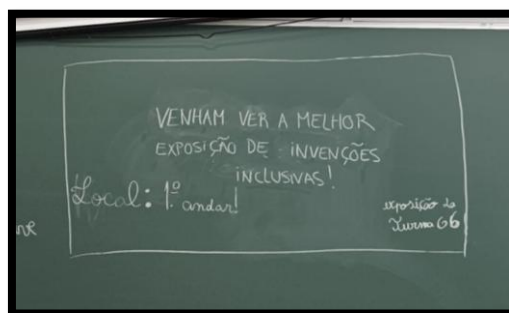


Figura 21

Aluno a fotografar a invenção do seu grupo



Figura 22

Aluna a transportar a maquete do seu grupo para a exposição

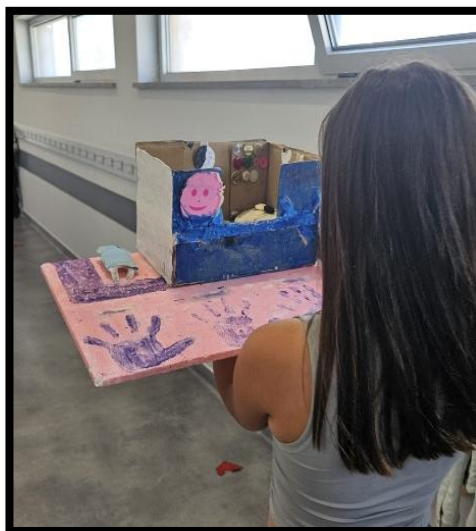


Figura 23

Aluna a fixar o cartaz de divulgação da exposição



Figura 24

Espaço da exposição



Este momento de divulgação realizado para com a comunidade escolar tornou-se relevante para os alunos, que comentavam e partilhavam o interesse manifestado pelos colegas das outras turmas, bem como pelos docentes face ao trabalho desenvolvido, pelo que são analisados alguns desses comentários no capítulo que se segue. Pode-se concluir que, na globalidade, esta atividade procurou constituir um momento significativo de exploração da capacidade criativa, bem como do pensamento crítico e inclusivo dos alunos, tendo sido notável o seu envolvimento e correspondência aos objetivos propostos, sendo os resultados apresentados e aprofundados, ainda no presente relatório.

2.2.2. Proposta de atividade – Compositores inclusivos

Esta atividade foi concretizada como elemento final do projeto, resultando como um modo de sistematização do trabalho desenvolvido, através da criação, treino e apresentação de uma canção que refletisse as aprendizagens efetivadas pelos alunos no âmbito do valor da inclusão. A

organização da atividade, bem como os objetivos subjacentes a cada uma das suas fases, encontram-se na tabela que se segue (tabela 3):

Tabela 3

Fases da atividade - Compositores inclusivos

Fases da atividade	Objetivos específicos de aprendizagem	Período de implementação
<p>Fase 1 Refletir sobre o projeto e compor a canção</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Refletir sobre as aprendizagens adquiridas com o projeto; - Desenvolver o respeito pelas opiniões dos colegas; -Compor, em grande grupo, uma canção tendo por base as aprendizagens adquiridas com o projeto; - Estimular a criatividade e expressão artística; -Desenvolver competências de expressão oral e musical. 	<p>Dia 27 de maio (duração de 1h30)</p>
<p>Fase 2 Ensaio da apresentação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ensaiar o momento de apresentação da canção criada; - Comunicar através da música as aprendizagens desenvolvidas face à inclusão; - Cooperar com os colegas no processo de ensaio da canção; -Desenvolver competências de expressão oral e musical. 	<p>Dia 2 de junho (duração de 1h)</p>
<p>Fase 3 Divulgação da canção</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicar através da música as aprendizagens desenvolvidas face à inclusão à comunidade escolar; - Desenvolver competências de expressão oral e musical; -Ampliar confiança num contexto de apresentação pública; 	<p>Dia 3 de junho (duração de 1h)</p>

	- Cooperar com os colegas em prol da apresentação da canção criada.	
--	---	--

2.2.2.1. Fase 1 - Refletir sobre o projeto e compor a canção

Esta primeira fase da dinâmica foi concretizada no dia 27 de maio, pelo que iniciei explicando aos alunos que como o projeto estava prestes a terminar iríamos ter uma pequena conversa face ao que concretizámos, bem como, ao que aprendemos. Neste sentido sugeri que pudessem partilhar o que tinham aprendido, registando-o posteriormente no quadro, de modo a formar uma chuva de ideias. A reflexão face à aprendizagem é fulcral, já que, de acordo com Widuroyeki et al. (2024), esta apresenta-se como uma forma motivante de ampliar o envolvimento dos alunos, tornando-os conscientes das aprendizagens efetivadas. Uma aluna referiu que a palavra inclusão deveria estar no centro das restantes ideias que apontássemos, já que foi o tema principal de todo o projeto, pelo que, a escreveu logo de antemão. Seguidamente os alunos foram explicando aos outros o que aprenderam no projeto, registando-o também no quadro (figura 25). Quando a chuva de ideias já se encontrava bastante completa, expliquei aos alunos que tinha pensado que poderíamos criar uma música para terminar o projeto e mostrarmos à comunidade escolar o que tínhamos aprendido. Seguindo esta linha de pensamento, considerei que o rap seria um estilo musical interessante para integrar nesta dinâmica, uma vez que não é o mais usual de ser cantado por crianças, mas permite, em simultâneo, que o processo de cantar se torne mais simplificado, já que não necessita de grande técnica vocal. Este estilo musical acaba por ser interessante de ser abordado, já que, de acordo com Cannavô et al. (2025), “o rap enquanto forma cultural e musical, desempenha um papel significativo na construção e na transmissão de conhecimentos” (p. 3).

Figura 25

Chuva de ideias final do projeto

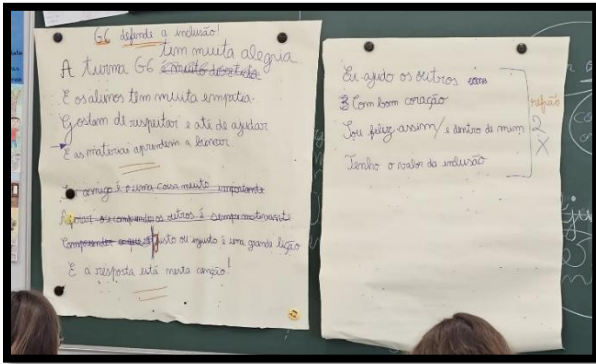


Assim, rentabilizei as ideias estruturadas e apresentadas pelos alunos no quadro, para incluir no processo criativo da composição da música e recorri à utilização do ritmo da música *Comer bem ou mal* da autoria de Gonçalo Pratas e Inês Pupo (Anexo F), como base para a composição musical em construção. Para o processo de iniciação da escrita, ouviu-se a versão original da música de inspiração, para que os alunos comesçassem a interiorizar o ritmo, passando-se, de seguida, para o momento de construção musical, escrevendo as ideias no quadro. Ademais, uma vez que a música era composta por rimas e estava organizada por estrofes, manteve-se a estrutura, redigindo-se apenas as duas primeiras estrofes, de modo a não tornar a música demasiado longa para os alunos conseguirem cantar e interiorizar sem dificuldade. Este processo refletiu-se num trabalho conjunto e de tentativa e erro até ser alcançado o resultado (figura 26). Rentabilizei também este momento para explicar ao grande grupo que a música seria ainda ensaiada

num outro dia, de modo a poder ser posteriormente apresentada às restantes turmas da instituição.

Figura 26

Resultado da composição da letra da música

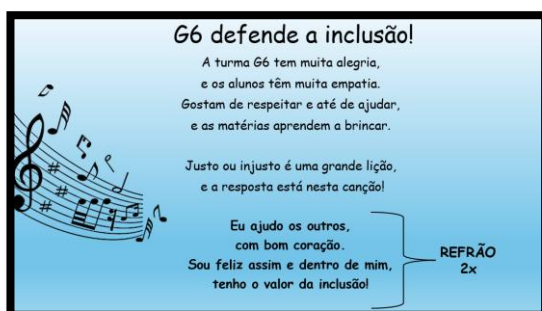


2.2.2.2.Fase 2 – Ensaio da apresentação da canção

No dia 2 de junho foi realizado o ensaio da apresentação da música, sendo que, mostrei à turma um *PowerPoint* com a letra da canção criada e coloquei novamente o instrumental, de modo a facilitar o processo de cantar (figura 27). Como tal, o processo foi repetido até os alunos evidenciarem facilidade neste processo de exposição. Para que a turma tomasse maior consciência face ao seu desempenho, nomeadamente face à sua postura corporal, recorreu-se à gravação em vídeo, que foi posteriormente projetada no quadro, para que em conjunto conseguissem identificar lacunas. Neste momento foi igualmente pensado com os alunos de que modo iriam apresentar a música, fazendo-os refletir de que forma iniciariam a exposição ao chegar às salas dos colegas no momento de apresentação.

Figura 27

PowerPoint utilizado com a letra da canção



2.2.2.3. Fase 3 – Divulgação da canção

No dia seguinte, 3 de junho, a turma divulgou o trabalho desenvolvido aos alunos de todas as salas da instituição, explicando o projeto e cantando a composição musical criada, como pode ser observado na figura 28 e no vídeo presente no link que consta de seguida. É de destacar que devido ao interesse manifestado pelos membros da comunidade educativa face à composição musical criada, esta foi apresentada na festa de final de ano, no dia 27 de junho, em conjunto com os colegas com Necessidades Educativas Específicas que frequentavam da escola.

Link de acesso ao vídeo de um dos momentos de apresentação da canção:
<https://drive.google.com/file/d/146Ry3eThSP1N3wY99tCyQ1DzQZiWwsGp/view?usp=sharing>

Figura 28

Turma a apresentar a canção criada



2.3. Sistematização e balanço face à ação

O projeto terminou com a criação da música, pelo que esta dinâmica foi proposta com a finalidade de sistematizar as atividades desenvolvidas, constituindo, igualmente, uma estratégia eficaz para compreender as aprendizagens adquiridas pelos alunos. Para além disso, recorri à observação

das reações dos alunos ao longo do projeto, bem como de que modo existiam observações e situações fora das atividades propostas que evidenciavam o desenvolvimento de novos conhecimentos e a existência de interesse na temática central da intervenção. Neste sentido, considero passíveis de destaque e evidência duas situações concretas. A primeira ocorreu numa ida ao supermercado no âmbito da concretização de uma outra atividade em que uma aluna observou a lista de ingredientes de um produto e referiu o seguinte:

I. – Estes pacotes de açúcar são inclusivos porque têm a explicar o que é noutras línguas como o inglês.

Num outro momento durante a confeção de um bolo em sala, em que se decidiu fazer um bolo com dois sabores porque alguns alunos não gostavam de bolo de chocolate um aluno disse:

G. – O nosso bolo é inclusivo porque tem uma parte com chocolate e outra sem e assim todos podem comer.

É possível compreender que estas situações se relacionam diretamente com as dinâmicas propostas, uma vez que o significado e aplicabilidade das palavras *inclusão* e *inclusiva* foram exploradas ao longo do projeto, nomeadamente no momento da conversa inicial relativa à temática em estudo e na exploração de exemplos de invenções extraordinárias da humanidade, passando a ser utilizadas de um modo correto e adequado pelos alunos nos restantes momentos do seu quotidiano escolar. Outras evidências do impacto das atividades do projeto na aprendizagem dos alunos serão apresentadas no âmbito da análise e discussão dos dados.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo serão analisados e discutidos os dados recolhidos nas atividades propostas no projeto: as produções dos alunos, diálogos existentes no decorrer das dinâmicas provenientes de notas de campo, a entrevista realizada à docente cooperante e os resultados do processo de análise de conteúdo, de modo a poder dar resposta à questão problema: *Qual o contributo de atividades promotoras da Educação Inclusiva, como valor, numa turma do 3º ano de escolaridade?*

Por conseguinte, tal como já referido na metodologia de investigação do presente documento, numa investigação qualitativa os dados são analisados de modo indutivo, sendo interligados de forma estratégica e descritiva, tendo por base uma fonte direta de dados, encarada na perspetiva do investigador (Bogdan & Biklen, 1994). Deste modo, nesta secção, a informação está organizada em subcapítulos sendo introduzida inicialmente a relevância da Educação Inclusiva no contexto educativo do estudo, recorrendo à informação recolhida na entrevista realizada à docente cooperante, relacionando-a com cada uma das atividades propostas, sendo de seguida realizado um enquadramento da análise das atividades com a identificação de algumas evidências, enquadrando-as e fundamentando-as mediante o tema da investigação. Posteriormente estas dinâmicas são analisadas tendo por base cada uma das categorias definidas para a análise de conteúdo (Anexo B). É de realçar que este estudo contou com a participação de um grupo de 23 alunos, e que, de modo a salvaguardar a identidade e integridade dos participantes, estes são identificados apenas por uma ou duas letras do abecedário.

1. A Educação Inclusiva como prática letiva

Numa fase inicial da minha intervenção no contexto educativo, como já referido, de modo a delinear a minha ação, considerei pertinente realizar uma entrevista semiestruturada à docente cooperante, para conhecer melhor a docente, bem como compreender a relevância que esta atribuía à Educação Inclusiva e à inclusão no dia a dia escolar. Como tal, a transcrição da entrevista encontra-se em anexo (Anexo C), sendo que procuro destacar na tabela abaixo (tabela 4), os tópicos e informações obtidas através da docente que contribuíram com maior relevância no sentido da planificação da intervenção do projeto:

Tabela 4

Informações relevantes - Entrevista docente cooperante

Tópicos	Informações obtidas (docente)
Educação Inclusiva como prática	É identificada como uma prática integrante e fundamental neste contexto educativo.
O diálogo e a relação afetiva na Educação Inclusiva	Valoriza a escuta ativa e a empatia. Considera a relação afetiva e o respeito pelo aluno essencial para existir inclusão.
Cooperação e trabalho em grupo	Fundamental no dia a dia escolar, atribui destaque ao trabalho em grupos heterogéneos.
Diferenciação pedagógica e flexibilidade curricular	Defende a necessidade da mobilização constante de estratégias adequadas às necessidades dos alunos (os alunos não têm de realizar sempre a mesma tarefa em simultâneo). Assume que o currículo deve adotar um carácter transversal.

As informações obtidas revelaram que a docente considera que a Educação Inclusiva e a inclusão são fundamentais nos contextos educativos, valorizando-as no dia a dia escolar. Perspetiva o diálogo e o trabalho colaborativo como grandes estratégias para o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva e compreende a necessidade do currículo ser flexível e adaptável a cada aluno. A relevância e pertinência das palavras da docente é apresentada na fundamentação teórica apresentada, nomeadamente nas declarações existentes no sentido da Educação Inclusiva, como a Declaração de Salamanca (1994), em que é perspetivado que sistemas educativos devem proporcionar às crianças oportunidades vivas de inclusão e de adaptação das aprendizagens segundo as suas necessidades. Assim, tendo por base estas convicções, foram propostas as atividades do projeto, sendo que procurei investir numa continuidade das estratégias de Educação Inclusiva já adotadas pela docente, investindo no trabalho em grupo e nos momentos de conversa a fim de ampliar a consciência dos alunos face ao valor da inclusão.

2. Análise e discussão dos dados relativos à atividade – Somos inventores extraordinários!

2.1. Enquadramento da análise e apresentação de evidências

A atividade *Somos inventores extraordinários!* foi proposta com a principal intencionalidade de desenvolver e ampliar a consciência dos alunos face à necessidade da inclusão social, levando-os a perspetivar soluções para uma situação social fornecida, tornando-os não só como meros expectadores, mas levando-os a criar e pensar de que modo poderiam agir, como cidadãos que são. Esta ideia é realçada no PASEO, sendo extremamente evidenciado o papel transformador da escola no que se relaciona com a criação de oportunidades concretas de desenvolvimento de ferramentas fundamentais no

âmbito de uma cidadania plena (Martins et. al, 2017). Sendo a Educação para a Cidadania identificada na ENEC (2025), tal como já referido na fundamentação teórica, como uma área transversal a todo o currículo, procurei igualmente compreender de que modo esta dinâmica poderia ser interligada com as restantes áreas, pelo que compreendi que esta realidade realmente se verificou, nomeadamente no que concerne à ligação que existiu com a componente das Artes Visuais e do Português. Para além disso, procurei também que esta dinâmica despertasse um sentido de empatia nos alunos, a fim de que se sentissem mais motivados a ajudar e entender o próximo no seu dia a dia, tanto na escola, como em outros espaços da sua vida social, já que esta é uma das prioridades estabelecidas na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº. 46/1986). A dinâmica foi sempre realizada em grupo, de modo a favorecer e fomentar a Educação Inclusiva, em que cada um tem o seu lugar, podendo colaborar e contribuir dentro das suas capacidades e potencialidades, uma vez que, tal como destacado anteriormente, de acordo com a UNESCO (2021), o trabalho colaborativo é essencial na construção de pedagogias de respeito e inclusão. Procurei também que a capacidade criativa e a autonomia dos grupos de trabalho fossem trabalhadas ao longo de toda a atividade, uma vez que as perspetivo como oportunidades vivas para a aprendizagem no sentido do desenvolvimento da compreensão, a empatia e a valorização das diferenças de pontos de vista nas mais diversas situações (UNESCO, 2021).

Com a primeira etapa, da atividade: *Descoberta e planeamento*, pretendeu-se que os alunos pudessem compreender e assumir a temática do trabalho a desenvolver, aproximando-os de exemplos de invenções facilitadoras da inclusão já existentes na atualidade, recorrendo a um momento de conversa como principal estratégia. Na Educação para a Cidadania, tal como já referido, revela-se fundamental compreender as opiniões e perspetivas dos alunos, de modo a torná-los participantes ativos,

sendo por isso destacado no enquadramento teórico a perspetiva de Afonso (2007), que enuncia que a escola deve investir no “desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico e autónomo”, recorrendo à participação ativa dos alunos (p. 15). Como tal, destaco dois excertos existentes neste tempo de conversa entre as crianças relacionados com a inclusão:

Aluna CO. – Eu já vi perto da minha casa estarem a fazer rampas para as pessoas em cadeiras de rodas conseguirem sair dos prédios sozinhas.

Aluno MA. – Pois, mas nos prédios às vezes é muito chato, porque não há elevador e as pessoas de cadeira de rodas não conseguem chegar a casa sozinhas, principalmente os velhotes.

(...)

Aluno G. – Quando eu vejo as notícias tem lá sempre uma senhora a dizer o mesmo que está a ser dito, mas em língua gestual.

Aluna I. – Mas há muitos programas que não têm. Eu acho que deviam todos ter.

Estes dois momentos de diálogo destacados fizeram-me aferir que as crianças têm ideias concretas no que se refere à questão da necessidade da inclusão social, reconhecendo e identificando com empatia que, de facto, a acessibilidade e a justiça não são realidades sempre vigentes na nossa sociedade. Neste excerto concreto é possível constatar que os alunos em questão acabam por mobilizar duas das dimensões identificadas e propostas pela UNESCO (2016): cognitiva e socioemocional, já que reconhecem um problema vigente na sociedade atual e, para além disso, adotam uma postura empática e compreensiva.

Após este período de conversa foram constituídos grupos de trabalho heterogêneos e introduzida a proposta de trabalho. Recorreu-se a este tipo de

organização dos alunos para que se pudesse perspetivar de que modo trabalhavam em colaboração com grupos diferentes dos que normalmente costumavam no dia a dia escolar e que estratégias utilizariam neste processo. A introdução da dinâmica, com a montagem em grande grupo de uma invenção para uma situação fornecida como exemplo, foi realizada com o objetivo de clarificar a tarefa aos alunos, ilustrando como poderia ser criada uma invenção, recorrendo a materiais de desperdício. As situações fornecidas a cada um dos grupos eram bastante distintas, de modo a tornar o momento de partilha posterior mais significativo, tendo sido escolhidas e pensadas numa perspetiva que fosse familiar para as crianças, apresentando-as sempre como se fosse algo que se passasse com um colega da escola que necessitasse de ajuda a solucionar esse problema, através da inclusão e da criação de uma invenção. A aproximação dos alunos a uma realidade próxima do seu quotidiano, o ambiente escolar, revela-se extremamente relevante, uma vez que, segundo Halstead (1996), a escola é um espaço rico em valores, sendo por isso pertinente integrá-los no dia a dia dos alunos, ativamente.

Assim, de modo a dar continuidade à atividade, optou-se por solicitar que cada um dos grupos de trabalho pudesse planificar a sua invenção após a leitura da situação atribuída. A folha de planificação era composta por uma tabela, com a solicitação do que era proposto em modo de pergunta, para facilitar a perceção dos alunos e desempenhar um carácter mais direcionado. Este momento de planificar revelou-se como um elemento fundamental do projeto, uma vez que permitiu que os alunos conseguissem, desde logo, organizar as ideias a incluir na sua maquete, o que perspetivei como muito benéfico e auxiliar do processo de construção. É de referir que neste processo os grupos trabalharam de modo muito autónomo, tendo sido estabelecido, em grande grupo, que apenas poderiam prosseguir para a execução da maquete após o preenchimento da folha da planificação. Neste sentido, relevo duas das

planificações realizadas pelos grupos de trabalho, que se destacaram por aspetos que realço de seguida (figura 29 e 30):

Figura 29

Planificação da invenção - Grupo com situação de incluir um colega que sofre de ansiedade

Planificação da maquete - Invenção extraordinária

Nome da nossa invenção	Robo invisível
O que queremos construir?	Um robô
Materiais que vamos utilizar	<p>miçangas / garra de coca / cano de aspirador / melitos / fita / ... / canetas do café / cimento / ... / cano / ... / ... / cano</p>
Como queremos que seja a nossa invenção	<p>✓ Vamos desenhá-la</p>
Elementos do grupo: _____	

Figura 30

Planificação da invenção - Grupo com situação de incluir um colega que utiliza cadeira de rodas

Planificação da maquete - Invenção extraordinária

Nome da nossa invenção	Cadeira de todos voadora
O que queremos construir?	Uma cadeira de todos voadora para os videntes que precisam.
Materiais que vamos utilizar	<p>FITA-cola / botão / massas pintadas / Papel crepe / plástico bolha / folhas de cortiça / missangas</p>
Como queremos que seja a nossa invenção	<p>✓ Vamos desenhá-la</p>
Elementos do grupo: _____	

Partindo da observação da primeira folha de planificação da maquete (figura 29), é observável que o grupo foi muito sucinto no segundo tópico apresentado, sendo passível de destaque a lista de materiais a utilizar, uma vez que esta apresenta a verificação dos materiais usados e a respetiva eliminação dos que optaram por não incluir. Para além disso, é possível observar que os alunos investiram num desenho detalhado da sua maquete, este que depois se assemelha muito à invenção realmente criada.

Já na segunda planificação, (figura 30) contrariamente ao exemplo primeiramente apresentado, o grupo identifica, desde logo, uma explicitação

da finalidade da invenção afirmando que vão construir “uma cadeira de rodas voadora para os meninos que precisam”, justificando o público-alvo da necessidade de inclusão e explicando, desde logo, as funcionalidades da cadeira por meio do desenho.

Na globalidade todos os grupos de trabalho conseguiram realizar com sucesso a etapa da planificação, e senti que esta atitude de planificar e só posteriormente executar, contribuiu ativamente para a progressão do processo criativo, uma vez que quando iniciaram a execução da invenção já tinham as ideias alinhadas para continuar tendo sido este um dos meus grandes objetivos com a utilização estratégica da folha de planificação. Os alunos conseguiram gerir bem as ideias que tinham e chegar rapidamente a um consenso, tendo sido necessário intervir mais diretamente na planificação de apenas um grupo. Foi também notável que foram competentes a encontrar uma solução para o problema, fixando-se diretamente na situação que lhes foi atribuída.

Na segunda fase da atividade, *Desenvolvimento e organização da apresentação*, os grupos continuaram a criar as maquetes, pelo que foi possível compreender que existiu facilidade na seleção de materiais diversificados para compor as invenções, o que lhes concedeu exclusividade. Para além disso, foi muito curioso perceber como, sem qualquer aviso prévio, os alunos distribuíam funções dentro dos grupos de trabalho (figuras 31 e 32), tendo sido raras as exceções em que encontrei alunos sem tarefas atribuídas. Um dos meus principais objetivos ao longo do processo de execução relacionava-se precisamente com a possibilidade de proporcionar aos alunos um momento em que pudessem ser criativos de modo autónomo, não tendo qualquer impossibilidade na concretização das suas ideias. Assim, preocupei-me em garantir que cada grupo organizasse o processo de criação da invenção ao seu ritmo, adotando apenas um papel moderador. Esta ideia é realçada por Nóvoa (2009), que assume que as aprendizagens de cidadania têm de

contemplar o aprender a conhecer, devendo estas aprendizagens ser sempre vivenciadas em primeira pessoa e com autonomia.

Figura 31

Alunos integrantes do mesmo grupo a realizar tarefas diferentes no processo de criação da invenção



Figura 32

Alunos integrantes do mesmo grupo a realizar tarefas diferentes no processo de criação da invenção



Assim que terminadas as invenções, ainda nesta segunda fase da atividade, foi discutido com os alunos se gostariam de apresentar as invenções à turma e, como esse interesse foi evidente, voltaram a realizar uma planificação, mas desta vez da apresentação que iriam realizar à turma. Recorri a esta estratégia como forma de auxiliar os alunos na organização de ideias dentro do pequeno grupo, mas desta vez no sentido da apresentação. Neste período de planificação foi visível na maioria dos grupos que procuraram que todos participassem no momento da exposição oral, destacando e distribuindo funções nas folhas de planificação e posteriormente, na apresentação. Para além disso, na planificação conseguiram destacar a distribuição das tarefas pelos elementos do grupo e a

importância da sua invenção, tal como pode ser observado em duas planificações que se apresentam de seguida (figuras 33 e 34):

Figura 33

Figura 34

Planificação da apresentação da invenção – Grupo com situação de incluir um colega que fugiu de uma situação de guerra

Planificação da apresentação - Invenção extraordinária	
Qual foi o nome que demos à nossa invenção?	A máquina das línguas.
Para que serve a nossa invenção?	É uma invenção para ajudar as línguas.
Como nos organizámos na criação da invenção? Fizemos todas as mesmas coisas?	Os 6 que o é e o 5 pintamos, e a 2 e a 3 efectuamos.
Que materiais utilizámos?	Caixa de alho francês, tubinho, lápis, canelinho brilhante, fita, cola e tinta.
O que torna a nossa invenção especial?	É especial porque ajuda as línguas a falar, que não sabem falar, para ajudar.
Elementos do grupo: _____	

Planificação da apresentação - Invenção extraordinária	
Qual foi o nome que demos à nossa invenção?	Máquina das línguas
Para que serve a nossa invenção?	Para ajudar os surdos.
Como nos organizámos na criação da invenção? Fizemos todas as mesmas coisas?	6, 5, 4, 3, 2, 1, 0. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 0. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 0.
Que materiais utilizámos?	Caixa de ovos, papel, canetas, fita, cola, lápis, canelinho brilhante, plástico, lápis.
O que torna a nossa invenção especial?	Ajudar os surdos a falar.
Elementos do grupo: _____	

A terceira fase da atividade, *Apresentações*, foi proposta com a intencionalidade de existir um momento de partilha significativo entre os grupos de trabalho, em que os alunos pudessem partilhar as suas ideias e explicitar a relevância das invenções que produziram. Com este momento concreto foram aliadas às componentes da Educação para a Cidadania e do Português, o que permitiu o desenvolvimento de novos e mais amplos contextos de aprendizagem, desejáveis no desenvolvimento de atitudes cidadãs (Conselho da União Europeia, 2018). Como tal, ao longo deste tempo

surgiram situações relevantes que se revelam passíveis de destaque, como a que se apresenta de seguida:

Apresentação de um dos grupos de trabalho (figura 35) – Situação atribuída: Aluno que sentia saudades do seu país e cultura:

Aluno ED. – Esta é a Máquina das Tradições. A nossa invenção serve para aprender as culturas e tradições de outros países.

Aluno A. – O que torna a nossa invenção especial é o facto de ajudar as pessoas que têm saudades da sua cultura e tradições.

Estagiária – Boa. E por acaso o vosso grupo até tem um colega que veio de um país com tradições diferentes das nossas. Quem é que é?

Aluno G. – O A. Ele até faz o Ramadão.

Aluna I. – Sim! A ideia da nossa máquina era por exemplo, se aqui na nossa sala o A. sentisse saudades do seu país e um de nós soubesse que ele estava com saudades da sua cultura, entrava na máquina, escolhia um país, no caso do A., o Paquistão, e depois esse colega aprendia tudo sobre o Paquistão para poder ajudar o A.

Figura 35

Grupo de trabalho a apresentar a sua invenção – Máquina das Tradições



Com a apresentação deste grupo tornou-se claro que os alunos conseguem perspetivar a diversidade cultural como enriquecedora e necessária de ser partilhada, valorizando, inclusive o colega que se identifica com a situação criada, procurando compreendê-lo e perspetivando uma solução. Este tipo de reação por parte das crianças é de extrema pertinência e evidencia a relevância deste tipo de dinâmicas para o fortalecimento das conceções face à inclusão, já que, de acordo com Resende e Vidal (2008), as atividades promotoras de Educação Inclusiva devem fomentar a participação ativa dos alunos e a sensibilização para a diversidade, tal como ocorreu na dinâmica em questão.

Ainda no que se relaciona com a criação de invenções, é passível de destaque o facto de um dos alunos da turma ter ampliado a dinâmica do projeto em casa, contruindo igualmente uma invenção e apresentando-a aos colegas explicando-a (figura 36):

Explicação da invenção criada – Máquina do tempo

Aluno A. – Eu fiz em casa uma máquina do tempo que dá para doze pessoas entrarem. Elas pensam numa altura que tiveram momentos bons com a sua família e como têm muitas saudades a máquina leva-as para onde quiserem, para encontrarem a família. Assim, elas já ficavam felizes.

Figura 36

Invenção criada pelo aluno A.



Esta produção realizada pela criança em questão deixou-me muito orgulhosa e fez-me perspetivar que, de facto, o projeto estava a ser significativo para o grupo, alargando-se para a dimensão familiar. É de referir que o aluno conservou a temática em estudo, a inclusão, na criação da sua proposta, identificando que a invenção auxiliaria de forma direta quem sentisse falta da sua família. A ideia de que a escola e a família devem estabelecer uma ligação constante, nomeadamente no que se refere à educação para os valores é explorada por Carvalho (2003), que refere e destaca tendo por base um diagrama já apresentado noutra capítulo do presente documento, que a escola, a família e a comunidade devem estar sempre unidas neste processo, tal como ocorreu no exemplo acima explicitado, através da ampliação das aprendizagens desenvolvidas na escola para o ambiente familiar.

Na quarta e última fase, *Divulgação e exposição*, procurei que, através do diálogo em grande grupo, os alunos propusessem ideias para divulgar o trabalho desenvolvido com a criação das invenções, sendo que a minha maior intencionalidade se relacionava precisamente com incentivar os alunos a compreender a riqueza que constitui a partilha do trabalho e das aprendizagens desenvolvidas com outras pessoas, sendo também esta uma maneira de tornar o trabalho público, dando também um outro sentido ao processo de ensino-aprendizagem, valorizando as criações dos alunos. Esta partilha é premente, uma vez que, tal como indicado por Lima-Rodrigues e Rodrigues (2024) e Abrantes (2021), é fundamental que todos os membros da comunidade educativa sejam respeitados e acolhidos no quotidiano escolar, pelo que esta realidade depende intrinsecamente da forma como a inclusão e a Educação Inclusiva são mobilizadas nas escolas, sendo por isso necessária a dinamização de momentos concretos que apelem à sensibilização e desenvolvimento de aprendizagens neste domínios, como ocorreu com esta atividade.

Assim, por meio de uma conversa existente face às invenções criadas, surgiu a ideia de poder ser criada uma exposição com as invenções, tal como já referido anteriormente. Deste modo, a proposta da visita virtual a um museu, foi pensada com a intencionalidade de aproximar os alunos do espaço físico de um museu, para que, em conjunto, conseguissem alcançar algumas conclusões face ao que era necessário para montar a exposição para além das próprias maquetes e que fatores deveriam considerar, nomeadamente para que a exposição fosse inclusiva. Durante este processo de exploração os alunos aperceberam-se que o *website* não permitia que a visita virtual fosse traduzida para outras línguas, como o inglês, por meio da seguinte conversa:

Estagiária – Imaginem que uma pessoa que não era portuguesa queria realizar esta visita virtual. Será que conseguia compreender o que estava escrito nestas legendas?

Aluna I. – Não! Mas deve dar para colocar tradução.

Estagiária – A verdade é que eu já andei aqui a investigar o website e não existe nenhum sítio para colocar as descrições noutras línguas.

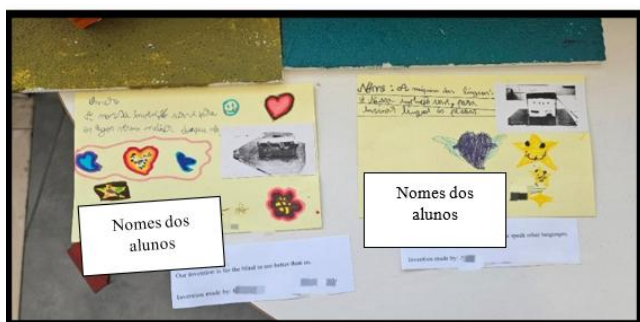
Aluna I. – A sério? Isso não é nada inclusivo! Tinha de estar sempre a colocar tudo no Google tradutor.

As reações desta aluna perante a descoberta realizada fazem-me refletir face à sua perceção e consciência relativamente à falta de acessibilidade e inclusão do *website*, no que diz respeito à tradução. Como tal, é capaz de reconhecer o fator limitador de inclusão existente e perspetivar o que deveria existir para o evitar: neste caso a tradução. Esta ideia e consciência da aluna revela-se muito interessante, uma vez que o direito à inclusão “está entre os mais fundamentais de todos os direitos humanos”, devendo por isso existir de um modo mais evidente no dia a dia (UNESCO, 2021, p. 51).

Tendo sido concluído este momento de exploração do *website*, cada grupo fez a legenda da sua invenção, com os elementos decididos em grande grupo, sendo de seguida apresentados dois exemplos de legendas realizadas pelos alunos (figura 37).

Figura 37

Legendas criadas por dois grupos de trabalho



Ainda relativamente ao processo de criação das legendas, é de destacar, que numa futura proposta modificaria o facto de a tradução do seu conteúdo não ter sido realizada pelos alunos, recorrendo ao *Google tradutor*, mas sim por mim, após todas estarem concluídas devido ao tempo reduzido para a finalização da atividade. Perspetivo que esta etapa ser concretizada pelos alunos tornaria o trabalho mais rico e dinâmico, constituindo uma mais-valia.

Assim que todos os elementos foram concluídos para a exposição, esta começou a receber visitas, sendo de referir que foi organizada num espaço estratégico de passagem para os alunos e os professores, de modo que a conseguissem visitar com grande facilidade. Para além disto, foi visível que foi muito elogiada tanto pelos alunos da escola como pela equipa docente, tendo eu, inclusive, registado, por meio de notas de campo conversas existentes entre os alunos face a esta realidade, como o excerto apresentado de seguida:

Aluna M. – Sabes que o professor de ginástica já viu a nossa exposição e disse que gostou muito de ver os nossos trabalhos.

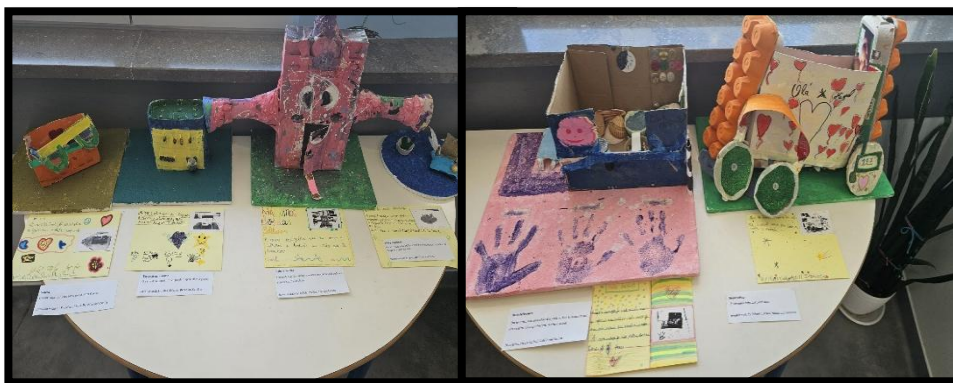
Aluno R. – Toda a gente gosta das nossas invenções! A L. e o C. daquela sala também me disseram que queriam fazer uma atividade assim na sala deles. Eu disse-lhes que fomos nós a fazer tudo sozinhos e eles nem acreditaram!

Este excerto retirado de uma nota de campo realizada, evidencia o orgulho dos alunos pelas criações concretizadas, bem como o apoio e valorização do trabalho da turma por parte de outros elementos da comunidade educativa. Este tipo de partilha torna-se muito enriquecedor e promove, mais uma vez, o fortalecimento destas práticas, contribuindo para que estas se possam alargar no contexto educativo.

Assim, verifica-se que o trabalho desenvolvido foi significativo para os alunos e que os motivou na aprendizagem. Todas as invenções eram únicas e refletiam a identidade de cada um dos grupos (figura 38) o que permitiu que as partilhas se tornassem mais diversa e enriquecedora. É passível de destaque a criatividade dos grupos e o modo como o trabalho foi realmente colaborativo e dinâmico, sendo observáveis elementos concretizados por todos os alunos no produto final.

Figura 38

Invenções completas na exposição



2.2. Análise de conteúdo

Como já identificado no capítulo da metodologia, a análise de conteúdo foi mobilizada nesta investigação, tendo sido definidas categorias de análise concretas no âmbito da dinâmica *Somos inventores extraordinários!* As categorias criadas basearam-se nas transcrições dos registos áudio de toda a atividade, pelo que se relacionam diretamente com o diálogo existente entre mim e os alunos nos vários momentos da dinâmica. A informação recolhida permitiu identificar um conjunto de indicadores que estão agrupados na tabela, sendo distribuídos pelas categorias e subcategorias respetivas, mediante o seu enquadramento e aplicabilidade. Sendo uma abordagem qualitativa, procede-se à análise de todas as categorias na sua globalidade, comentando-as e discutindo os resultados obtidos. Assim sendo, foram definidas quatro categorias neste processo: (i) Participação e envolvimento dos alunos; (ii) Conceções dos alunos face à inclusão e diversidade; (iii) Criatividade e pensamento inovador; (iv) Trabalho colaborativo e dinâmica de grupo. É relevante referir que existem indicadores que foram incluídos em mais do que uma categoria.

A tabela de análise de conteúdo realizada para esta dinâmica, encontra-se apresentada na página seguinte, sendo que, devido à sua extensão, cada uma das categorias encontra-se destacada com uma cor diferenciada, de modo a facilitar a compreensão da tabela, bem como perspetivar com maior facilidade que subcategorias estão agregadas às categorias principais (tabela 5).

Tabela 5

Análise de conteúdo - Atividade: Somos inventores extraordinários

Categoria	Subcategoria	Indicadores
<p>Categoria A Participação e envolvimento dos alunos</p>	<p>Interesse no trabalho desenvolvido pelos colegas</p>	<p>Aluna AL. - “Eu acho que a vossa invenção é um museu.” Aluno A. - “Eu acho que é uma casa de banho.” Aluno F. - “Acho que é uma escola de música.” Aluno J. - “Eu ia gostar muito, de ir à sala que fizeram, está muito fixe.” Aluno G. - “Se eu fosse para esta sala gostava de usar as conchas porque fazem uma bonita paisagem e ia-me sentir melhor.” Estagiária - “Muito bem! Gostei muito da vossa invenção! Os colegas o que acharam, gostaram? Alunos em coro - Sim!” Aluna LT. - “Eu acho a vossa máquina vai ser sobre as línguas ou sobre as tradições porque a vossa imagem tinha pessoas de vários países, com um planeta terra atrás.” Aluno MA. - “Acho que a invenção deles é um tradutor de línguas, porque aquelas massas parecem microfones e a máquina também tem ali um botão que acho que é para escolher a língua que quer perceber.” Aluno A. - “Eu acho que é um rádio.” Aluno R. - “Podemos utilizar a máquina das línguas que o grupo do E. fez para traduzir o que escrevermos!”</p>
	<p>Questionamento ativo e colaboração pertinente ao longo da dinâmica</p>	<p>Estagiária - “O que é que significa a palavra extraordinária?” Aluna: “É uma coisa bonita.” Aluno: “Extraordinário é algo que é muito fixe.” Estagiária - “E o que significará este título? Já compreendemos o significado da palavra extraordinário e a palavra humanidade? O que significará?! Aluno R: “É o mundo.” Aluno G. - “Como é que os cegos sabem ler, se não veem?” Estagiária - “Muito bem! Lembram-se de mais alguma invenção que apareceu no nosso mundo, e que foi muito importante?” Aluna LT. - “A língua gestual.” Estagiária - “Ainda se lembram o que andámos a inventar na semana passada? Eu estive aqui a pensar e acho que os trabalhos que estivemos estão tão giros que deviam ser partilhados com o resto das pessoas da nossa escola, o que acham?” Alunos em coro - “Sim!” Estagiária - “O A. está aqui a dizer algo interessante, está a dizer que as peças de um museu costuma ter um pequeno texto à frente para informar o visitante do museu sobre aquela peça concreta. Sabem como é que se chama esse pequeno texto que normalmente existe sempre nas peças dos museus?” Aluno G. - “Texto informativo.”</p>

		<p>Aluno G. – “Eu quando fui ao Museu do Pão havia uma foice e também tinha um papel a explicar a história dela.” Aluno V. – “Quando eu estava de férias também vi uma fonte que eu vi num museu tinha uma legenda a explicar quando tinha sido feita”</p> <p>Estagiária – “Muito bem G.! Eu até já trouxe ali duas cartolinas grandes, sabem para quê?” Aluno G. – “Para juntarmos e fazermos um cartaz muito grande a convidar para a exposição!”</p> <p>Estagiária – “Se nós quiséssemos fazer um cartaz o que é que poderíamos escrever nele para informar as pessoas sobre a nossa exposição?” Aluno G. – “Venham ver!” Aluna I. – “Venham ver a melhor exposição de invenções da escola.”</p> <p>Estagiária – “E onde é que vai ser a nossa exposição? Aluno V. – No primeiro andar!”</p> <p>Estagiária – “Então antes de começarem as legendas, o que é que vamos escrever nelas? Aluno G. – A legenda tem de ter o nome da invenção. Aluna I. – Tem de explicar para que serve a invenção. Aluna LT. – E quem fez!”</p>
<p>Categoria B Conceções dos alunos face à inclusão e diversidade</p>	<p>Discurso com referência à diversidade, respeito e inclusão</p>	<p>Aluno ED. – “Somos todos diferentes e isso é normal.”</p> <p>Aluna S. – “Eu acho que a nossa invenção vai ser sobre a paz.”</p> <p>Aluna AR. – Eu acho a nossa invenção é sobre todas as pessoas serem diferentes no mundo.”</p> <p>Aluna L. – “Ou então sobre todos terem os mesmos direitos”</p> <p>Aluno CM – “Eu acho que a nossa maquete vai ser sobre os surdos.”</p> <p>Estagiária – “Boa. E por acaso o vosso grupo até tem um colega que veio de um país com tradições diferentes das nossas. Quem é que é?” Aluno G. – “O A. Ele até faz o Ramadão.”</p>
	<p>Empatia e ajuda ao outro</p>	<p>Aluno V. – “Se alguém não conseguir, nós ajudamos”</p> <p>Aluna M. – “Tu vais pedir-lhes para construírem algo para nos colocarmos no lugar dos outros.”</p> <p>Aluna C. – “Eu acho que a nossa maquete vai ser sobre pensar duas vezes no que fazemos aos outros, antes de fazer.”</p> <p>Aluno G. – “É isso que sente o menino da nossa escola que anda em cadeira de rodas.”</p> <p>Aluna LT (fala sobre a invenção que o seu grupo criou). – “A sala várias atividades que nós pensamos que um menino gosta de fazer, como se o conhecêssemos. Nós colocámos um baloiço, um trampolim, uma piscina de bolas, um puff, um saco de boxe para ele dar uns murros quando estivesse mais irritado”.</p> <p>Aluna I. – “A ideia da nossa máquina era por exemplo, se aqui na nossa sala o A. sentisse saudades do seu país e um de nós soubesse que ele estava com saudades da sua cultura, entrava na máquina, escolhia um país, no caso do A. o Paquistão e depois esse colega aprendia tudo sobre o Paquistão para poder ajudar o A.”</p> <p>Aluna CR. – “A nossa invenção é especial porque ensina pessoas que não sabem uma língua a aprendê-la.”</p> <p>Aluna LT. – “Eu acho que o menino que usa cadeira de rodas na nossa escola ia gostar muito desta invenção”</p> <p>Aluna LA. – “A nossa invenção é especial porque faz com que os meninos de cadeiras de rodas consigam fazer as coisas como os outros. “</p> <p>Aluna B. – “A nossa invenção é especial porque faz com que os cegos consigam ver melhor do que nós.”</p>

	<p>Identificar momentos de inclusão em experiências quotidianas</p>	<p>Aluno R. – “No meu prédio também fizeram rampas para as cadeiras de rodas.” Aluna LT. – “Eu já vi cadeiras de rodas que para andar a pessoa tem de ter a ajuda dos braços para com a ajuda dos braços para mexer as rodas da cadeira e existem outras cadeiras que se mexem com a ajuda daquela peça em que a pessoa carrega e a cadeira mexe-se sozinha.” Aluno MA. – “E eu sei que existem carros que dão para colocar as cadeiras de rodas das pessoas e elas podem ir sentadas nas cadeiras dentro do carro.” Aluno E. – “Eu já vi perto da minha casa estarem a fazer rampas para as pessoas em cadeiras de rodas conseguirem sair dos prédios sozinhas.” Aluno MA. – “Pois, mas nos prédios às vezes é muito chato, porque não há elevador e as pessoas de cadeira de rodas não conseguem chegar a casa sozinhas, principalmente os velhotes.” Aluna I – “Quando as pessoas cegas recebem cartas, são cartas especiais porque elas conseguem ler a sentir.” Aluno G. – “Sim! Eu já sabia que as pessoas cegas têm o sentido do tato mais desenvolvido!” Aluno R. – “Eu também tenho em casa uma garrafa com braille.” Aluno A. – “Os óculos também são muito importantes para ajudar as pessoas que veem muito mal.” Aluna M. – “Há pessoas que também ouvem mal e que usam aparelhos auditivos.” Aluno F. – “Quando eu vejo as notícias na televisão tem lá sempre uma senhora a dizer o mesmo que está a ser dito, mas em língua gestual.” Aluna CA. – “Ouvi dizer que há países em que quando os cegos vão ver jogos de futebol, existem umas tábuas que têm uma bolinha magnética que segue o jogo, e quando tocam nela conseguem saber como o jogo está e onde está a bola no campo.”</p>
	<p>Identificar situações quotidianas que limitam a inclusão</p>	<p>Aluno MA. – “Nos prédios às vezes é muito chato, porque não há elevador e as pessoas de cadeira de rodas não conseguem chegar a casa sozinhas, principalmente os velhotes.” Aluno E. – “É pena que algumas das ideias dos humanos não nos tenham ajudado em nada e que tenham sido más.” Aluna LT. – “Mas há muitos programas que não têm a língua gestual. Eu acho que deviam todos ter.” Estagiária – “Imaginem que uma pessoa que não era portuguesa queria realizar esta visita virtual. Será que conseguia compreender o que estava escrito nestas legendas?” Aluna I. – “Não! Mas deve dar para colocar tradução.” Estagiária – “A verdade é que eu já andei aqui a investigar o website e não existe nenhum sítio para colocar as descrições noutras línguas.” Aluna I. – “A sério? Isso não é nada inclusivo!” Aluna I. – “Tinha de estar sempre a colocar tudo no Google tradutor.”</p>
	<p>Criação e explicitação de soluções inclusivas (invenções)</p>	<p>Grupo: “Fizemos uma cadeira de rodas voadora para quem não pode andar” Aluno A. – “O que torna a nossa invenção especial é o facto de ajudar as pessoas que têm saudades da sua cultura e tradições.” Aluna LT. – “O nome do nosso projeto é a Sala Incrível. Mas é uma sala específica, não é uma sala qualquer, é uma sala para incluir um menino que sofria de ansiedade e esta sala era para quando ele se sentia ansioso entrar na sala e aliviar a ansiedade.”</p>

		<p>Aluno ED. – “Esta é a Máquina das Tradições. A nossa invenção serve para aprender as culturas e tradições de outros países.”</p> <p>Aluna CR. – “A nossa invenção é uma máquina que se chama Máquina das Línguas.” Aluno E. – “Esta máquina ensina línguas a pessoas de outras nacionalidades.”</p> <p>Aluno J. – “A nossa invenção é uma Cadeira de Rodas Voadora. Esta invenção serve para os meninos que usam cadeiras de rodas.”</p> <p>Aluna LA. – “A nossa invenção é especial porque faz com que os meninos de cadeiras de rodas consigam fazer as coisas como os outros.”</p> <p>Aluno V. – “Nós fizemos uma máquina, a Máquina dos Surdos. Aluna CO. – A nossa invenção serve para ajudar os surdos.”</p> <p>Aluna B. – “A nossa invenção é especial porque faz com que os cegos consigam ver melhor do que nós.”</p>
<p>Categoria C Criatividade e pensamento inovador</p>	<p>Originalidade no processo criativo</p>	<p>Aluno R. – “A nossa imagem é um olho, então eu acho que nos vais pedir para construir um robô com olhos.”</p> <p>Aluna I. – “Já sei! Podíamos inventar uma máquina que colocávamos lá a comida com lactose e quando a comida saía ficava sem lactose.”</p> <p>Aluno V. – “O que torna a nossa invenção especial é que ela ajuda os surdos a escutarem. A pessoa que é surda mete os fones e quando coloca os fones consegue ouvir porque são mágicos. A máquina também tem um ecrã para onde a pessoa que não é surda fala e o que ela disser aparece escrito no ecrã e depois a pessoa surda pode não usar os fones e ler o que aparece escrito no ecrã.”</p> <p>Aluna S. – “Há quatro botões na cadeira de rodas que fizemos. Um botão é para abrir as asas, o outro é para voar, outro para fazer mensagens e outro é para fechar as asas. Aluna LA. – Quando carregamos neste botão as rodas baixam-se.”</p> <p>Aluno MA. – “A nossa invenção chama-se Omero. Porque os óculos tinham as lentes amarelas e então o nome era O de óculos e mero de amarelo (óculos amarelos).”</p> <p>Aluna I. – “Podíamos fazer um texto informativo sobre as invenções!”</p> <p>Aluna LT. – “Podíamos separar-nos em grupos e íamos mostrar as maquetes às outras salas.”</p> <p>Aluno G. – “Eu gostei muito da ideia! Podíamos arranjar até umas caixas de vidro para proteger as nossas invenções como nos museus.”</p> <p>Aluno G. – Eu acho que podíamos fazer um cartaz grande, uma publicidade para todas as turmas saberem da nossa exposição.</p> <p>Aluno G. – “Eu tive uma ideia, podíamos pôr fotografias das nossas invenções no cartaz.”</p> <p>Estagiária – “Essa ideia era muito gira, mas neste momento não conseguimos imprimir e queremos que o cartaz fique pronto hoje, o que poderíamos fazer para substituir as fotografias? Aluna M. – Então podíamos desenhar as invenções.”</p>

	Seleção de materiais diversificados	<p>Aluna LT. – “E os materiais que nós usámos foram uma caixa, papel brilhante, usámos botões para fazer a parede de botões, usámos as missangas para fazer uma piscina de bolas, usámos a casca do coco para fazer o <i>puff</i>, usámos um copo de iogurte para fazer o cesto com as coisas que ele mais gosta e mais preciosas.”</p> <p>Aluno V. – “Nós usámos três caixas de ovos, cartão, cascas de cocos, fita cola, papel brilhante e plástico bolha.”</p> <p>Aluno G. – “Usámos também fita cola de pintor para colar algumas coisas e três cápsulas de café e conchas.”</p> <p>Aluna M. – “Utilizámos tampas grandes, rolos de papel higiénico, conchas, botões, tintas, um copo de frutas compal, missangas fita cola e uma caixa de cereais.”</p> <p>Aluna S. – “Os materiais que utilizámos foram fita cola, botão, massas pintadas, papel crepe, plástico-bolha, rolhas de cortiça, missangas, cartão e cartolina brilhante.”</p> <p>Aluno F. – “Utilizámos papel brilhante, uma caixa, tinta, fita cola, cartolina brilhante e verde e esferovite.”</p>
Categoria D Trabalho colaborativo e dinâmica de grupo	Distribuição de tarefas	<p>Aluno V. “Eu pintei e o M. colou.”</p> <p>Aluna I. – “Nós organizamos a nossa invenção de forma que a I. e a M. pintassem mais e o ED. e o A. colassem e decorassem mais.”</p> <p>Aluno E. – “Na nossa invenção o R. e eu pintámos e a CR. e a AL. decoraram. De materiais utilizámos uma caixa de achocolatado, massas de tubinhos, botões, cartolina brilhante, fita cola e tinta.”</p> <p>Aluno D. – “Eu e o J. pintámos mais e a LA. e a S. construíram mais.”</p> <p>Aluno ML. – “Eu e o V. fizemos a máquina. A CO. e a AR. pintaram e decoraram.”</p> <p>Aluna CM. – “Eu e a B. fizemos a caixa para os óculos e o MA. e o F. fizeram os óculos.”</p>
	Cooperação entre pares	Aluna LT. – “Sim houve partilha no nosso grupo”
	Negociação entre pares	Aluno G. – “Concordámos com as ideias dos outros em quase tudo. Bem, eu antes queria fazer uma máquina para tirar a ansiedade da cabeça do menino, mas depois a LT. deu a ideia que fizemos e eu também concordei, achei um bocadinho melhor.”

A **categoria A**, *Participação e envolvimento dos alunos*, foi delineada uma vez que se compreendeu que existiam diversas interações dos alunos que evidenciavam uma participação ativa no trabalho realizado, manifestando interesse tanto no seu trabalho como pelo dos colegas. Para além disso, a existência desta categoria revela-se sempre essencial para compreender se a dinâmica foi, de facto, motivadora para as crianças, dependendo do seu envolvimento, sendo por isso pertinente a sua existência. Como tal, foram definidas duas subcategorias, (i) interesse pelo trabalho desenvolvido pelos colegas e (ii) questionamento ativo e colaboração pertinente ao longo da dinâmica.

Por sua vez, a **categoria B**, *Conceções dos alunos face à inclusão e à diversidade*, ocupa um papel central nesta investigação, já que foi a partir das ideias dos alunos face a esta temática que o projeto conseguiu ser desenvolvido, tendo eu procurado, aprofundar os conhecimentos das crianças por meio das atividades propostas. Com esta categoria também é possível identificar se existem padrões ou ideias comuns entre os alunos, ou se estas se distanciam. Seguindo esta linha de pensamento, foram criadas cinco subcategorias: (i) discurso com referência à diversidade, respeito e inclusão; (ii) empatia e ajuda ao outro; (iii) identificar momentos de inclusão em experiências quotidianas; (iv) identificar situações quotidianas que limitam a inclusão; (v) criação e explicitação de soluções inclusivas (invenções).

Já a **categoria C**, *Criatividade e pensamento inovador*, foca-se na compreensão de que modo as capacidades criativas dos alunos foram explicadas e colocadas à prova ao longo do projeto. É de referir que a criatividade se revela extremamente relevante, nomeadamente numa atividade de um projeto que envolve a criação de um objeto tangível como uma maquete, pelo que a análise deste domínio se revela bastante significativa. Assim, mediante os dados existentes foi necessário criar as

subcategorias (i) originalidade no processo criativo; (ii) seleção de materiais diversificados.

Por fim, a **categoria D**, *Trabalho colaborativo e dinâmica de grupo*, foi incluída por terem sido registadas diversas observações das crianças face ao trabalho de grupo e, também, no sentido de compreender que tipo de envolvimento tiveram os alunos entre pares, bem como se referiram às interações com os colegas ao longo do projeto, já que estas terão um papel determinante no sentido de dar resposta aos objetivos do estudo, nomeadamente o que se relaciona com o trabalho colaborativo. Deste modo, foram mobilizadas as seguintes subcategorias (i) distribuição de tarefas; (ii) cooperação entre pares; (iii) negociação entre pares.

Através da análise da tabela acima apresentada é possível constatar que a **categoria B** foi a que registou um maior número de evidências, contando com mais de quarenta intervenções, seguindo-se da **categoria A**, que também apresenta forte consideração pela quantidade significativa de indicadores. Com um menor destaque neste domínio encontram-se as **categorias C e D**, com um número razoável de referências, mas menos significativa de evidências.

Assim, pode-se constatar que as conceções dos alunos face à inclusão e à diversidade (**categoria B**) foram notórias ao longo do projeto, o que pode indicar que, de facto as crianças conseguiram compreender e perspetivar de um modo mais aprofundado o valor da inclusão, expressando empatia e consciência social nas suas observações ao longo da dinâmica, através de invenções que procuraram responder a problemas concretos e reais da nossa sociedade. Ademais, foram capazes de identificar, igualmente, nas suas experiências quotidianas, momentos em que a inclusão estava a ser respeitada e/ou negligenciada, sendo facilmente identificável a clareza com que apresentavam as suas ideias. Seguindo esta linha de pensamento, parece-me

possível inferir que a predominância desta categoria pode revelar a contribuição do projeto no sentido do desenvolvimento e consolidação de atitudes inclusivas significativas nos alunos.

Um outro aspecto passível de destaque nesta análise é precisamente a participação e envolvimento dos alunos (**categoria A**), que foi também marcadamente visível na atividade. Considero que os indicadores apresentados clarificam o entusiasmo e curiosidade com que os alunos participaram na dinâmica, realizando questões pertinentes e dialogando de um modo ativo e espontâneo tanto comigo como com os pares, revelando a capacidade de apreciar o trabalho dos colegas.

Apesar de ter registado uma menor quantidade de evidências, a criatividade e o pensamento inovador (**categoria C**) foram uma realidade, nomeadamente nos nomes e funcionalidades que os alunos atribuíram às invenções realizadas, bem como na diversidade de materiais mobilizados ao longo do processo criativo. O mesmo ocorreu com o trabalho colaborativo e dinâmica de grupo (**categoria D**), este que foi pouco verbalizado por alunos em conversas existentes, mas que foi igualmente vivenciado com intensidade ao longo de todo o projeto.

Considerando todas estas informações, considero que é possível inferir que a atividade tenha sido significativa para os alunos, proporcionando envolvimento, respeito e partilha, o que reafirma a relevância de práticas pedagógicas que se centrem na Educação Inclusiva, já que procurei criar momentos concretos de aprendizagem em que fossem fornecidas oportunidades diretas para os alunos desenvolverem competências face da colaboração, tolerância e aceitação das diferenças, estas se manifestam como sendo habilidades cruciais num mundo globalizado (Jung, 2025). Para além disto, como já referido anteriormente, de acordo com Cardona (2011), é no primeiro ciclo que se formalizam as “bases fundamentais para a compreensão

do mundo”, pelo que procurei que as dinâmicas propostas constituíssem pertinência no que concerne ao desenvolvimento desta consciência, nomeadamente face à relevância da inclusão na vida das pessoas (p. 108).

3. Análise e discussão dos dados relativos à atividade – Compositores inclusivos

3.1. Enquadramento da análise e apresentação de evidências

A atividade *Compositores inclusivos* foi proposta no sentido de concluir o projeto e sistematizar as aprendizagens desenvolvidas, através da criação de uma canção, como já explicitado anteriormente. Deste modo, as minhas intencionalidades pedagógicas relacionavam-se precisamente com o desenvolvimento de competências transversais para além da Educação para a Cidadania, como a Música, através do processo da composição musical e o Português, proporcionando o desenvolvimento da expressão oral e escrita, tanto no processo criativo de redação da letra da canção, como a apresentação pública realizada no final do processo. Este carácter interdisciplinar e transversal é passível de destaque, visto que a Educação para a Cidadania não deve ser perspetivada como disciplina estanque, mas sim como uma oportunidade viva de permear as diferentes áreas do currículo (Direção-Geral da Educação, 2013). Para além disso, é de realçar que o meu principal foco se relacionou com o tema central da investigação, a Educação Inclusiva, pelo que procurei que neste momento os alunos trabalhassem em grande grupo e que conseguissem alcançar os resultados em conjunto, já que, neste tipo de práticas relacionadas com este valor é de extrema importância estabelecer a cooperação e a aprendizagem mútua, já que apenas assim é possível encontrar novas ideias e soluções para os problemas da sociedade atual (UNESCO, 2019).

Assim, procurei rentabilizar um momento de conversa e reflexão como meio de compreender o que os alunos tinham aprendido com o projeto, através da formação de uma chuva de ideias no quadro, já apresentada no capítulo anterior. De um modo estratégico, uma vez que o que fosse dito pelas crianças estaria diretamente relacionado com o tema do projeto em si, perspetivou-se como uma proposta interessante partir das ideias escritas no quadro nesse momento de reflexão para a construção da canção, incluindo-as ativamente, de modo a interligar todos os momentos da atividade de uma forma sequencial. Seguindo esta linha de pensamento, destaco algumas das aprendizagens referidas pelos alunos neste período de conversa:

Aluna LT. – Eu aprendi a trabalhar melhor em grupo.

Estagiária – Muito importante! Explica lá porque é que achas que foi uma aprendizagem positiva no nosso projeto.

Aluna LT. – Porque quando estávamos a fazer as nossas maquetes ficámos com um grupo de colegas com que não ficamos normalmente e foi bom trabalhar com eles.

Através deste excerto do diálogo é possível constatar que a aluna identifica o fortalecimento das capacidades de trabalhar em grupo como uma aprendizagem desenvolvida e aprimorada com o projeto, fornecendo um exemplo concreto em que sentiu que este trabalho colaborativo fosse benéfico. Foram também passíveis de destaque neste momento de partilha inúmeras referências às aprendizagens desenvolvidas no âmbito da inclusão, pelo que atribuo especial relevância a uma observação realizada por um dos alunos neste momento:

Aluno G. – Quando tivemos de imaginar que entrava um colega novo para a nossa turma e construímos as nossas máquinas, aprendi que sermos diferentes uns dos outros é bom e que temos de compreender as outras pessoas.

Esta observação levou-me a refletir que, de facto, esta criança conseguiu valorizar as diferenças entre pessoas, bem como a necessidade de compreender os outros, reconhecendo diretamente que a proposta da criação da invenção a auxiliou no sentido do desenvolvimento desta consciência. Esta ideia é destacada por Freire (1996), que enuncia que é fundamental que sejam criadas oportunidades concretas de aprendizagem em que os alunos possam construir o conhecimento com alguma autonomia e compreensão da realidade tendo por base as propostas desenvolvidas, tal como ocorreu com a construção das invenções.

O processo de criação da música foi igualmente realizado com a colaboração dos alunos, baseando-se nas ideias apresentadas no esquema de reflexão face ao projeto, sendo de evidenciar que maioria dos alunos da turma procurou participar de modo ativo nesta etapa. Os ensaios e o processo de apresentação da música constituíram, também, momentos de grande partilha e de trabalho colaborativo, sendo notável o investimento dos alunos na preparação e dinamização daquele momento tão importante e concreto que resultou na música já apresentada anteriormente.

Através do registo de vídeo de um dos momentos de apresentação da música às restantes turmas da escola são passíveis de destaque a vivacidade com que os alunos cantaram a canção, adotando uma postura corporal muito descontraída e dinâmica, incluindo gestos e palmas, e ao verbalizar e articular as palavras com motivação e clareza no momento de partilha da composição musical criada. Deste modo, esta realidade torna possível inferir que a etapa da divulgação parece ter-se apresentado como muito relevante para o grande

grupo, constituindo um material concreto de partilha na própria instituição. Esta divulgação do trabalho desenvolvido identifica-se como pertinente já que, de acordo com Pereira et al. (2018), para uma escola ser realmente inclusiva necessita de adotar um perfil de base humanista e fomentar e valorizar momentos que promovam o exercício de uma cidadania ativa e que integrem valores, tal como ocorreu com esta atividade.

3.2. Análise de conteúdo

O processo de análise de conteúdo desta dinâmica, nomeadamente do momento de reflexão realizado juntamente com os alunos da turma face ao projeto foi efetuado tendo por base o modelo já utilizado na atividade anterior. Como tal, é de referir que foram definidas novas categorias de análise, baseadas no conteúdo das aprendizagens que os alunos referiram nesse tempo concreto de partilha com os colegas.

Considerando as aprendizagens partilhadas pelos alunos foram definidas as seguintes categorias: (i) Trabalho colaborativo; (ii) Inclusão; (iii) Envolvimento na aprendizagem e (iv) Autovalorização e reconhecimento do trabalho desenvolvido e as respetivas subcategorias, que se encontram na tabela presente na página que se segue (tabela 6):

Tabela 6*Análise de conteúdo - Parte inicial da atividade: Compositores inclusivos*

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Categoria 1 Trabalho colaborativo	Cooperação e entreaajuda	Aluna LT. – “Eu aprendi a trabalhar melhor em grupo, porque quando estávamos a fazer as nossas maquetes ficámos com um grupo de colegas com que não ficamos normalmente e foi bom trabalhar com eles.”
	Valorização das ideias dos outros	Aluno E. – “Eu aprendi a compreender os outros quando estava no meu grupo.” Aluna S. – “Eu aprendi a incluir as ideias dos outros quando fizemos as nossas maquetes.” Aluno MA. – “Eu percebi que é importante deixar os outros darem as suas ideias e não ser só uma pessoa a pensar.”
Categoria 2 Inclusão	Valorização da diferença	Aluno G. – “Quando tivemos de imaginar que entrava um colega novo para a nossa turma e construímos as nossas máquinas, aprendi que sermos diferentes uns dos outros é bom e que temos de compreender as outras pessoas.” Aluno ED. – “Eu aprendi que é importante saber coisas de vários países, quando construí a máquina das culturas”
	Empatia e respeito	Aluna M. – “Eu aprendi a respeitar mais os outros porque tivemos de fazer uma invenção para ajudar que um menino se sentisse melhor.” Aluna CR. – “Eu sei uma palavra! Empatia! Porque conseguimos aprender que é bom colocarmo-nos no lugar dos outros.” Aluna I. – “Sim! Aprendi que é importante colocarmos os óculos da empatia e ajudarmos os outros.”
	Sentido de justiça	Aluno J. – “Também aprendemos a perceber o que era justo e injusto.”
Categoria 3 Envolvimento na aprendizagem	Aprendizagem lúdica	Aluno A. – “Eu também sei uma palavra, brincar! Porque nós aprendemos muita coisa, mas a brincar, foi sempre divertido!”
Categoria 4 Autovalorização e reconhecimento do trabalho desenvolvido	Satisfação com o resultado	Aluno G. – “Também aprendi que é bom gostarmos do nosso trabalho e ficarmos orgulhosos.” Aluna L. – “Eu gostei muito quando mostrámos as nossas invenções aos outros meninos com a exposição.”

Tendo em consideração os dados acima apresentados, é possível compreender que os alunos atribuíram principal destaque às categorias do trabalho colaborativo e da inclusão, no que se refere às aprendizagens efetivadas. Deste modo, é notável que os alunos reconheceram e valorizaram as diferenças, reconhecendo-as como uma aprendizagem e identificaram que a empatia e o respeito são fundamentais, referindo que o projeto contribuiu ativamente nesse domínio. Para além disso, evidenciaram as aprendizagens efetuadas no âmbito da cooperação e da entreajuda, nomeadamente no processo criativo das invenções, o que me faz inferir que o trabalho de grupo poderá ter sido uma estratégia fundamental e facilitadora da perceção das crianças face à temática central do projeto.

Foram também destacadas outras aprendizagens, com um número bastante reduzido de evidências: o envolvimento na aprendizagem e a autovalorização e reconhecimento do trabalho desenvolvido. Deste modo, foi curioso compreender como um dos alunos destacou as aprendizagens concretizadas tendo por base uma abordagem lúdica, perspetivando-a como positiva. Outros alunos realçaram, ainda, que aprenderam a sentir-se orgulhosos do seu trabalho, valorizando-o.

Assim sendo, e considerando que algumas categorias desta dinâmica e da anterior são análogas, é possível constatar que, mais uma vez o valor da inclusão, volta a estar muito presente (mais evidências) e representado por meio das aprendizagens referidas pelos alunos, o que pode revelar que, de facto, foi uma dimensão com aprendizagens significativas. É curioso observar como na atividade anterior o trabalho colaborativo foi pouco referido pelos alunos, mas é visualizado com grande relevância no sentido das aprendizagens efetivadas. Esta realidade revela-se muito positiva e faz-me refletir face à relevância que as estratégias mobilizadas possam ter tido no processo e desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente secção é apresentada uma síntese do estudo, tendo por base a questão de investigação delineada inicialmente, bem como as respostas subjacentes resultantes da implementação do projeto com a turma do 3º ano de escolaridade. Considerando que esta investigação teve por base uma fundamentação teórica consistente, recorreu-se, igualmente, à retoma das referências bibliográficas utilizadas, de modo a facilitarem a explicitação dos resultados do estudo. Para além disso, procurei também refletir face ao processo da investigação, tendo em consideração as opções metodológicas adotadas, bem como, os contributos e desafios do projeto na construção do meu perfil profissional.

Relembro que a ideia para esta investigação surgiu de momentos concretos observáveis no contexto de estágio em que se realizou a intervenção, sendo identificável a predisposição dos alunos para ajudar e respeitar os colegas, de forma natural e intencional, nas várias dimensões do contexto educativo. Como tal, este projeto surgiu, não de uma fragilidade do grupo, mas sim de uma potencialidade, como forma de dar continuidade aos conhecimentos e atitudes já praticadas pelos alunos. Assim, propus uma sequência de atividades que contribuíssem para o pensamento de um modo mais aprofundado, consciente e concreto no valor da inclusão, recorrendo a práticas características de uma Educação Inclusiva, de modo a fomentar a aquisição de “conhecimentos e competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, através da (...) valorização da diversidade cultural” (ONU, 2015, p. 9). Seguindo esta linha de pensamento, e de modo a planificar a minha ação enquanto investigadora, surgiu a questão-problema, na qual teve base o presente estudo:

Qual o contributo de atividades promotoras da Educação Inclusiva como valor, numa turma de 3º ano de escolaridade?

Assim, através das atividades propostas tentei responder a esta questão, tendo por base três questões subsequentes, sendo por isso importante compreender de que modo estas foram ou não relevantes para o processo da investigação, sendo explicitadas de seguida:

(i) Quais as estratégias/abordagens a utilizar para promover o valor da inclusão na turma?

Tendo esta investigação como principal enfoque compreender qual o contributo de atividades promotoras da Educação Inclusiva numa turma do 1º ciclo do Ensino Básico, considerou-se necessário identificar que tipo de estratégias poderiam ser mobilizadas. Como tal, tanto ao longo da intervenção, como através das evidências e resultados alcançados com o projeto, considero que foi possível constatar que as práticas adotadas têm de ser coerentes com as ambições no sentido da aprendizagem, ou seja, se se pretende que os alunos consigam conhecer mais sobre valor da inclusão, as estratégias utilizadas pelo docente devem refletir, de modo intencional, uma Educação Inclusiva já que se torna essencial priorizar uma escolaridade que vise tanto a qualificação individual, como as aprendizagens relativas à participação num amplo registo de cidadania democrática (Martins et al., 2017). Deste modo, perspetivo que a criação de oportunidades de aprendizagem de um modo mais autónomo, didático, criativo e rico em momentos de participação ativa, sempre em grupo, favoreceu a obtenção de resultados positivos e de aprendizagens significativas e motivadoras, nomeadamente no sentido da inclusão, da empatia e da cooperação, uma vez que a única forma de tornar a escola num contexto democrático depende das oportunidades fornecidas pelos docentes a fim de viver a vida escolar através de uma participação democrática (D'Orey da Cunha, 1996). Para além disso, tal como destacado anteriormente, a escuta das opiniões dos alunos assumiu

um papel fulcral no projeto, auxiliando-me a delinear o progresso da ação ao longo do tempo, incluindo as suas ideias.

(ii) Qual a influência dos momentos de conversa em grande grupo na tomada de consciência face ao valor da inclusão?

Os resultados do estudo parecem evidenciar que os momentos de conversa foram fundamentais no desenvolvimento deste projeto, já que se verificou que os alunos manifestaram sempre muito interesse e dinamismo, realizando perguntas pertinentes, apresentando as suas opiniões e perspetivas, que partilhadas, adquiriram outros significados e relevância. Assume-se que as conversas existentes fomentaram a reflexão sobre a inclusão, sendo que os alunos conseguiram ouvir as opiniões dos outros, relacionando-as ou distanciando-as da sua, aprendendo e reconhecendo essas aprendizagens no balanço final das atividades propostas, tornando-os mais sensíveis e conscientes face ao tema. Este espaço de partilha é fundamental, já que de acordo com a Direção-Geral da Educação (2025), devem ser criadas oportunidades para que todos alunos consigam expressar-se livremente, sentindo que têm uma voz ativa e importante para manifestar a sua opinião, tendo também a responsabilidade de acolher e respeitar as perspetivas dos colegas.

(iii) Qual a influência de dinâmicas de trabalho colaborativo na promoção de aprendizagens associadas à Educação Inclusiva e à valorização das diferenças?

Tal como já referido anteriormente, todo o projeto esteve focado no desenvolvimento de aprendizagens através do trabalho colaborativo. Deste modo, perspetivou-se que esta estratégia aparenta ter sido muito enriquecedora para os alunos, uma vez que a cooperação entre pares foi sempre evidente, e que os resultados do estudo parecem refletir a sua utilidade

no desenvolvimento de aprendizagens, destacadas, inclusive, pelos alunos, no que concerne, por exemplo, à capacidade de ouvir as ideias dos outros ou de aprender a trabalhar com um grupo de trabalho diferente do que estão habituados, o que revela, de um modo subjacente a sua percepção face à importância da diversidade e da inclusão de todos dentro do próprio grupo de trabalho. Para além disto, o facto das decisões ao longo do trabalho terem sempre sido tomadas em grupo, fortaleceu o sentido de autonomia dos grupos, encarando o adulto apenas como um moderador das aprendizagens. O trabalho colaborativo revela-se fundamental, já que permite uma maior motivação e auxilia os alunos a compreender que a diversidade, entre colegas, é uma característica da humanidade, que deve ser encarada como uma potencialidade no desenvolvimento da aprendizagem (UNESCO, 2019).

Assim sendo, considero que a questão-problema pode ser respondida, já que as evidências recolhidas demonstram que as atividades parecem ter contribuído para o desenvolvimento de aprendizagens nomeadamente no sentido da cooperação, promoção da empatia e consciência social, mas acima de tudo face ao valor da inclusão, bem como este pode ser aprimorado através recorrendo às capacidades criativas, através da criação de invenções, o que é imprescindível, de acordo com o PASEO (2017), já que a escola deve ser responsável por encorajar os alunos a desenvolver e colocar em prática valores, nomeadamente através de atividades escolares (Martins et al., 2017). Todo o projeto foi igualmente desenvolvido na base do diálogo, pelo que este funcionou como mediador da consciência inclusiva dos alunos, auxiliando-os na construção do conhecimento. Acima de tudo, perspetivo que este projeto tenha contribuído para o desenvolvimento integral dos alunos, não tendo só impacto no seu desenvolvimento social, como também no emocional e cognitivo.

As opções metodológicas utilizadas revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento deste estudo. O facto de adotar uma abordagem qualitativa

e ser uma investigação sobre a prática, permitiu-me analisar bem o contexto educativo, nomeadamente através da observação participante, fazendo-me compreender de que modo poderia direcionar a minha intervenção, de modo a constituir um elemento significativo para o grupo de alunos. Para além disso realço que a oportunidade de realizar uma entrevista semiestruturada à docente cooperante revelou-se, igualmente, determinante neste processo, bem como a mobilização de todas as outras técnicas de recolha de dados, que se complementaram, sendo possível entrelaçar e relacionar a informação recolhida de um modo mais coerente e articulado. Já o processo de análise por meio da análise de conteúdo tornou possível a organização e agrupamento dos dados recolhidos, em categorias significativas que traduziram valores, atitudes e aprendizagens dos alunos face ao tema em estudo e que se revelaram fulcrais para a descoberta dos resultados.

Sendo esta uma investigação assente na prática profissional, torna-se sempre relevante refletir mais aprofundadamente face a esse domínio. Como tal, um dos constrangimentos sentidos ao longo do projeto relacionou-se com a gestão do tempo, nomeadamente ao longo do processo criativo e da execução das invenções, uma vez que a dinâmica de cada grupo era diferente e, como tal, ao existirem seis grupos, tornava-se impossível conceder maior liberdade no que concerne ao tempo de execução das invenções, tendo alguns alunos de se sujeitar a acelerar o processo criativo, o que limitou a concretização de algumas ideias existentes. Apesar disso, considero que o facto de delimitar o tempo também se revelou útil, já que é importante que os alunos lidem com esse tipo de desafios. Para além disso, ainda no que concerne ao trabalho de grupo, é de destacar que no momento de criação da invenção, alguns alunos, estavam menos envolvidos do que outros, tendo sido um desafio incentivá-los a participar de um modo mais ativo, mesmo que este incentivo fosse dado pelos próprios colegas de grupo. Nos tempos de conversa realizados, um fator por vezes limitador, relacionou-se precisamente

com a dificuldade de alguns alunos em respeitar os turnos de fala dos colegas, devido ao entusiasmo da conversa existente, tendo sido necessário reforçar a sua importância para a progressão daquele momento concreto.

Apesar destas situações menos positivas, é igualmente premente enfatizar os aspetos mais enriquecedores do projeto de investigação. Desta forma, realço como muito positiva o facto de ter fomentado ao longo de todo o projeto o desenvolvimento do sentido crítico e do pensamento criativo dos alunos, ao transmitir-lhes a ideia de que, de facto, e tal como defendido por Nóvoa (2009), a melhor forma de serem desenvolvidas competências de cidadania é através da ação, tendo sido por isso proposta a criação das invenções. Ao ter recorrido a situações que se poderiam ter passado no ambiente educativo como mote para a criação das maquetes, procurei aproximar os alunos da necessidade eminente da inclusão, o que perspetivo como relevante e como fundamental para o aumento da consciência face a este tema, levando os alunos a compreender que, tal como enunciado pela UNESCO (2019), todos os alunos importam e têm igual importância. Ademais, visualizei, também, o trabalho colaborativo constante, com a presença de grupos heterogéneos, como uma grande mais-valia, de modo que os alunos se deparassem com a realidade da diversidade dentro do seu próprio grupo de trabalho tendo de encontrar estratégias de colaboração, já que é fundamental que os alunos compreendam o sentimento de pertença a uma comunidade comum que alberga diferenças e diversidade (UNESCO, 2016). O momento da apresentação à turma, bem como da divulgação das invenções e da música desenvolvidas foi também um ponto muito positivo do projeto, realçando as potencialidades da partilha institucional, nomeadamente no que se relaciona com a sensibilização face ao valor da inclusão, já que, de acordo com o PASEO (2017), este tipo de atividades promove o desenvolvimento da capacidade de participação cívica ativa e responsável dos alunos (Martins et al., 2017). Para além de todos estes fatores a relevar, considero, ainda,

passível de destaque a estratégia que adotei no sentido de rentabilizar as aprendizagens identificadas pelos alunos ao longo do projeto para a composição de uma música que pudesse refletir o mais significativo do trabalho desenvolvido. Este momento concreto permitiu a reflexão face às aprendizagens efetivadas, estando diretamente relacionado com a dinâmica que se seguia, o que concedeu dinamismo e ligação entre as atividades, estabelecendo um fio condutor. Um outro fator de extrema relevância ao nível da articulação relaciona-se com a ligação que foi possível estabelecer entre o projeto e os conteúdos programáticos de outros domínios do currículo, mais concretamente do Português e das Artes Visuais, que tornaram possível a sensação da existência de uma continuidade da aprendizagem, tal como é desejável.

Contemplando todos estes fatores, posso afirmar que este estudo constituiu uma forte relevância no âmbito da construção do meu perfil profissional, já que me concedeu uma oportunidade viva de propor um projeto que tem por base as minhas convicções como futura docente. Sempre acreditei que a educação e a formação dos alunos nos ambientes educativos só consegue ser realizada se o professor investir numa abordagem transversal, em que sejam priorizados todo o tipo de conteúdos, nomeadamente, os que se relacionam com o quotidiano dos alunos e com a relação que estabelecemos com os outros. Perspetivo a Educação para a Cidadania como uma componente fundamental e indissociável do restante currículo e reconheço a importância do aprender a fazer e do aprender com os outros no dia a dia escolar, tal como defendido por Nóvoa (2009). Estas minhas crenças auxiliaram-me na criação e mobilização de estratégias que perspetivo, após a implementação do projeto, como eficazes na promoção de uma Educação Inclusiva. Desta forma, compreendi que o trabalho de grupo é uma prática essencial na promoção do valor da inclusão e que os momentos de conversa, bem como o favorecimento de momentos de autonomia e criatividade, podem

constituir grandes oportunidades na aprendizagem de valores e de atitudes essenciais ao exercício de uma cidadania ativa, tal como defendem Resende e Vidal (2008). Este projeto também me direcionou a compreender que, de facto, não existem espaços, nem meios fixos para a aprendizagem da cidadania, já que em muitos contextos esta se restringe à apresentação dos temas, e que as capacidades criativas e dinâmicas do professor podem ser determinantes para o desenvolvimento e desfecho das atividades propostas, aliadas às opiniões e ideias dos alunos. Esta investigação, apesar da sua curta duração, fez-me acreditar que na sociedade atual, apesar das adversidades, ainda continua a ser possível motivar as crianças a adotar atitudes cidadãs positivas, fazendo-o com gosto e convicção mediante as suas crenças e valores e partilhando-o com os outros, tal como ocorreu no projeto implementado. Deste modo, procurarei sempre conservar as aprendizagens realizadas com esta investigação, modificando os constrangimentos identificados, encontrando soluções pertinentes para os solucionar e conservando e replicando os elementos mais positivos desta prática profissional.

Em suma, é possível concluir que a implementação desta sequência de atividades face à promoção de uma Educação Inclusiva contribuiu para que os alunos continuem a explorar e a «inventar» novas oportunidades para tornar a inclusão parte integrante das suas vidas.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, P. (2021). Educação Inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 25-41. <https://doi.org/https://doi.org/10.21814/rpe.18677>
- Afonso, M. R. (2007). *Educação para a Cidadania - Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar... Boas Práticas*. Ministério da Educação.
- Agrupamento de Escolas. (2021). *Projeto Educativo*.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Almeida, G. H. (2022). *Princípios éticos na educação inclusiva*. Editora Ética.
- Alves, M., & Azevedo, N. (2010). *Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Várzea da Rainha Impressores. https://run.unl.pt/bitstream/10362/5287/1/V%C3%A1rios_2010.pdf
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Universidade de Coimbra. <https://digitalisdsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/35271/1/Manual%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20qualitativa%20em%20educac%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Aranha, M. L., & Martins, M. H. (1997). *Temas de filosofia*. Editora Moderna.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barreto, A. (2015). *Educar com valores inteligentes em todas as idades da vida*. Bookout.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Branco, M. L. (2003). O Papel do Professor na Educação para os Valores: O Contributo da Abordagem Comunitarista. *Revista Psicologia e Educação*, 2(1), 99-104.
- Brandão, C. (2017). A técnica dos incidentes críticos – da investigação à intervenção. *CIAIQ*. Salamanca, Espanha. <https://www.webqda.net/a-tecnica-dos-incidentes-criticos/>
- Cannavô, V. B., Habowski, A. C., & Galiza, E. (2025). Pedagogias do rap: o rap como possibilidade de pluralização pedagógica. *Revista Pemo*, 7, 1-23. <https://doi.org/https://doi.org/10.47149/pemo.v7.e14538>
- Cardona, M. J., Nogueira, C., Vieira, C., Piscalho, I., Uva, M., & Tavares, T. (2011). *Guião de Educação Género e Cidadania. 1º ciclo do Ensino Básico*. Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género.
- Carvalho, L. X. (2003). Educar para valores universais: em casa e na escola. *Povos E Culturas*(8), 95–106. <https://doi.org/https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2003.8853>
- Casanova, M. P. (2011). Educação em Valores: necessidade ou obrigação? *Actas do XVIII Congresso da AFIRSE “Deontologia, Ética e Valores na Educação - Utopia e Realidade”* (pp. 473-481). Lisboa: AFIRSE. <http://hdl.handle.net/10400.26/5154>
- Centro de Investigação em Educação Básica. (2018). *Código de ética do Centro de Investigação em Educação Básica*. http://cieb.esse.ipb.pt/Media/Default/legislacao/CIEB_CodigoEtica.pdf

- Conselho da União Europeia. (2018). *Recomendação do conselho de 22 de maio de 2018 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Jornal Oficial da União Europeia. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Correia, L. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando a inclusão quer dizer inclusão. Em L. Correia, *Educação Especial e Inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto Editora.
- Cunha, P. D. (1996). *Ética e Educação*. Universidade Católica.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação – um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: UNESCO, Ed. ASA
- Dessen, M. A., & Polonia, A. d. (2007). A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e Educação*. Companhia Editora Nacional.
- Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a Cidadania - Linhas orientadoras*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais 1º Ciclo do Ensino Básico- Educação Artística -Artes Visuais*. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais 1º Ciclo do Ensino Básico- Português*.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf

Direção-Geral da Educação. (2025). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania-desenvolvimento.pdf

Estrella, Á. M. (2013). La educación de valores a través del aprendizaje-servicio. *Edetania*(44), 187-196.

<https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/208>

Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula.

Análise Psicológica, 4(15), 563-572.

http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311997000400004

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Paz e terra.

Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (1996). *Values in Education and Education in Values*. The Falmer Press.

Jung, H. (2025). But yet included: effects of classmates with special needs on elementary school students' civic-mindedness. *Asia Pacific Educ. Rev.*, 26, 763–779 . <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s12564-025-10043-4>

Lima-Rodrigues, L., & Rodrigues, D. (2024). *Políticas públicas e formação continuada de professores para a educação inclusiva: Relatório do Projeto*. Instituto Alana.

Lopes da Silva, M. I. (2013). Prática Educativa, Teoria e Investigação. *Interacções*(27), 283-304.

- Mantoan, M. T. (2003). *INCLUSÃO ESCOLAR O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.
- Martins, G. d., Gomes, C. A., Brocardo, J. M., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Silva, L. M., Alves, M. M., Encarnação, M. M., & Co, M. J. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Moita, M. C. (2021). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância*. Apei.
- Moysés, F. B., Oliveira, M. I., Arnosti, V. B., Peixoto, S. J., Gomes, M. D., Almeida, S. N., Endlich, M. A., & Melo, L. M. (2025). A crise moral e ética na atualidade e os impactos na saúde mental dos educadores. *Revista Foco*, 18(5), 1-12. <https://doi.org/https://doi.org/10.54751/revistafoco.v18n5-171>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores Imagens do futuro presente*. Educa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto Editora.
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. https://dcjri.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)*. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

- Organização das Nações Unidas (ONU). (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2015). Guia sobre Desenvolvimento Sustentável - 17 objetivos para transformar o nosso mundo. https://unric.org/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/SDG_brochure_PT-web.pdf
- Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Organização das Nações Unidas.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Perplexity AI. (2025). *Perplexity [ferramenta de inteligência artificial]*. <https://www.perplexity.ai>
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. Em GTI, *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). APM. http://www.ipb.pt/~mjt/documdisciplinas/investigar_nossa.pdf
- Ponte, J. P., & Boavida, A. (2004). Investigar a nossa prática profissional: O percurso de um grupo de trabalho colaborativo. *Educação e Matemática*(77), 17-20. <https://core.ac.uk/download/pdf/62692181.pdf>

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). Panorama dos principais métodos de análise das informações. Em R. Quivy, & L. Campenhoudt, *Manual de investigação em ciências sociais* (pp. 222-239). Gradiva.
- República Portuguesa. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986)*. Diário da República.
- República Portuguesa. (2025). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/enec-2025.pdf>
- Resende, A. P., & Vital, F. M. (2008). *A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos / Coordenação Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
<https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-e-usuario/acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf>
- Roldão, M. C. (2004). Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. Em M. C. Roldão, *Discursos: Perspectivas em Educação* (pp. 95-120). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Saravat, F. (1997). *O valor de educar*. Presença.
- Silva, C. G. (2022). Escola pública em Democracia. Para quê? *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 44, 28-45.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.21747/08723419/soc44a2>
- Silva, N. C., Nunes, C. C., Betti, M. C., & Rios, K. d. (2008). Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. *Temas em Psicologia*, 16(2), 215-229.

- Simões, Â. S., & Sapeta, A. P. (2018). Entrevista e Observação. Instrumentos Científicos em Investigação Qualitativa. *Revista Investigación Cualitativa*, 1(1), 43-57.
- Spíndola, M., & Mousinho, S. H. (abril/outubro de 2010). A construção de valores no ambiente escolar. *EAD em Foco*, 1(1), 137-158.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction To Curriculum Research And Development*. Heinemann Educational.
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- UNESCO. (2015). Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por
- UNESCO. (2016). Educação para a cidadania global - Tópicos e objetivos de aprendizagem. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244826>
- UNESCO. (2019). Cali commitment to equity and inclusion in education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910>
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>
- UNESCO. (2021). Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*(12), 109-117. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/714>

Widuroykti, B., Luluk, H., Budiono, A. N., Karamoy, Y. K., & Bergsma, L. N. (2024). Reflections on Learning and Student Well-being and Learning Achievement. *IJORER : International Journal of Recent Educational Research*, 5(6), 1420-1432. <https://doi.org/https://doi.org/10.46245/ijorer.v5i6.692>

Zammit, A. M., & Zammit, R. (2023). The School Community's Role in Educating for Responsibility for Inclusion. *Religions*, 14(931), 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/rel14070931>

Legislação:

República Portuguesa. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986)*. Diário da República.

ANEXOS

ANEXO A – Guião da entrevista à docente cooperante

Blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões
Legitimação da entrevista	Dar a conhecer ao entrevistado os objetivos gerais da entrevista; Legitimar a entrevista; Suscitar interesse e sentimento de predisposição no entrevistado.	Informar sobre o trabalho em curso e o objetivo da entrevista. <ul style="list-style-type: none"> • Clarificar e assegurar o carácter anónimo e confidencial das informações dispensadas.
Caracterização socioprofissional	Caracterizar o percurso profissional da docente, nomeadamente face ao seu contacto com a realidade da inclusão.	-Quais são as suas habilitações académicas? -Há quanto tempo é professora do 1º. ciclo do Ensino Básico? -Como tem sido o seu percurso profissional? -Já realizou algum tipo de formação no âmbito da inclusão? -Considera que é relevante que a temática da inclusão esteja incluída na formação de futuros professores? -Há quanto tempo é professora nesta escola? E desta turma?
Turma	Caracterizar os alunos enquanto turma; Compreender o funcionamento do ambiente de sala de aula, nomeadamente a relação entre pares.	-Como caracteriza a turma na sua globalidade? Como é a relação entre pares? -Os alunos cooperam uns com os outros, respeitando-se e acolhendo-se ou existem problemas nesse âmbito? -Existem crianças com adequações no processo de ensino/aprendizagem?
Pedagogia	Conhecer de que forma a professora atua em ambiente de sala de aula, bem como as suas convicções pedagógicas face à Educação Inclusiva e inclusão.	-Apoia a sua intervenção em algum modelo pedagógico? -Que tipo de atividades prioriza mais em sala? Individuais ou em grupo? -Que importância atribui ao trabalho colaborativo entre os alunos? -Os alunos realizam sempre as mesmas atividades ou num mesmo momento podem existir dinâmicas diferentes a acontecer em sala? -Existem materiais de trabalho autónomo e adaptados às necessidades dos alunos? Se sim, estes materiais são atualizados ao longo do tempo? -Que estratégias considera mais relevantes para tornar a sala de aula num espaço de respeito e de inclusão?

		<p>-Existiu algum momento mais marcante no seu percurso profissional no sentido da inclusão que a fez repensar e/ou modificar a sua prática?</p> <p>-Já alguma vez sentiu, ao longo da sua experiência profissional, resistência por parte de algum dos alunos da turma ao fazer a integração de um outro aluno? Se sim, o que fez para modificar essa realidade?</p> <p>-Já abordou o tema da inclusão de forma mais sistemática em sala? Se sim, que atividades propôs?</p> <p>-Conhece a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)?</p> <p>-Considera que o professor é importante no desenvolvimento de um ambiente escolar inclusivo?</p> <p>-Costuma trabalhar em equipa ou sozinha?</p> <p>- Considera que o projeto educativo de escola/agrupamento valoriza dinâmicas da Educação Inclusiva e da inclusão? E de aprendizagem por trabalho de projeto?</p>
--	--	---

ANEXO B– Categorias e Subcategorias - Análise de conteúdo

Análise de conteúdo – Atividade: Somos inventores extraordinários! – Categorias e subcategorias

	Subcategorias				
Categorias					
Categoria A Participação e envolvimento dos alunos	Interesse no trabalho desenvolvido pelos colegas	Questionamento ativo e colaboração pertinente ao longo da dinâmica	-----	-----	-----
Categoria B Conceções dos alunos face à Inclusão e Diversidade	Discurso com referência à diversidade, respeito e inclusão	Empatia e ajuda ao outro	Identificar momentos de inclusão em experiências quotidianas	Identificar situações quotidianas que limitam a inclusão	Criação e explicitação de soluções inclusivas (invenções)
Categoria C Criatividade e Pensamento Inovador	Originalidade no processo criativo	Seleção de materiais diversificados	-----	-----	-----
Categoria D Trabalho Colaborativo e Dinâmica de Grupo	Distribuição de tarefas	Cooperação entre pares	Negociação entre pares	-----	-----

Análise de conteúdo – Atividade: Compositores inclusivos – Categorias e subcategorias

	Subcategorias				
Categorias					
Categoria 1 Cooperação e entrelajuda	Cooperação e entrelajuda	Valorização das ideias dos outros	_____	-----	-----
Categoria 2 Inclusão	Valorização da diferença	Empatia e respeito	Sentido de justiça	_____	_____
Categoria 3 Envolvimento na aprendizagem	Aprendizagem lúdica	-----	-----	-----	-----
Categoria 4 Autovalorização e reconhecimento do trabalho desenvolvido	Satisfação com o resultado	-----	-----	-----	-----

**ANEXO C – Transcrição da entrevista realizada à
docente cooperante**

Estagiária: Boa tarde, primeiramente queria referir que toda a conversa que tivermos será anónima, pelo que se pode sentir à vontade nas respostas que fornece às perguntas propostas. A entrevista está dividida em três blocos: caracterização socioprofissional, turma e pedagogia. Sente-se pronta para começar?

Professora cooperante: Sim, podemos iniciar.

Bloco I – Caracterização Socioprofissional

Estagiária: Para começar a entrevista vou realizar-lhe algumas questões face à sua caracterização socioprofissional. Deste modo, queria questionar quais são as suas habilitações académicas?

Professora cooperante: Eu tenho a Licenciatura em 1º ciclo do Ensino Básico e mais tarde acabei por tirar o equivalente ao Mestrado, em 1º ciclo do Ensino Básico com 2º ciclo na variante de Matemática e Ciências Naturais.

Estagiária: E há quanto tempo é professora do 1º ciclo do Ensino Básico?

Professora cooperante: Portanto, eu tenho a certificação para 1º ciclo do Ensino Básico, que era o Bacharelato, era o que havia na altura e depois acabei por fazer logo a licenciatura, variante, Matemática e Ciências Naturais. Sou professora há 31 anos.

Estagiária: Como tem sido o seu percurso profissional?

Professora cooperante: Uns dias depois de terminar o curso comecei logo a minha carreira profissional e iniciei como professora no ensino privado, num colégio de ensino especial, sendo que depois desses anos, concorri no concurso nacional e acabei por ficar logo efetiva nesta zona. Fiquei logo como QZP de Setúbal, e consegui logo destacamento, por ter estado a trabalhar numa escola de ensino especial. Posteriormente, acabei por conseguir logo ter

destacamento para a equipa de ensino especial do Montijo. Acabei por ficar nesse agrupamento por poucos anos a fornecer apoio educativo a algumas crianças e, depois comecei como docente titular de turma. Trabalhei desde esta altura sempre entre Montijo e Alcochete.

Estagiária: Já realizou algum tipo de formação no âmbito da inclusão?

Professora cooperante: Sim, já realizei muitas formações nesse âmbito, sendo que mesmo algumas não sendo diretamente sobre o tema, forneceram-me algumas ferramentas úteis nesse domínio.

Estagiária: Considera que é relevante que a temática da inclusão esteja incluída na formação de futuros professores?

Professora cooperante: Sim, é fundamental, principalmente porque, cada vez mais as turmas são heterogéneas. Há sempre alunos que vão conseguindo evoluir mais depressa, mas cada um evolui ao seu ritmo, portanto faz todo o sentido que este tema seja abordado ativamente ao longo da formação.

Estagiária: Há quanto tempo é professora nesta escola?

Professora cooperante: Estive 17 anos nesta escola, sendo que estes anos não foram seguidos, porque também estive a lecionar algum tempo noutras escolas do agrupamento. Mas, ao todo, totalizei 17 anos nesta mesma escola.

Estagiária: E há quanto tempo é professora desta turma?

Professora cooperante: Estou a acompanhar esta turma apenas desde o ano passado, ou seja, este ano letivo será o segundo que os acompanho.

Bloco II - Turma

Estagiária: Dialogando agora um pouco sobre a turma em si. Como caracteriza esta turma na sua globalidade? Como é a relação entre pares?

Professora cooperante: Diria que é um grupo nada homogêneo, sendo que já pudeste verificar que existem 2 alunos com medidas seletivas. A turma tem bastantes dificuldades, sendo que no final do 1º ano a turma possuía 11 alunos não leitores, sendo que esta realidade se modificou no ano passado quando passaram todos a ser leitores quando experimentei utilizar o método das 28 palavras. Para além disto, é um grupo que trabalha muito em cooperação, conseguem incluir muito bem os colegas que têm mais dificuldades e entreajudam-se muito. Têm uma grande “sede” pela aprendizagem e tentam sempre dar o seu melhor em todas as atividades, mesmo os que possuem mais dificuldades. São meigos, carinhosos e muito ouvintes daquilo que os adultos lhe querem dizer. São muito amigos do seu amigo. Ainda nesta semana deu para observar uma situação em que uma das alunas guardou propositadamente o cartão mais fácil de um jogo para o deixar para uma colega com mais dificuldades nomeadamente no âmbito da leitura. Eles costumam adotar este tipo de atitudes com toda a facilidade.

Estagiária: Os alunos cooperam uns com os outros, respeitando-se e acolhendo-se ou existem problemas nesse âmbito?

Professora cooperante: Não, não existem problemas e os alunos cooperam muito e respeitam-se, mas também acho muito importante que nós consigamos inculir isso, porque se não o fizermos não será possível obter resultados nesse âmbito.

Estagiária: Existem crianças com adequações no processo de ensino/aprendizagem.

Professora cooperante: Existem 11 crianças com adequações significativas na aprendizagem, contando com medidas universais, pelo que dessas mesmas crianças, duas apresentam medidas seletivas e outras duas encontram-se num processo de tomada de decisão para a passagem para medidas seletivas.

Bloco III - Pedagogia

Estagiária: Apóia a sua intervenção em algum modelo pedagógico?

Docente cooperante: Não propriamente, isto porque sinto que é à medida que vamos conhecendo as turmas com que estamos é que vamos reajustando de que forma o sucesso pode ser alcançado. Por exemplo, com esta turma, acabei por utilizar um método que nunca tinha usado, o método das 28 palavras e que foi, de facto, o único com que consegui ter sucesso mediante as crianças que tinha. Tudo surgiu de uma sugestão de outra professora da escola que estava a ter sucesso ao utilizá-lo com os seus alunos, então como gosto de desafios resolvi experimentar e resultou muito bem. Penso que vamos sempre alterando as estratégias mediante o que vamos tendo em sala, mas uma abordagem que priorizo sempre é a da sala cooperativa e que tem tido sempre resultados muito positivos. Sempre que uma estratégia não está a dar resultado temos de a tentar modificar, porque nem todos aprendem do mesmo modo.

Estagiária: Que tipo de atividades prioriza mais em sala?

Docente cooperante: As atividades que proponho tentam partir sempre dos interesses do grupo, mas quando sinto que existem algumas dificuldades que necessitam de ser trabalhadas, nomeadamente num carácter mais individual faço-o. Se deteto que um aluno está com mais dificuldades digo-lhe que vamos praticar aquele conteúdo de modo mais individual. Não sou muito de enviar trabalhos de casa, mas quando há mesmo essa necessidade acabo por fazê-lo até com carácter mais individualizado. Na globalidade recorro sempre a atividades em pequenos grupos, sendo que os grupos não necessitam de estar todos a realizar o mesmo tipo de atividades.

Estagiária: Que importância atribui ao trabalho de grupo?

Docente cooperante: Considero que é essencial porque quando a ajuda é sempre por parte do adulto os alunos visualizam-na muitas vezes de forma diferente e reagem de modo muito mais negativo do que se essa mesma correção for realizada por um dos colegas. O trabalho em grupo também permite uma grande partilha de ideias e de estratégias entre pares, nomeadamente na resolução de situações problemáticas, o que se revela como muito positivo.

Estagiária: Os alunos realizam sempre as mesmas atividades ou num mesmo momento podem existir dinâmicas diferentes a acontecer em sala?

Docente cooperante: Sim, tal como já disse anteriormente, faz-me sempre todo o sentido que existam atividades diferentes a acontecer em simultâneo, procurando sempre incluir a cooperação entre pares. Tento sempre priorizar estas práticas em sala.

Estagiária: Existem materiais de trabalho autónomo e adaptados às necessidades dos alunos? Se sim, estes materiais são atualizados ao longo do tempo?

Docente cooperante: Sim existem muitas questões aulas e de trabalho autónomo. A pior coisa que podemos fazer é ter um aluno parado e com grandes pausas no seu trabalho. Eu nunca conseguiria trabalhar tanto com a turma ou sistematizar tantos conteúdos se não tivessem trabalho autónomo para realizar assim que terminam outra atividade. Eles próprios sabem que que ficheiros podem ir buscar, isto porque cada aluno já sabe que atividades estão adequadas ao seu nível de aprendizagem. Há recursos de todos os tipos e eles sabem perfeitamente como se apropriar dos materiais. Por vezes também os relembro de algumas dificuldades que têm de modo a induzir as suas escolhas de materiais a utilizar nestes tempos mais autónomos. Estes materiais são sempre atualizados ao longo do tempo, tanto que a maioria deles já está plastificado e assim permite-me escrever e apagar as vezes que

pretender. Vou trocando os desafios que vão fazendo e substituo-os por outros que considere que naquele momento possam ser mais úteis.

Estagiária: Que estratégias considera mais relevantes para tornar a sala de aula num espaço de respeito e de inclusão?

Docente cooperante: Uma das estratégias que mais utilizo neste âmbito são os grupos de trabalho, estes que podem ser rotativos e são escolhidos estrategicamente para favorecerem a aprendizagem, respeito e cooperação entre os alunos. Para além disto, acho que a estratégia mais relevante que podemos adotar neste sentido é precisamente o diálogo constante com os alunos, mantendo a sinceridade. Por exemplo, se tinha uma atividade planeada para um dia e lhes tinha prometido e por fatores externos não a consegui concretizar naquele dia, procuro sempre pedir desculpa à turma e ser sincera com eles. Portanto, é extremamente importante falarmos abertamente com os alunos, já que se percebermos o lado deles e eles perceberem o nosso lado, faz com que eles adotem certas atitudes positivas como a base dos seus dias, como o respeito e a compreensão do outro. Se há coisa que tenho é respeito pelos alunos, pelas suas ansiedades e sofrimentos, mas para isso eles também têm de estar dispostos a partilhar acontecimentos da sua vida connosco e essa confiança só se adquire através da valorização dos momentos de diálogo. É nestes momentos, quando sinto que nem todos chegam bem à sala de manhã, utilizo a técnica do semáforo. Uso este semáforo para questionar quem está muito bem (verde), quem não está muito bem (amarelo) e quem não queria vir para a escola naquele dia (vermelho) e assim consigo logo compreender se tenho em sala um ambiente favorável ou não para a aprendizagem. Quando alguma criança não está bem e conversa em sala, ao ouvir os nossos exemplos e ao sentir-se ouvida, fica logo a sentir-se melhor e acolhida, sente acima de tudo que não está sozinha e isso é o mais importante. Quando não querem partilhar com a turma, normalmente gostam sempre de o fazer comigo individualmente e isso é sempre muito positivo.

Estagiária: Existiu algum momento mais marcante no seu percurso profissional no sentido da inclusão que a fez repensar e/ou modificar a sua prática?

Docente cooperante: Vamos sempre tendo experiências com certas crianças que nos marcam principalmente aquelas que são menos positivas a nível familiar, isto porque nós professores somos mais do que quem ensina, mas também muitas vezes quase como psicólogos e pais menos presentes. Já me um aluno perder a mãe repentinamente e o pai querer que eu o contasse à criança juntamente com a psicóloga. E é claro que isto são situações que nos marcam e que nos fazem repensar o nosso trabalho. No que diz respeito a estratégias, temos de as estar sempre a inventar e modificar. E, acima de tudo, temos de ter também capacidade para ouvir os colegas de profissão, bem como as suas ideias, porque podem sempre ser úteis.

Estagiária: Já alguma vez sentiu, ao longo da sua experiência profissional, resistência por parte de algum dos alunos da turma ao fazer a integração de um outro aluno? Se sim, o que fez para modificar essa realidade?

Docente cooperante: Quando começamos com uma turma nova ou que teve aulas com outros colegas é necessário criar regras e, assim como é normal, estes problemas acontecem. Mas é nestes momentos iniciais com a turma que temos de trabalhar com as crianças para os anular. Existem sempre estes tipos de problemas, mas está nas nossas mãos tentar resolvê-los. A minha estratégia parte muito do diálogo, porque quando as coisas não são trabalhadas logo, estes comportamentos mantêm-se. Sinto que é necessário investir logo este tipo de conversa para modificar os comportamentos. Penso que se não tivesse logo tido este tipo de atitudes, não teria os alunos que tenho hoje. Existe um aluno na turma que tem grandes problemas em controlar as emoções e é devido aos momentos de diálogos que temos tido que tem sido mais fácil os restantes colegas saberem lidar com ele nestas situações.

Estagiária: Já abordou o tema da inclusão de forma mais sistemática em sala?
Se sim, que atividades propôs?

Docente cooperante: Na nossa sala trabalha-se sempre em inclusão porque o grupo é muito heterogêneo sim, portanto, faço quase sempre inclusão naquela turma não faz sentido se não houver inclusão. Mas já fizemos uma atividade baseada na história do Elmer, que abordava os temas da diferença e da inclusão e também outras atividades diretamente com os alunos que integram a sala das Necessidades Educativas Específicas.

Estagiária: Conhece a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)?

Docente cooperante: Não conheço.

Estagiária: Considera que o professor é importante no desenvolvimento de um ambiente escolar inclusivo?

Docente cooperante: Considero sim, é fundamental. Acho interessante porque a minha tese de final de curso há 31 anos foi sobre o professor como fator de sucesso escolar e ainda continua a ser um tema muito atual, porque realmente o professor é o maior responsável por proporcionar a melhor experiência escolar ao aluno.

Estagiária: Costuma trabalhar em equipa ou sozinha?

Docente cooperante: Sempre em equipa. Tenho tido a sorte de ter um grupo de ano muito unido e com o qual já trabalho há imensos anos. E para além disso valorizo muito o trabalho que faço com o meu par pedagógico, a outra professora do 3º. ano

Estagiária: Considera que o projeto educativo de escola/agrupamento valoriza dinâmicas da Educação Inclusiva e da inclusão? E de aprendizagem por trabalho de projeto?

Docente cooperante: Sim acho que o projeto educativo se relaciona muito com a inclusão, principalmente porque um dos seus valores se encontra relacionado com a inovação e o desenvolvimento integral de todas as crianças. Sei também que quando foi construído pensaram na inclusão, já que cada vez mais tem sido frequente surgirem crianças a necessitar de apoio mais específico no âmbito da inclusão. Foi inclusive por essa razão que foi criada nesta escola a sala de apoio aos alunos com Necessidades Educativas Específicas, que antes não existia. No que se relaciona com o trabalho de projeto, estas dinâmicas são uma ambição do projeto educativo do agrupamento já que estamos sempre envolvidos em projetos de carácter muito distinto.

ANEXO D– Recado a solicitar materiais para o projeto
– Encarregados de Educação

Recolha de materiais de desperdício

Caros Encarregados de Educação,

No sentido do desenvolvimento de uma atividade na sala da turma 3º. G6, vinha por este meio solicitar a vossa colaboração na recolha de materiais de desperdício. São necessários materiais como:

- Papel (jornais, restos de cartolinas, caixas de cereais, pedaços de cartão, rolos de papel higiénico, caixas de ovos, etc.)
- Plásticos (garrafas PET, embalagens de plástico, tampas, sacos etc.)
- Tecidos, esferovite, lã, botões, entre outros materiais que tenham a mais em casa e achem pertinente levar.

Nota. Os materiais podem começar a ser trazidos pelos alunos diretamente para a sala após a pausa da Páscoa, sendo posteriormente armazenados para serem utilizados do modo pretendido.

Tudo o que for recolhido contribuirá para o sucesso do projeto, assim como para a aprendizagem dos alunos, pelo que qualquer ajuda será bem-vinda.

Agradeço desde já a vossa colaboração!

A estagiária, Maria Felizardo.

**ANEXO E– Link – Visita virtual – Museu Nacional dos
Coches**

Link da visita virtual realizada ao Museu Nacional dos Coches –
https://mpembed.com/show/?m=crADZwGeEXF&details=3&mdir=1&minimap=1&minimaptags=1&minimapnopro=1&&hdir=2&bgmusic=https://www.4dvirtual-lab.com/wp-content/uploads/2020/11/Doug-Maxwell-_-Invitation-to-the-Castle-Ball-320-kbps.mp3&bgmusicloop=1&logo=%20https://live.staticflickr.com/65535/50501660818_c09c6ca33b_t.jpg

**ANEXO F– Link da música utilizada como base para a
criação da canção do projeto**

Link da música utilizada como base para a criação da música do projeto
Comer bem ou mal, da autoria de Gonçalo Pratas e Inês Pupo:
<https://www.youtube.com/watch?v=6muaP2UUhoQ>