



INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO
—
ULISBOA

POLICY BRIEF IE-ULISBOA N.º 7

MAIO 2024

Sofia
Freire

CAMINHOS PARA A INCLUSÃO EDUCATIVA NUM CONTEXTO DE DIVERSIDADE

Os *policy brief* do IE-ULisboa visam disponibilizar sínteses de estudos e recomendações políticas neles baseados a um público não-académico. Desta forma, os *policy brief* têm como público-alvo pessoas envolvidas na construção, implementação e avaliação de políticas educativas, bem como os cidadãos em geral, informando o debate público sobre educação.

www.ie.ulisboa.pt

geral@ie.ulisboa.pt

Alameda da Universidade,
1649-013 Lisboa, Portugal

+351 21 794 36 33

RESUMO

Desenvolver uma educação inclusiva, que responda à diversidade de alunos e promova o sucesso educativo de todos eles, é um desafio com que os professores são confrontados hoje em dia. Para responder a este desafio é necessário assegurar condições ao nível da sala de aula e da escola que favoreçam a emergência de ambientes nos quais todos se sintam acolhidos, respeitados e seguros e, logo, disponíveis para o outro e para aprender. Com base em investigação que tem sido desenvolvida nesta área temática, apresentamos algumas recomendações orientadas para os diretores, com vista a favorecer quer uma ação pedagógica que promova oportunidades de relação positiva entre a diversidade de atores que compõem a comunidade escola, quer o desenvolvimento profissional dos professores.

RELEVÂNCIA

Como resultado de mudanças demográficas e de políticas educativas, a escola portuguesa tem vindo a sofrer grandes transformações. O número de alunos estrangeiros tem vindo a aumentar, sendo que, em 2021/2022, estavam representadas nas escolas 170 nacionalidades distintas e 9% dos alunos do ensino público em Portugal continental tinha nacionalidade estrangeira (Oliveira, 2023). Em 2017/2018, 6% do total de alunos matriculados nas escolas regulares tinha sido identificado com necessidades educativas especiais, por motivos de dificuldades ao nível da comunicação, da mobilidade, da aprendizagem e/ou do estabelecimento de relações interpessoais, entre outros (DGEEC, 2018)¹. Com o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto) e, simultaneamente, com o decréscimo da taxa de abandono escolar (e.g., 21% em 2012 e 6% em 2022 (PORDATA, 2023), encontram-se atualmente na escola um conjunto de alunos que tradicionalmente não a frequentaria ou que abandonaria precocemente o sistema.

A diversidade de alunos na escola é, assim, uma realidade. Essa diversidade observa-se não só em termos de culturas e línguas e de recursos sociais e económicos (Melo & Mendes, 2016; Pinho et al., 2011; Seabra, Cândido & Tavares, 2023), em termos de diferentes condições de saúde, motoras, cognitivas e sensoriais (Pinto et al., 2023), como ainda em termos de estilos e ritmos de aprendizagem, de níveis de preparação, interesses e orientações para a escola, de valores e visões do mundo (Maia & Freire, 2020). Esta diversidade apresenta-se como uma oportunidade tanto para a aprendizagem

¹ Por entrada em vigor do decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho, a informação passou a ser organizada em função das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão mobilizadas para alunos matriculados em estabelecimentos públicos de ensino. Não sendo comparáveis, os dados relativos ao ano de 2021/2022, indicam que, nesse ano, 6,7% dos alunos a frequentar o ensino público em Portugal continental beneficiaram de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão (Pinto et al., 2022).

e para o desenvolvimento social e emocional dos alunos (e.g., Buchs et al., 2008; Johnson & Johnson, 2009; Munoz-Hurtado, 2018; Sapon-Shevin, 2008), bem como para o desenvolvimento profissional dos professores (Frias & Leite, 2021; Maia & Freire, 2023).

Porém, à luz da inclusão educativa, que assenta na ideia de que a educação é um direito fundamental (UNESCO, 1994), a diversidade de alunos também coloca desafios à escola e ao sistema educativo. É que a presença na escola por si só não garante sucesso educativo e, logo, a concretização do direito à educação. O sucesso educativo resulta também do envolvimento dos alunos no sistema educativo (Reschly & Christenson, 2012), sendo que tal requer criar condições que facilitem processos de identificação com a escola e com os seus valores, a participação em atividades promotoras de aprendizagens, o desenvolvimento de relações significativas com pares e professores e um sentimento de pertença à escola (Finn & Zimmer, 2012).

Ora, criar tais condições num contexto de diversidade não é tarefa fácil, nem para alunos, nem para professores, pelas ideias pré-concebidas sobre quem é o outro, pelo medo de não saber interagir com o outro, e/ou pela própria indisponibilidade de sair da sua zona de conforto e procurar o outro que é mais diferente de si (Freire et al., 2024). Há que fomentar a disponibilidade dos diferentes intervenientes para conhecer o outro e os seus modos de estar, de se relacionar, de sentir e de pensar (Caetano, Freire & Machado, 2020), e reconhecer que existem modos diversos de habitar a escola (Alves, 2013). Tal requer, criar condições para envolver os diferentes intervenientes numa construção partilhada de escola (Alves, 2013), ouvir a voz dos alunos e as suas perspetivas (Caetano et al., 2020; Szelei, Tinoca & Pinho, 2019), desenvolver habilidades para falar sobre a diferença (Sapon-Shevin, Ayres & Duncan, 1994) e, no caso específico dos professores, também desenvolver competências para organizar o processo de ensino-aprendizagem em função dessa diversidade de alunos (Maia & Freire, 2023; Szelei, Pinho & Tinoca, 2021).

CONTEXTUALIZAÇÃO

O que sabemos sobre as ações do professor, na turma e na escola, que favorecem o contacto com a diversidade? O que sabemos sobre os efeitos dessas ações ao nível da experiência dos alunos?

Ao nível da turma, sabemos que

- uma relação de proximidade do professor (i.e., baseada no afeto positivo, na confiança e numa comunicação aberta (Sabol & Pianta, 2012) com cada um dos seus alunos é essencial para que os alunos se sintam como elementos integrantes da turma (Allen et al., 2018).
- uma relação do professor com a turma que comunica que todos os alunos têm valor e estatuto igual promove dinâmicas sociais positivas entre pares que favorecem sentimentos de pertença à turma e à escola e o envolvimento dos alunos com a aprendizagem (Freire, 2021; Endedijk et al., 2022).
- aulas centradas nos alunos, assentes em processos cooperativos e orientadas para a aprendizagem, favorecem a emergência de relações de proximidade entre professor e alunos, criam oportunidades para a interação e relação entre pares e favorecem a aprendizagem de alunos (Buchs et al., 2008; Johnson & Johnson, 2009; Munoz-Hurtado, 2018).

Ao nível da escola, sabemos que

- quando os alunos co-desenham projetos com os professores, debatem e tomam consciência de questões críticas relacionadas com a diversidade cultural nas suas comunidades educativas, tornam-se mais auto conscientes e mais atentos aos outros e às relações (Caetano et al., 2020) e tornam-se, também, mais comprometidos e responsabilizados uns pelos outros (Biscaia et al., 2020).
- No âmbito específico da educação em ciências, o envolvimento dos alunos em processo de *inquiry* em torno de problemas socioambientais e sociocientíficos, torna-os mais empoderados e mais envolvidos na tomada de decisão e na resolução de problemas sociais que emergem nas suas comunidades (Baptista & Reis, 2023).
- Processos colaborativos e dialógicos que envolvem professores e encarregados de educação, em projetos comuns da escola, são essenciais para melhorar as aprendizagens e o ambiente socioeducativo de escolas que servem populações desfavorecidas do ponto de vista socioeconómico e/ou marcadas pela diversidade linguística e cultural (Doroteia, 2021; Melo, 2021; Tinoca, 2021).

Contudo, desenvolver projetos focados na escola implica rever formas de pensar o currículo, o processo de ensino-aprendizagem e a própria conceção de escola (Pacheco & Freire, 2019). Do mesmo modo, trabalhar a relação pedagógica em contextos de diversidade, bem como formas distintas de organizar o processo de ensino-aprendizagem que permitam responder à diversidade de alunos requer do professor o desenvolvimento de saberes e competências específicas. Por exemplo, competências específicas para implementar os princípios da aprendizagem cooperativa (Klang et al., 2020; Albalat, Martínez & García, 2023), ou para adotar uma abordagem ao ensino assente nos princípios da diferenciação pedagógica (Maia & Freire, 2023), ou mesmo rever crenças sobre as suas possibilidades de atuação junto de alunos que apresentam necessidades específicas de aprendizagem (Freire et al., 2020) ou sobre diversidade cultural e práticas para responder a essa diversidade (Szelei et al., 2021).

Considerando que os professores valorizam a possibilidade de aprender a partir da sua prática (Alves, 2020) e que processos de investigação-ação, através dos quais os professores partem de um problema que identificam na escola e pensam conjuntamente em formas de lhe dar resposta, favorecem o desenvolvimento profissional dos professores (Simão, Caetano & Flores, 2004),

Considerando que contextos formativos de professores em torno de relações de confiança e de colaboração, favorecem a partilha e a reflexão conjunta sobre a experiência e a construção conjunta de conhecimento (Ponte & Alves, 2023),

Reconhecendo que processos investigativos que se desenvolvem na escola são também formativos e que os professores desempenham um papel central no seu desenvolvimento e sustentabilidade (Ponte & Alves, 2023),

Reconhecendo a importância do olhar de um facilitador/ formador/ investigador externo à escola para enriquecer a reflexão sobre o contexto e sobre as práticas (Ponte & Alves, 2023), propomos um conjunto de recomendações para os diretores.

RECOMENDAÇÕES

Para favorecer a inclusão educativa, é crucial que os diretores procurem:

ENCORAJAR FORMAS DE ORGANIZAR COOPERATIVAMENTE o processo ensino-aprendizagem, a adoção generalizada de processos de *inquiry* orientados não apenas para problemas sociocientíficos, como também para problemas da comunidade educativa, e ações centradas na escola para dar resposta a problemas da escola, envolvendo diversos intervenientes da comunidade educativa.

IMPLEMENTAR MODELOS DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR que favoreçam a emergência de processos colaborativos, entre toda a comunidade, e, em particular, entre os professores.

FOMENTAR UMA CULTURA DE ESCOLA promotora de desenvolvimento profissional docente, orientada para a investigação sobre a prática, para a ação e reflexão conjuntas.

ESTIMULAR PARCERIAS ESCOLA-UNIVERSIDADE em torno de projetos formativos e investigativos, assegurando que os processos investigativos, desenvolvidos no seio destas parcerias, estão verdadeiramente comprometidos com a transformação dos contextos, quer de turma, quer de escola, e envolvem as próprias comunidades (Freire & Tinoca, 2023).

REFERÊNCIAS

Albalat, S. T., Martínez, J. R. L., & García, O. M. (2023). The inclusion of students who are most vulnerable to exclusion via cooperative learning. A longitudinal case-study. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 48-62.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.2021870>

Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1-34.

<https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>

Alves, M. G. (2013). (Re)pensar os modos de habitar a escola - contributos de pesquisas sobre indisciplina e violência. In M. Vieira, J. Resende, J. M. Nogueira, J. Dayrell, A., Martins & A. Calha. *Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto* (pp. 123-144). Porto Alegre.

Alves, M. G. (2020). Aprender a ser professor: proposta de um modelo de análise. *Revista Lusófona de Educação*, 50, 111-124, 10.24140/issn.1645-7250.rle50.o8

Baptista, M. & Reis, P. (2023). Melhoria do ensino e da aprendizagem em sociedades tecnologicamente avançadas. In AA.VV. *Sínteses de Investigação UIDEF: 2020-2023* (pp. 10-32). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Biscaia, E., Freire, I., Caetano, A. P., Vassalo, S. & Bicho, L. (2020). The voice of young people – contribution for their involvement in the school. *Intercultural Education*, 31(3), 300-313, <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1717291>

Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G. & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 163, 105-125, <https://doi.org/10.4000/rfp.1013>

Caetano, A. P., Freire, I. P., & Machado, E. B. (2020). Student voice and participation in intercultural education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 57-73, <https://www.learntechlib.org/p/216725/>

DGEEC (2018). *Necessidades educativas especiais. Dados estatísticos: ano letivo 2017/2028*. DGEEC.

Doroteia, N. (2021). Agrupamento de escolas Dr. Alberto Iria. In E. Costa & M. Almeida (Coord.), *25 anos do programa TEIP em Portugal* (pp. 53-63). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Endedijk, H., Breeman, L., van Lissa, C., Hendrickx, M., den Boer, L. & Mainhard, T. (2022). The Teacher's Invisible Hand: A Meta-Analysis of the Relevance of Teacher-Student Relationship Quality for Peer Relationships and the Contribution of Student Behavior. *Review of Educational Research*, 92(3), 370-412. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654321105142>

Finn, J. & Zimmer, K. (2012). Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-132). Springer.

Freire, S. & Tinoca, L. (2023). Práticas de inclusão em contextos educativos. In AA.VV. *Sínteses de Investigação UIDEF: 2020-2023* (pp. 34-60). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Freire, S. (2021). Promovendo a participação social e a aprendizagem em sala de aula: um olhar sobre a ação docente. In F. A. Cruz, L. Veiga, M.C. Barbosa-Lima & P. Simeão (Orgs.), *Do campo a cidade: propostas para uma educação inclusiva* (pp. 396-410). Editora Santorini.

Freire, S., Caetano, A. P., Carvalho, C. Mogarro, M. J. & Fadda, R. (2024). *Participação Social e Suporte Social: Perspetivas de Alunos com Necessidades Educativas Específicas*. *SISYPHUS - Journal of Education*, 12(1), <https://doi.org/10.25749/sis.32142>

Freire, S., Pipa, J., Aguiar, C., Vaz da Silva, F. & Moreira, S. (2020). Student-Teacher Closeness and Conflict in Students with and without Special Educational Needs. *British Educational Research Journal*, 46(3), 480-499, <https://dx.doi.org/10.1002/berj.3588>

Frias, A. & Leite, T. (2021). Que formação inicial de professores na promoção da participação social e intervenção em contextos inclusivos? In S. Freire (Coord.), *Inclusão como participação social: diferentes perspetivas em análise*. (pp. 140-158). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Johnson, D. & Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *educational researcher*, 38(5), 365-379, <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

Klang, N., Olsson, I., Wilder, J., Lindqvist, G., Fohlin, N. & Nilholm, C. (2020). A Cooperative Learning Intervention to Promote Social Inclusion in Heterogeneous Classrooms. *Frontiers in Psychology*, 11, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586489>

Maia, V. & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10.

Maia, V. & Freire, S. (2023). Understanding teachers' mindset regarding differentiated instruction: issues related to curriculum planning. *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2245831>

Melo, M. B. (2021). Agrupamento de escolas de Frazão. In E. Costa & M. Almeida (Coord.), *25 anos do programa TEIP em Portugal* (pp. 84-95). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Melo, M.B.P. & Mendes, M. (2016). Imigrantes em Portugal e sucesso escolar dos seus descendentes: incursão sócio-histórica. In L. A. Alves, et (orgs.), *Investigar, Intervir e Preservar: Caminhos da História da Educação Luso-Brasileira*. CITCEM.

Munoz-Hurtado, J. (2018). The role of teachers on students' peer groups relations: a review on their influence on school engagement and academic achievement. *Revista Interdisciplinaria de Filosofia y Psicología*, 13(42), 30-43.

Oliveira, C. R. (2023). *Indicadores de integração de imigrantes. Relatório estatístico anual 2023*. Alto Comissariado para as Migrações.

Pacheco, I. & Freire, I. (2019). Teacher education, reflexivity and cultural diversity - the potentialities of Collaborative action research. *Revista de Estudos Curriculares*, 10(1), 70-92.

Pinho, A. S., Gonçalves, L., Andrade, A. I. & Araújo e Sá, M. H. (2011). Engaging with diversity in teacher language awareness: teachers' thinking, enacting and transformation. In S. Breidbach, D. Elsner & A. Young (eds.), *Language Awareness in teacher education: Cultural-political and socio-educational dimensions* (pp. 41-61). Peter Lang.

Pinto, P. C., Bento, S., Pinto, T. & Neca, P.. (2023). Pessoas com deficiência em Portugal: Indicadores de direitos humanos 2023. Observatório da deficiência e direitos humanos. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP), Universidade de Lisboa.

Ponte, J. P. & Alves, M. G. (2023). Novos modelos para a formação e o desenvolvimento profissional de professores. In AA.VV. *Sínteses de Investigação UIDEF: 2020-2023* (pp. 62-90). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Reschly, A. & Christenson, S. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3-20). Springer.

Sabol, T. & Pianta, R. (2012) Recent trends in research on teacher-child relationships, *Attachment & Human Development*, 14, 213-231

Sapon-Shevin, M. (2008). Learning in an inclusive community. *Educational leadership*, 49-53.

Sapon-Shevin, M., Ayres, B. & Duncan, J. (1994). *Cooperative learning and inclusion*. In J. Thousand, R. Villa, and A. Nevin (Eds.), *Creativity and Collaborative Learning: A Practical Guide to Empowering Students and Teachers* (pp. 45-58).

Seabra, T., Cândido, A. F., & Tavares, I. (2023), Atlas dos alunos com origem imigrante: Quem são e onde estão nos ensinos básico e secundário em Portugal. *Observatório das Desigualdades*, 10.15847/CIESODAtlasAlunosOrigemImigrante

Simão, A. M. V., Caetano, A. P., & Flores, M. A. (2005). Contextos e processos de mudança dos professores. *Educação e Sociedade*, 26(90), 173-188, <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000100008>

Szelej, N., Pinho, A. S., & Tinoca, L. (2021). 'Foreigners in Our Schools': Cultural Diversity, Othering, and the Desire for Justice in Schools. *Urban Education*, 59(3), <https://doi.org/10.1177/00420859211058420>



www.ie.ulisboa.pt

geral@ie.ulisboa.pt

Alameda da Universidade,
1649-013 Lisboa, Portugal

+351 21 794 36 33

Szelej, N., Tinoca, L., & Pinho, A. S. (2019). Rethinking 'cultural activities': An examination of how teachers utilised student voice as a pedagogical tool in multicultural schools. *Teaching and Teacher Education*, 79, 176-187, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.020>

Tinoca, L. (2021). Agrupamento de escolas Dr. Francisco Sanches. In E. Costa & M. Almeida (Coord.), *25 anos do programa TEIP em Portugal* (pp. 64-73 52). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO.



Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT — Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP, no âmbito da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, com a referência UIDB/04107/2020