

**Análise e Intervenção em Apoio e Aconselhamento na Formação e  
Preparação para a Educação Inclusiva de Professores do  
Departamento de Expressões num Agrupamento de Escolas na Região  
de Bragança**

**Tatiana Filipa Soares Dos Anjos**

*Relatório Final de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança  
para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Especial e Inclusiva*

Orientada por:

**Carla Isabel Pedroso de Lima da Conceição**

**Artur Jorge Baptista dos Santos**

Bragança

2025

## **Agradecimentos**

A concretização deste relatório de estágio contou com diversos e importantes apoios. Por isso mesmo, quero fazer um agradecimento especial a todas as pessoas que contribuíram para a realização desta etapa tão importante e significativa da minha vida.

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus orientadores, Professora Carla Lima e Professor Artur Santos, pelo apoio e ajuda incansável, pela disponibilidade, pela compreensão, pela partilha de valores e de conhecimentos indispensáveis para a realização deste estágio, bem como pela confiança que sempre depositaram em mim. Sem esquecer todos os professores que fizeram parte do meu percurso académico, pois contribuíram de modo direto para a minha formação profissional.

Um agradecimento muito especial aos meus pais e ao meu irmão, pelo amor incondicional, por me apoiarem constantemente, por acreditarem em mim e por me incentivarem a seguir os meus sonhos, em todas as etapas e desafios da minha formação académica e pessoal.

O meu obrigado às minhas amigas, Ana, Bárbara e Rita, por serem a minha segunda família em Bragança, por todas as palavras de apoio, por todos os abraços e risos partilhados, por acreditarem em mim, por nunca me terem deixado desistir e por terem tornado esta caminhada mais leve. Um especial obrigado à Mariana, à Liliana e à Ana João, por me acompanharem em todos os momentos, por me apoiarem e encorajarem em todas as etapas da minha vida. Serei eternamente grata!

Um reconhecimento especial a todos os professores do Agrupamento de Escolas da região de Bragança, pela ajuda, pelo acolhimento e pela disponibilização e cooperação constante, o que foi determinante para o desenvolvimento do estágio.

Agradeço, do fundo do coração, a todos pelo apoio, pela confiança e pela motivação que me permitiram continuar e finalizar esta etapa. Sem vocês, nada disto teria sido possível.

## **Resumo**

O presente relatório do estágio profissionalizante apresenta, de forma reflexiva e contextualizada, a experiência e os desafios no âmbito da prática profissional do Educador Social, no desenvolvimento de um projeto de intervenção no contexto escolar, com professores do Departamento de Expressões e alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE).

O estudo centrou-se na análise da formação e da preparação percebida por professores do Departamento de Expressões do local de estágio, em relação às necessidades específicas dos alunos, de forma a identificar, explorando conhecimentos e necessidades formativas, as percepções e práticas pedagógicas, de acordo com os normativos legais em vigor no que concerne à educação inclusiva.

O estágio assumiu, assim, uma mais-valia como evidência, e teste, daquilo que o Educador Social pode contribuir para e na Educação Inclusiva, dentro do seu perfil profissional e atendendo a uma especialização na área. Além dos contributos de conhecimentos compreensivos e exploratórios sobre os professores do departamento das expressões (música, educação física e educação visual) e a suas percepções face à educação inclusiva.

A metodologia adotada foi de natureza qualitativa. Inicialmente através da realização de uma revisão sistemática da literatura e análise documental de currículos e formação inicial de professores. E, por fim, de modo a complementar e fundamentar resultados iniciais, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com três professores do Departamento de Expressões.

Os resultados indicam uma falta de formação inicial e contínua dos professores de Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica e de Educação Física, bem como revelam escassez de recursos humanos e materiais. Apesar destas lacunas significativas, estes professores apresentaram atitudes positivas em relação à inclusão de alunos com NEE. A análise dos dados obtidos, através da revisão sistemática da literatura e das entrevistas semi-estruturadas, permitiu identificar fragilidades ao nível dos conhecimentos específicos e da adaptação de práticas pedagógicas em alunos com NEE. Com base nos dados e conclusões obtidas, revela-se a necessidade de repensar e estudar em maior profundidade a formação inicial dos professores destes grupos, de modo a responder de forma mais eficaz às exigências da Educação Inclusiva.

**Palavras-Chave:** Educação Inclusiva; Formação de Professores; Departamento de Expressões; Educador Social; Necessidades Educativas Específicas.

## **Abstract**

This professional internship report presents, in a reflective and contextualized manner, the experience and challenges encountered within the scope of the professional practice of the Social Educator, in the development of an intervention project in a school context, involving teachers from the Department of Expressions and students with Special Educational Needs (SEN).

The study focused on analyzing the training and perceived preparedness of teachers from the Department of Expressions at the internship site, in relation to the specific needs of students, with the aim of identifying, through the exploration of knowledge and training needs, perceptions and pedagogical practices in accordance with the legal regulations in force regarding inclusive education.

The internship thus assumed added value as evidence and as a test of what the Social Educator can contribute to Inclusive Education, within their professional profile and considering a specialization in the field. It also provided comprehensive and exploratory knowledge about teachers from the Department of Expressions (Music, Physical Education, and Visual Education) and their perceptions of inclusive education.

The methodology adopted was qualitative in nature. Initially, a systematic literature review and a documentary analysis of curricula and initial teacher training were conducted. Finally, in order to complement and support the initial findings, semi-structured interviews were carried out with three teachers from the Department of Expressions.

The results indicate a lack of initial and continuous training among teachers of Music Education, Visual and Technological Education, and Physical Education, as well as a shortage of human and material resources. Despite these significant gaps, these teachers demonstrated positive attitudes towards the inclusion of students with SEN. The analysis of the data obtained through the systematic literature review and the semi-structured interviews made it possible to identify weaknesses in terms of specific knowledge and the adaptation of pedagogical practices for students with SEN. Based on the data and conclusions obtained, there is a clear need to rethink and further study the initial training of teachers in these subject areas, in order to respond more effectively to the demands of Inclusive Education.

**Keywords:** Inclusive Education; Teacher Training; Expressions Department; Social Educator; Special Educational Needs.

# Índice

|  |     |
|--|-----|
| Agradecimentos .....   | i   |
| Resumo .....   | ii  |
| Abstract.....  | iii |
| Índice .....   | iv  |
| Índice de Tabelas .....  | vi  |
| Introdução .....   | 1   |
| Capítulo I - Enquadramento Teórico .....   | 4   |
| 1.A Educação Inclusiva: Bases e Enquadramento .....  | 4   |
| 2.A Formação de Professores do Departamento de Expressões para a Educação Inclusiva .....  | 8   |
| 2.1. A formação inicial e contínua de professores de Educação Visual e Tecnológica.....  | 10  |
| 2.2. A formação inicial e contínua de professores de Educação Musical .....  | 11  |
| 2.3. A formação inicial e contínua de professores de Educação Física .....   | 13  |
| 3. A Educação Inclusiva no Departamento de Expressões: Desafios, Barreiras e Oportunidades.  | 16  |
| 4. Revisão sistemática da literatura relativamente à formação inicial e preparação dos professores das expressões para educação inclusiva..... | 19  |
| 5. A Educação Social e o papel do Educador Social no contexto escolar e na educação inclusiva .....  | 28  |
| 6. Conclusões do capítulo I.....   | 31  |
| Capítulo II – Enquadramento Institucional.....   | 33  |
| 2.1. Caracterização geográfica .....   | 33  |
| 2.2. Caracterização Física .....   | 33  |
| 2.2.1. Global.....   | 33  |
| 2.2.2.Locais e espaços de Intervenção .....  | 34  |
| 2.3. Caracterização do Departamento de Expressões e da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva .....                             | 37  |
| 2.4. Caracterização dos alunos com medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão .....  | 38  |
| Capítulo III - Estágio Profissionalizante .....  | 44  |
| 3.1. Desenvolvimento do Estágio.....   | 44  |
| 3.1.1. Justificação, Objetivos e Metodologia .....   | 44  |
| 3.1.2.Acompanhamento em aulas do Departamento de Expressões .....  | 48  |
| 3.1.2.1. Educação Musical .....  | 48  |
| 3.1.2.2. Educação Física.....  | 50  |
| 3.1.2.3. Educação Visual e Tecnológica.....  | 51  |

|   |    |
|---|----|
| 3.1.3. Apoio Psicopedagógico medida universal   Casos acompanhados..... | 55 |
| Capítulo IV - Estudo Empírico .....                                     | 58 |
| 4.1. Questões de investigação .....                                     | 58 |
| 4.2. Seleção do grupo de participantes e procedimentos utilizados ..... | 59 |
| 4.3. Metodologia .....  | 60 |
| 4.4. Técnicas de recolha de dados: Construção e validação.....          | 61 |
| 4.5. Apresentação dos resultados .....                                  | 63 |
| 4.4.5.1. Entrevista.....  | 63 |
| 4.6. Discussão dos resultados.....                                      | 75 |
| Considerações Finais .....  | 78 |
| Reflexão Crítica .....  | 82 |
| Referências Bibliográficas .....  | 84 |
| Anexos .....  | 90 |

## Índice de Tabelas

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1- Critérios de Inclusão e Exclusão.....  | 21 |
| Tabela 2. Resultados dos Estudos.....  | 24 |
| Tabela 3. Facilitadores e Barreiras de Cada Aluno.....   | 43 |
| Tabela 4. Análise Swot.....  | 46 |
| Tabela 5. Caracterização dos Participantes.....  | 63 |
| Tabela 6. Formação Docente.....  | 64 |
| Tabela 7.A Preparação para a Educação Inclusiva.....   | 65 |
| Tabela 8. Desafios e limitações encontrados ao trabalhar com alunos com NEE nas aulas de Expressões..... | 68 |
| Tabela 9. Estratégias pedagógicas e respostas educativas na educação inclusiva.....                      | 70 |
| Tabela 10. Alterações necessárias para uma educação mais inclusiva.....                                  | 74 |

## **Introdução**

O presente Relatório de Estágio enquadra-se no âmbito do estágio profissionalizante, inserido no segundo ano do plano de estudos do Mestrado de Educação Especial e Inclusiva, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, cujo tema é a *“Análise e Intervenção em Apoio e Aconselhamento na formação e preparação para a Educação Inclusiva de Professores do Departamento de Expressões num Agrupamento de Escolas na região de Bragança”*.

O estágio decorreu num Agrupamento de Escolas na região de Bragança. Após um contacto institucional positivo e o estabelecimento do respetivo protocolo, o estágio teve início no dia 19 de novembro de 2024 e terminou no dia 4 de junho de 2025, com uma duração aproximada de seis meses. Durante este período, foram cumpridas as 486 horas previstas para a unidade curricular, distribuídas por horas de estágio presencial.

O trabalho partiu da premissa de compreender a formação e preparação dos professores do Departamento de Expressões, no qual se incluem, normativamente, os docentes de Educação Visual e Tecnológica, de Educação Musical e de Educação Física. Isto, uma vez que a maioria dos cursos de formação inicial dos professores das áreas disciplinares integradas no Departamento de Expressões das escolas, não abordam, pelo menos adequadamente, as questões relacionadas com a educação inclusiva e com o atendimento a alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE), o que resulta segundo Rodrigues et al. (2020) numa preparação insuficiente dos professores para lidarem com a diversidade das turmas.

Nesta perspetiva, e atendendo a esta necessidade, considerou-se relevante realizar uma análise e uma intervenção, de modo a explorar compreensivamente, e de forma sistemática, as fragilidades existentes ao nível da formação e da preparação dos docentes de expressões (que neste relatório designa específica e somente os docentes de educação musical, educação física e educação visual e tecnológica) para a educação inclusiva, bem como promover estratégias de apoio e capacitação especializadas e de acordo com o previsto no decreto-lei n.º 54/2018. Entendeu-se, ainda, que a integração da estagiária numa equipa multidisciplinar de um Agrupamento de Escolas, enquanto Educadora Social especializada, poderia constituir uma mais-valia na exploração e análise das questões relacionadas com a formação que é entendida como o processo de aquisição de competências teóricas e metodológicas, e na análise das necessidades de apoio e capacitação dos docentes do Departamento de Expressões que é compreendida como o

desenvolvimento de competências práticas que permite a aplicação dos conhecimentos em contextos educativos reais.

Com este trabalho, são apresentadas orientações e evidências que reforçam o fundamento científico da literatura de referência que reporta a necessidade de melhorar o processo de formação inicial e contínua de professores, em especial para os que pertencem ao Departamento de Expressões das escolas. E, apontam-se caminhos e contributos para a criação de ambientes escolares mais inclusivos e acessíveis para todos os alunos, independentemente das suas dificuldades, numa lógica de educação inclusiva, conforme sustentado pela legislação portuguesa que enforma o seu sistema educativo. Considera-se, ainda, que este estágio e o respetivo projeto de intervenção constituíram um contributo essencial para a compreensão e valorização do papel do Educador Social - e da Educação Social - nas equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva, em específico e enquanto técnicos especializados, e enquanto contributo geral à educação inclusiva.

Importa neste seguimento apresentar a estrutura do relatório de estágio. No Capítulo I, expõe-se o enquadramento teórico, que aborda os fundamentos da Educação Inclusiva e a formação de professores do Departamento de Expressões em Educação Inclusiva, mais especificamente a formação inicial e contínua de professores de Educação Visual e Tecnológica, de Educação Musical e de Educação Física. Posteriormente, destacam-se os desafios, barreiras e oportunidades para práticas inclusivas e inovação pedagógica. Ainda neste capítulo, procede-se a uma revisão da literatura relativamente à formação inicial e preparação dos professores de Expressões para a educação inclusiva, assim como a uma reflexão sobre o papel do Educador Social no contexto escolar e na educação inclusiva. O capítulo encerra com uma conclusão que sintetiza os principais contributos teóricos.

O Capítulo II, denominado *Enquadramento Institucional*, caracteriza o local de estágio (a nível geográfico e físico), o Departamento de Expressões, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e os alunos abrangidos por medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão.

O Capítulo III refere-se ao *Estágio profissionalizante* e apresenta o desenvolvimento do estágio, a justificação, os objetivos e a metodologia. Descrevem-se, ainda, as atividades realizadas, incluindo a medida de Acompanhamento e Apoio nas aulas de Música, de Educação Física e de Educação Visual e Tecnológica, bem como o Apoio Psicopedagógico - medida universal que foi tido em consideração no decorrer do estágio.

O Capítulo IV expõe o *Estudo Empírico*, no qual são apresentadas as questões de investigação, a seleção do grupo de participantes e os procedimentos utilizados, bem como a metodologia adotada. Descrevem-se, também, as técnicas de recolha de dados, incluindo a construção e validação das entrevistas semi-estruturadas, e apresentam-se os resultados. Segue-se a discussão dos resultados, na qual são analisadas e interpretadas as evidências encontradas.

Por fim, apresentam-se as *Considerações finais* deste estágio, assim como a reflexão sobre a intervenção do Educador Social na Educação Inclusiva e ainda uma *Reflexão Crítica* em que se destacam as aprendizagens pessoais e profissionais decorrentes da realização do estágio.

Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas utilizadas como suporte do que vai sendo apresentado ao longo do relatório.

## Capítulo I - Enquadramento Teórico

---

Este capítulo pretende abordar as conceções teóricas fundamentais referentes ao tema, sendo ainda apresentada uma revisão sistemática da literatura relativa à formação e preparação dos professores do Departamento de Expressões para a educação inclusiva, bem como o papel do Educador Social em contexto escolar e na educação inclusiva. Por fim, o capítulo encerra com uma conclusão que sintetiza as principais ideias.

### 1. A Educação Inclusiva: Bases e Enquadramento

A educação inclusiva é uma realidade que constitui um grande desafio para as instituições escolares na atualidade, uma vez que o direito à educação não se limita exclusivamente à matrícula do aluno no ensino público, pois este só se concretiza plenamente quando a instituição escolar garante o direito à participação ativa e a aprendizagem ao longo da vida dos alunos (Oliveira, 2022).

A inclusão educativa é estipulada através de instrumentos internacionais que proclamam o direito universal à educação. A Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948), a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) afirmam que a dignidade e os direitos são intrínsecos, iguais e inalienáveis a todos os seres humanos, assentes nos princípios da liberdade, da justiça e da paz mundial. Estes instrumentos garantem que todas as crianças, sem exceção, têm direito à educação, assegurando os direitos humanos e a autonomia das pessoas portadoras de deficiência, e promovem o respeito pela sua dignidade e o seu exercício pleno e equitativo.

Neste contexto, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) - Educação de Qualidade, adotado pela ONU na Agenda 2030, reforça e operacionaliza estes princípios, estabelecendo como meta global "assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos". O ODS 4 não só reafirma o direito à educação como um direito humano fundamental, como também exige que os sistemas educativos sejam desenhados para responder à diversidade de necessidades dos alunos, incluindo aqueles com deficiência, neurodiversidade, ou em situações de vulnerabilidade.

Em Portugal, após a Revolução do 25 de abril de 1974, iniciou-se um movimento de mudança profunda no ensino público, com o objetivo de promover a participação de todas as crianças e adolescentes e de reestruturar a forma como os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) eram tratados, de forma a combater o estigma

existente na sociedade (Gonçalves, 2018). O texto constitucional, elaborado após o 25 de abril, em 1976, determinou um conjunto de crenças básicas que passaram a reger o sistema educativo, que garantia o direito ao ensino, à educação e à liberdade de expressão (Batista & Resende, 2023).

Neste contexto, foi formulada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada em 1986, que assinalou uma transformação sobre a conceção da educação inclusiva, sendo um dos seus propósitos “assegurar às crianças com NEE, derivadas de deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (art.7º, alínea j). Foi, então, estipulada a criação de uma rede de equipas de Educação Especial que abrangem todo o sistema de educação (Gonçalves, 2018).

Até então, predominava uma época assinalada por práticas segregadoras, em que a escolarização de pessoas com deficiência, no âmbito da educação especial, era entendida como uma estrutura paralela ao ensino público. O movimento denominado de integração procurou combater esta realidade, tendo-se iniciado nas décadas de 1980 e 1990, através da implementação de medidas como o ingresso de alunos com deficiência nas escolas públicas, a melhoria da acessibilidade dos espaços, o uso de ferramentas adaptadas e a criação de apoios pedagógicos. Apesar da aplicação destas medidas, ainda existiam muitas limitações que restringiam a inclusão, nomeadamente no que concerne aos objetivos e conteúdos curriculares, pois restringiam-se apenas a ajustes superficiais, sendo o aluno o responsável por atingir os mesmos níveis de aprendizagem dos colegas e, em caso de insucesso, este era novamente conduzido para as escolas especiais. Outro obstáculo crucial era a formação de professores, que era marcada pela limitação de conteúdos relacionados com a educação especial, o que compromete a preparação efetiva para lidar com a diversidade (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2017).

A Declaração de Salamanca (1994) consolidou a superação dessa segregação e da exclusão e fortificou o paradigma da inclusão, reforçando que a escola pública é o espaço mais adequado para a educação de todas as crianças. Neste novo enquadramento, a responsabilidade pelo sucesso educativo passou a ser um dever da escola, que deve reorganizar as suas práticas, culturas e políticas, de modo a responder à diversidade presente nas escolas (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2017).

A legislação portuguesa acompanhou esta evolução. O Decreto-Lei n.º 319/91 proclamou o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade, alinhada à luz dos princípios que regem o movimento da inclusão. Este decreto introduziu a individualização das intervenções educativas através de Planos Educativos Individualizados (PEI) e de

Programas Educativos (PE), com o propósito de contestar as necessidades educativas dos alunos. Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, consolidou este caminho, de forma a garantir que os alunos com NEE (necessidades educativas especiais) conseguissem frequentar escolas públicas, em vez de escolas especiais ou instituições, o que traçou um novo rumo dos modelos organizacionais e das políticas educativas (Gonçalves, 2018).

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) surgiu como um marco elementar no progresso da Educação Especial e Inclusiva. A introdução deste conceito veio substituir o termo “deficiente”, que, até à década de 1960, era segundo Gonçalves (2018) a expressão usada para se dirigir a pessoas com Necessidades Educativas Especiais. A introdução deste termo incutiu uma perspetiva mais ampla, que se centra nas limitações individuais, mas também sobretudo na responsabilidade da escola em adaptar as medidas à diversidade dos alunos. A responsabilidade de responder de forma eficaz a estas necessidades é dos professores, tendo muitas vezes que proceder a modificações ambientais e adaptações curriculares. As Necessidades Educativas Especiais referem-se a crianças e jovens com condições sensoriais, físicas, intelectuais, emocionais ou dificuldades de aprendizagens específicas, decorrentes de condições orgânicas ou ambientais. Estas necessidades podem variar de intensidade (ligeiras ou severas) e de duração (temporárias ou permanentes), afetando uma ou mais áreas a nível escolar e socioemocional dos alunos (Gonçalves, 2018).

De forma a responder às novas adaptações das medidas do sistema educacional, foi reconhecido ao aluno com Necessidades Educativas Específicas o direito de frequentar as aulas nas turmas tradicionais. Começou, assim, a reconstrução de um sistema educativo orientado pelos princípios do respeito e da igualdade de oportunidades, garantindo uma educação gratuita e de qualidade para todos os alunos com NEE, de acordo com as suas capacidades e necessidades. Neste contexto, o papel dos educadores e dos professores do ensino público e da educação especial passou a ser questionado, sobretudo no que diz respeito à adaptação curricular às necessidades educativas específicas (Gonçalves, 2018).

A legislação recente reforça a promoção de uma educação em que “(...) todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontrem respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Este decreto derruba as barreiras existentes associadas à linguagem das necessidades educativas específicas, promovendo a criação de espaços educativos que proporcionem uma participação plena a todos os alunos, contribuindo assim para a inclusão e coesão

social. Neste enquadramento, é estipulada a abordagem multinível de respostas e medidas, com acesso flexível ao currículo, com um acompanhamento sistemático e de avaliação e monitorização contínua. São introduzidas medidas de suporte e apoio à aprendizagem e à inclusão com três níveis de intervenção: as medidas universais, disponíveis para todos os alunos, visam a melhoria das aprendizagens e promovem a diferenciação pedagógica; as medidas seletivas, que procuram colmatar as necessidades que não foram combatidas pela aplicação das medidas universais incluindo adaptações curriculares não significativas e apoios psicopedagógicos; e as medidas adicionais, destinadas a colmatar dificuldades acentuadas e que exigem a intervenção de uma equipa especializada, como adaptações curriculares significativas, planos individuais de transição e o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social (Pedroso de Lima, 2021). Assim, as escolas enfrentam o desafio que pressupõe o envolvimento ativo e contínuo dos diferentes intervenientes no processo educativo, na sensibilização para a inclusão e na adoção de práticas inclusivas (Moreno, 2023).

Neste contexto, e articulado com o Decreto-Lei n.º 54, destaca-se o Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, que reforça a inclusão como uma exigência e assenta numa visão de base humanista, centrada no processo educativo, valorizando o desenvolvimento sustentável e reconhecendo as diferenças da população escolar, em ritmos e especificidades próprias (Moreno, 2023).

O enquadramento legislativo previsto pelo Decreto-lei n.º 54/2018 tem, ainda, por base, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), uma metodologia que pretende eliminar as barreiras à aprendizagem para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de sucesso educativo. O DUA enfatiza a importância de diversificar os processos de ensino e aprendizagem, valorizando formas diversificadas de motivação e envolvimento dos alunos e a equação de múltiplos processos de diferentes estratégias de aprendizagem (Moreno, 2023).

De acordo com a Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012), os objetivos da educação inclusiva só são atingidos em contextos e sistemas que valorizam todos de igual forma e que consideram as escolas como um recurso da sociedade. Nesse sentido, para a educação inclusiva é primordial a participação significativa de todos os alunos na aprendizagem, de forma a combater a exclusão no sistema da educação e na sociedade.

Para tal, considera-se necessária uma reestruturação do sistema educativo e da cultura em todas as escolas. Tal reestruturação deve reconhecer a individualidade contextual e comunitária de cada escola e deve ser baseada nas necessidades dos seus

alunos e na realidade que a caracteriza. É necessário, portanto, considerar um conjunto de princípios que são inerentes a todas as escolas, como a formação pedagógica dos professores (Gonçalves, 2018).

## **2. A Formação de Professores do Departamento de Expressões para a Educação Inclusiva**

A análise da formação e da preparação dos professores do Departamento de Expressões, no qual normativamente se incluem os grupos de recrutamento de Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e Educação Física (que aqui nos interessa, mas podendo incluir outros), à luz da legislação atual, revela uma série de desafios e limitações, sobretudo no que se refere à formação inicial que os professores recebem (Rodrigues et al., 2020).

Na atualidade, os professores em geral, sentem-se “perdidos” e consideram não possuir aptidões para lidar com situações associadas à pluralidade cada vez mais evidente nas escolas (Mendonça, 2014). De acordo com Neto (2022), diversos estudos indicam que a maioria dos professores apresenta dificuldades ao nível dos conhecimentos e das competências necessárias para ensinar alunos com necessidades educativas específicas, o que evidencia a falta de formação durante a formação académica inicial e contínua.

Muitos cursos do ensino superior relativos à formação docente em Portugal não abordam, de forma significativa, questões relacionadas com as NEE, o que revela lacunas na formação dos docentes. Verifica-se, no entanto, que os professores que lecionam há pouco tempo têm uma atitude mais positiva, devido às alterações na estrutura curricular dos cursos de formação inicial de professores, que passaram a integrar algumas unidades curriculares que promovem reflexões e aprendizagens sobre a educação inclusiva. Ainda assim, o referido autor salienta que continua a existir uma falha significativa ao não ser proporcionado, ao longo da formação dos professores, um contacto direto com a realidade educativa e os seus intervenientes (Neto, 2022).

Para Gonçalves (2018), as instituições de ensino superior deveriam ter em conta o aumento do número de alunos com NEE nas escolas e dar maior ênfase às disciplinas que abordam a temática da educação inclusiva. Para isso, é crucial que os planos de estudo sejam reformulados, de modo que a formação inicial tenha mais profundidade neste respectivo e atenda às verdadeiras necessidades específicas dos alunos, e à heterogeneidade, e dos professores no seu exercício.

Esta problemática assume, ainda, uma dimensão transnacional, pois Neville et al.,

(2022) sublinham que existe um grande consenso internacional e evidências empíricas, que sinalizam que a formação inicial de professores ainda não tem impacto suficiente na preparação dos professores para oferecer uma educação inclusiva adequada. Celestino et al., (2022) acrescem a esta discussão que as cargas horárias atribuídas às unidades curriculares específicas relacionadas com a inclusão são insuficientes e desenvolvidas num curto período, inviabilizando processos de consolidação e maturação das aprendizagens. A formação dos professores continua, em grande parte, a ser baseada em modelos tradicionais, com maior ênfase na teoria e uma limitada prática pedagógica, o que revela, segundo os autores, lacunas na formação, reforçando que o foco tem sido direcionado a entender, teoricamente, a deficiência ao invés do conhecimento operacional de como devem promover a inclusão dos alunos nas atividades, de um ponto de vista prático e especializado.

Neste sentido, a formação contínua de professores surge como uma resposta imprescindível para suprir as falhas da formação inicial. Sendo, portanto, fundamental para a atualização dos professores e para a aquisição de novas competências que atendam à diversidade das turmas. De acordo com o Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro, a formação contínua tem como objetivo melhorar o desempenho dos professores e a qualidade do ensino, sendo um direito de todos os docentes (Casanova, 2015). É, portanto, essencial que todos os professores, enquanto agentes de mudança e principais responsáveis pela implementação da educação inclusiva, estejam em constante formação, de forma a conseguir desenvolver competências e atender às necessidades educativas de todos os alunos. Assim, a formação e o conhecimento não se devem limitar ao momento da formação inicial, requerendo uma continuidade e uma constante atualização (Neto, 2022).

A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012) elaborou o Perfil de Professores Inclusivos que se baseia em três marcos fundamentais:

- 1) a inclusão é um direito humano universal;
- 2) o ensino deve ser ético, reflexivo e colaborativo sempre direcionado pela valorização da diversidade;
- 3) a formação de professores é um elemento básico para reformular e transformar os sistemas educativos, articulando saberes e práticas para a construção de escola inclusiva, sendo essencial que os docentes estejam em constante desenvolvimento profissional e pessoal, de forma a assumir um papel estratégico na promoção da inclusão, enquanto agentes de mudança escolar e social.

Esta abordagem parece desafiar os paradigmas severos e seletivos historicamente

enraizados nas escolas tradicionais, defendendo uma reformulação estrutural e organizacional da escola e dos docentes, de forma a orientar a instituição para a equidade.

Face ao atual paradigma educativo e considerando a quantidade de literatura específica sobre este tema, conclui-se que a capacitação e a formação para a educação inclusiva dos professores dos Departamentos de Expressões das escolas, necessita ainda de uma profunda reflexão e discussão. Neste sentido, é imprescindível reforçar os estudos e as práticas nesta área, de forma a fornecer respostas mais eficazes à educação inclusiva e ao sucesso educativo para todos (Celestino et al., 2022).

### **2.1. A formação inicial e contínua de professores de Educação Visual e Tecnológica**

A disciplina de Educação Visual e Tecnológica disponibiliza instrumentos que promovem a evolução pessoal e escolar dos alunos, bem como a aquisição de novas formas de expressão, competências técnicas e conhecimentos conceptuais, com o objetivo de capacitar os alunos para compreender e interagir com o mundo e a sociedade que os rodeia, estimulando o raciocínio crítico, a imaginação, a originalidade e a capacidade de análise. Neste sentido, é imprescindível formar alunos cientes, emotivos e aptos para socializar de forma consciente com a sociedade e com a tecnologia, contribuindo para criar meios que lhes permitam enfrentar os desafios atuais da sociedade. Para tal, é necessário estabelecer condições adequadas para a participação plena dos alunos nas aulas, de forma a garantir a sua inclusão efetiva, tal como a adaptação dos materiais pedagógicos, o recurso a tecnologias assistivas e a disponibilização de recursos humanos de apoio, tendo sempre em conta as dificuldades e ajustando e flexibilizando o currículo e as metodologias de ensino de acordo com as capacidades de cada aluno (Pinto, 2024).

O Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro, reforça a importância do ensino artístico no currículo nacional para crianças e jovens com NEE, garantindo que também possam usufruir dessas aprendizagens (Mendonça, 2014). No entanto, estudos indicam que, em muitos contextos, a inclusão por meio da arte nas escolas tradicionais é frequentemente subestimada. Muitos professores consideram as atividades relacionadas com esta área mais fáceis e de menor importância em comparação com outras disciplinas, desconsiderando igualmente as habilidades e as competências dos alunos com NEE. Como consequência, estes alunos recebem frequentemente tarefas repetitivas, que pouco contribuem para o seu desenvolvimento criativo e estético, além de os desmotivar. Um exemplo dessa desconsideração ocorre quando os alunos com necessidades específicas

são convidados a colorir contornos adiantadamente determinados em trabalhos manuais dirigidos (Mendonça, 2014).

De acordo com Pinto (2024), a maioria dos professores de Educação Visual e Tecnológica não recebeu, durante a sua formação inicial ou académica, uma preparação adequada na área da Educação Especial e Inclusiva. Apesar de alguns temas aparecerem de forma dispersa em unidades curriculares, as disciplinas específicas focadas na Educação Especial e Inclusiva são escassas ou inexistentes. No entanto, destacam-se temas como a Didática das Expressões, que pode incluir estratégias inclusivas; Metodologias de Ensino, que integra módulos sobre adaptação curricular; e o Estágio Supervisionado, que possibilita o contacto direto com alunos com NEE. Mesmo com a presença de alguns conteúdos, a formação inicial parece revelar-se insuficiente, limitando a capacidade dos professores de responder de forma adequada às diversas necessidades educativas presentes no dia a dia das salas de aula. Por outro lado, a participação em formações contínuas mostrou-se mais presente na formação dos professores, o que evidencia que os docentes reconhecem a importância, ou sentem necessidade, de se manterem atualizados e de desenvolverem competências para aplicar estratégias inclusivas em sala de aula.

As principais dificuldades reportadas pelos docentes, de acordo com Silva (2016), relacionam-se com o tamanho da turma, a falta de tempo, a escassez de recursos humanos e materiais e a experiência limitada ou inexistente em situações específicas. Estes constrangimentos reforçam a urgência de investir e alterar a formação inicial e contínua, de forma a capacitar os professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas efetivas de modo a garantir o sucesso educativo de todos.

Apesar da relevância da inclusão no Departamento de Expressões, ainda existe uma grande escassez de estudos sobre a formação de professores na Educação Visual e Tecnológica, o que fica vertido nesta revisão da literatura, pela limitação de autores que versam especificamente na formação de professores dessas áreas.

## **2.2. A formação inicial e contínua de professores de Educação Musical**

A Educação Musical é reconhecida como um direito e um benefício fundamental no desenvolvimento das crianças, pois estimula as áreas cognitivas, linguísticas, psicomotoras e socioafetivas, sendo uma importante aliada na inclusão de crianças com Necessidades Educativas Específicas (NEE). A sua natureza lúdica e de livre expressão, enquanto instrumento didático-pedagógico, potencia aos alunos a oportunidade de adquirir sabedorias, despertar a inteligência e estimular a memória, ajuda no seu

autoconhecimento pessoal e na orientação no mundo, o que pode favorecer e enriquecer a sua inserção no meio escolar (Oliveira, 2022).

Neste contexto, os recursos tecnológicos surgem como aliados importantes. O Soundbeam, por exemplo, é um instrumento de intervenção direcionado a crianças, jovens e adultos com necessidades educativas específicas. Este instrumento faz o elo entre a música, as emoções e o corpo, em conformidade com o ensino e a educação, foi criado para proporcionar às crianças com NEE, uma participação mais ativa e completa, pois reforça a motivação, a atenção, a comunicação emocional e a interação social (Rocha & Cardoso, 2019).

Com base na pesquisa teórica e documental realizada para esta fundamentação teórica, é notória a ausência de conteúdos relativos à Educação Inclusiva e à Educação Especial nos currículos de formação de professores desta área, o que pode prejudicar a sua atuação com alunos com NEE. Esses conteúdos parecem possuir um espaço extremamente limitado e escasso durante todo o processo que compreende a formação inicial dos professores de Educação Musical, à semelhança do que ocorre na formação inicial de professores em outras áreas específicas, como o pré-escolar e o primeiro ciclo. Alguns dos conteúdos presentes na licenciatura de Educação Musical, referidos pela amostra do estudo de Oliveira (2022), incluem: musicoterapia, psicologia educacional e educação especial. No entanto, parte dessa amostra relata não ter recebido formação específica em educação especial. Esta lacuna de falta de conteúdos relacionados com a educação especial pode prejudicar a atuação do docente, o que pode levar ao comprometimento da aula, por não ter os recursos e as competências necessárias disponíveis e, acima de tudo, na orientação de atividades com alunos com NEE. Nesses casos, os professores sentem dificuldades ao nível da coordenação e supervisão da turma, bem como na própria interação com os alunos, que são uma realidade presente no dia a dia dos professores de Educação Musical (Oliveira, 2022).

A formação contínua, na área da Educação Musical, é essencial na formação de docentes, para que sejam capazes e estejam instruídos para lecionar na sua área de conhecimento. Assim, a formação contínua promove a autorreflexão sobre o exercício do professor, desde programas criados em escolas, projetos particulares em que cada um investe numa regular atualização, até à formação de grupos acerca da vida escolar e das respetivas problemáticas. Tal formação expande a confiança do docente, na medida em que ele pode esclarecer as hesitações acerca de vários pontos que incluirá nas suas atividades escolares (Oliveira, 2022).

Os estudos demonstram a necessidade de se rever os currículos dos cursos de

Educação Musical para incluir unidades curriculares que abordem a Educação Especial e Inclusiva, para os docentes atuarem de forma mais inclusiva. Além disso, existe uma grande dificuldade em encontrar bibliografia relacionada com a Educação Inclusiva/Especial e a formação do professor de Educação Musical. Há também uma grande escassez de formação contínua para professores de Educação Musical, o que é alarmante nos dias de hoje (Oliveira, 2022).

### **2.3. A formação inicial e contínua de professores de Educação Física**

A Educação Inclusiva tem obrigatoriamente de adquirir um espaço crucial nas atuais diretrizes curriculares das escolas de formação de professores. E, quando se fala de disciplinas com uma componente prática substancial, como no caso da Educação Física, os problemas levantados sobre as práticas de inclusão aumentam significativamente (Gonçalves, 2018).

A inclusão de alunos com NEE nas aulas de Educação Física é um tema pouco abordado em Portugal, talvez devido ao facto de não se relevar a Educação Física enquanto crucial no processo de inclusão escolar e enquanto disciplina de igual pertinência no desenvolvimento holístico, na aprendizagem e no sucesso dos alunos. No entanto, diversos aspetos intrínsecos à Educação Física contribuem para a inclusão, nomeadamente a maior flexibilidade na estruturação dos conteúdos, o que permite a participação de todos, independentemente dos diferentes graus de dificuldade. Reforçando a perspetiva de Rodrigues (2017), “a Educação Física como disciplina curricular não pode ficar indiferente ou neutra face a este movimento de educação inclusiva” (p. 4). Todavia, por outro lado, a história desta disciplina é marcada pela competição e pela procura da técnica perfeita, o que condiciona e dificulta a implementação da Educação Inclusiva (Rodrigues et al., 2020).

Segundo Gonçalves (2018), é nas aulas de Educação Física que se trabalha com os alunos a cooperação e a competição, estimulando o conhecimento interpessoal, como a interação entre pares, a formação de novas relações, a participação nas atividades de grupo e a criação de um espírito de equipa. No entanto, é ainda evidente que a participação dos alunos com NEE nas aulas práticas de Educação Física gera ainda constrangimentos, inseguranças e divergências entre os professores, sendo a falta de formação e conhecimento, um motivo recorrente para justificar essas dificuldades. Rodrigues (2017) aponta que a formação inicial dos professores de Educação Física no âmbito das necessidades educativas específicas “deixa muito a desejar”. O referido autor até aponta, pela negativa, o exemplo da Faculdade de Motricidade Humana (FMH), que, apesar de

dispor de um Departamento de Educação Especial e Reabilitação, não proporciona formação adequada nesta área. De modo a inverter essas situações, terão obrigatoriamente de se desconstruir os valores associados à uniformidade do ensino, reconstruindo uma Educação Física voltada para a diversidade, num ambiente cooperativo e com atividades o menos restritivas possível.

Em Portugal, alguns cursos de formação de professores de Educação Física incluem unidades curriculares nas áreas de Pedagogia e Metodologias de Intervenção, Didática Específica e Iniciação à Prática Profissional, Desporto para Populações Especiais. Atualmente, verifica-se que a FMH apresenta a unidade curricular de Estratégias de Inclusão em Educação Física, enquanto que a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra apresenta unidades curriculares como a de Desenvolvimento, Aprendizagem e Educação Inclusiva e a de Educação Física e Inclusão. A Universidade Lusófona apresenta uma unidade curricular de Educação Física Inclusiva e Adaptada, e a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro apresenta a unidade curricular de Educação Inclusiva. Já na Universidade da Maia é providenciada a unidade curricular de Estratégias de Inclusão em Educação Física, e na Universidade da Beira Interior apresenta-se a unidade curricular de Educação Física Adaptada.

Por outro lado, instituições como a Universidade do Porto, a Universidade de Évora e o Instituto Piaget (Ensino Superior) não apresentam, nos seus planos curriculares, unidades específicas dedicadas à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE). Nestes casos, a temática da inclusão é frequentemente abordada de forma transversal, integrada em disciplinas de cariz mais geral. A formação contínua para os professores de Educação Física existe, no entanto, de acordo com Gonçalves (2018) e Batista e Resende (2023), esta apresenta limitações importantes, pois muitos programas de formação contínua não possuem conteúdos específicos voltados para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE). Neste sentido, as ações de formação contínua na perspetiva inclusiva são um importante caminho a ser trilhado, com o objetivo de preparar o professor para o atendimento à diversa demanda escolar em contexto inclusivo e subsidiar o desenvolvimento de níveis elevados sobre a perceção da competência e sobre a qualidade da experiência vivenciada (Morais et al., 2019). Quando bem estruturadas, estas formações permitem que o professor se sinta mais confiante e capacitado para o desenvolvimento de ações equitativas, tornando o processo inclusivo mais efetivo. Por isso, é fundamental que a formação contínua contemple temáticas contextualizadas à realidade escolar e que abarquem as estratégias de ensino para uma Educação Física mais inclusiva, colmatando as lacunas atualmente identificadas na

preparação dos docentes.

Os programas de formação inicial dos professores de Educação Física, não parecem dedicar tempo suficiente a unidades curriculares que promovam aprendizagens sobre o desenvolvimento de competências práticas para incluir crianças com Necessidades Educativas Específicas, pois normalmente a ênfase recai sobre conteúdos técnico-desportivos, em detrimento da pedagogia de ensinar estratégias, atividades de adaptação e integração nas aulas e nos desportos. Os conteúdos sobre NEE são, na sua maioria, inexistentes ou muito pouco direcionados para a temática, e os recursos pedagógicos e de apoio disponibilizados são insuficientes (Gonçalves, 2018).

Para Batista e Resende (2023), a diversidade é uma força que molda diretamente a experiência de aprendizagem nas aulas de Educação Física, e os professores desempenham um papel determinante na criação de ambientes e programas de qualidade. Para responder aos objetivos de uma educação inclusiva, é primordial a reformulação do currículo, da instrução e da avaliação centrada no professor. O investimento numa Educação Física de qualidade e na preparação de professores para uma educação inclusiva é uma prioridade para a formação de professores, de forma a acabar com a exclusão.

Já, Gonçalves (2018) refere que, durante a última década, os cursos de Educação Física reformularam alguns dos seus programas curriculares, de modo a começarem a lecionar conteúdos relativos às pessoas com necessidades especiais, ou específicas. Aliás, tal é corroborado no estudo de Silva et al., (2023), onde se verificou que existem falhas na oferta formativa inicial nos cursos de Educação Física, nomeadamente nos cursos de Mestrado, relativamente à educação inclusiva. Os autores defendem a necessidade de reestruturação dos planos curriculares e do complemento da formação através de um formato contínuo ao longo da carreira. Tal limitação é patente na breve análise proporcionada anteriormente. No entanto, o material pedagógico disponível e as estratégias para trabalhar com esta população ainda continuam a ser bastante escassos. Destaca-se ainda que uma estratégia complementar será a utilização de recursos humanos de apoio, como a intervenção de outro professor da disciplina, de um professor da educação especial, de um auxiliar da ação educativa ou até mesmo de um colega de turma. Esse apoio, refere-se, ser benéfico para melhorar a experiência dos alunos com NEE e prevenir possíveis impactos negativos (Gonçalves, 2018).

A falta de progressos na formação destes professores, nesta matéria, é ainda evidente, devido à obrigatoriedade da participação, em igualdade e equidade, nas aulas de Educação Física continuar a ser menos rígida para alunos com NEE do que para alunos sem NEE, constituindo, assim, ainda, como resposta mais frequente, que os alunos

deixem de frequentar e/ou participar nas aulas, o que representa uma forma de exclusão (Rodrigues & Lima-Rodrigues, 2017).

Por outro lado, impera olhar a Educação Física e o Desporto, em geral, como um contexto educativo, onde os alunos, crianças e jovens, desenvolvem muito mais do que os aspetos físicos, físico-motores e psicomotores. Como um contexto educativo ecológico, sistêmico e integrado numa comunidade escolar e numa educação inclusiva, a Educação Física e o Desporto terão um papel fundamental no desenvolvimento holístico dos alunos, destacando-se, aqui, aquilo que alguns autores de referência já referem quanto ao seu impacto desenvolvimental nas questões sociais e socioemocionais, naturalmente correlacionadas com a inclusão e com educação inclusiva em última análise (Santos et al., 2025; Santos et al., 2024; Santos et al., 2018; Santos & Gonçalves, 2015). Rodrigues (2017) aponta que a Educação Física apresenta um grau de determinação e rigidez menor do que outras disciplinas, concedendo ao professor uma maior liberdade e flexibilidade para organizar os conteúdos e, neste caso, articular o que se considera aprendizagens essenciais a desenvolver na disciplina e noutras de forma transversal.

Embora não existam evidências concretas, uma análise comparativa simples sugere que, nas demais disciplinas normativamente incluídas nos Departamentos de Expressões, o entendimento e as práticas dos docentes podem ser semelhantes às observadas na Educação Física.

### **3. A Educação Inclusiva no Departamento de Expressões: Desafios, Barreiras e Oportunidades**

Receber uma criança com Necessidades Educativas Específicas (NEE) numa turma de ensino tradicional é um desafio constante para os professores e educadores, sendo o mais comum que o acolhimento do aluno não seja o mais apropriado, o que aumenta, sem dúvida, os níveis de frustração, insucesso e exclusão, causando-lhes a impressão de não serem desejados na escola e provocando, nos pais, comportamentos que nem sempre são os mais desejados. É, portanto, fundamental que o professor organize uma receção adequada, de modo a proporcionar um ambiente acolhedor, promovendo uma inter-relação com os professores e os colegas de turma. Os alunos com necessidades educativas específicas só se sentem incluídos quando são acarinhados e socialmente aceites pelos professores e pelos colegas (Gonçalves, 2018).

Uma das grandes transformações introduzidas pela passagem do Decreto-Lei n.º 3/2008 (centrado nas NEE de carácter permanente e num sistema dual) para o Decreto-Lei n.º 54/2018 foi a adoção de uma visão mais ampla e holística da inclusão. Este novo

enquadramento legal deixa de focar-se exclusivamente nas NEE (substituindo-se por necessidades educativas específicas ao invés de especiais) e passa a promover uma abordagem universal, que valoriza a diversidade e as necessidades educativas de todos os e de cada um dos alunos. Neste sentido, torna-se imprescindível compreender a individualidade de cada aluno, de forma a garantir que todos possam desenvolver o máximo das suas competências, de acordo com as suas capacidades e necessidades. Esta perspetiva perpassa todo o espírito do Decreto-Lei n.º 54/2018, em vigor nas escolas portuguesas desde 2018, e que visa assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva para todos.

No entanto, a resistência por parte dos professores em assumir a inclusão como prática pedagógica efetiva é um dos maiores desafios (Pedroso de Lima, 2021). Há estudos que demonstram que há professores que não gostam, nem gostariam, de lidar com alunos com NEE, referindo-se aos alunos com necessidades educativas específicas como incapazes, dependentes e desinteressados no processo de aprendizagem, o que demonstra que estes docentes não estão minimamente preparados para lidar com a diversidade de alunos, mostrando preferência por ensinar turmas homogéneas e num paradigma bastante irreal do que são os alunos, a escola e a educação. Além disso, parece existir uma postura mais positiva face a deficiências motoras, do que a problemas cognitivos e emocionais, visto que há uma elevada possibilidade de estes afetarem o decorrer das aulas (Ferreira, 2024). Assim, estes profissionais podem ser a maior barreira que existe na mudança, por se contraporem à evolução, e evitarem o diálogo e a cooperação com outros profissionais e rejeitarem ou invisibilizarem crianças com necessidades educativas específicas nas suas salas de aula (Pedroso de Lima, 2021; Ferreira, 2024).

Entre os principais desafios da inclusão, segundo Abreu e Grande (2021), destaca-se a escassez de recursos humanos e materiais, o défice na formação dos docentes, a dificuldade em decifrar as leis, as condições de trabalho marcadas pelo excesso de carga horária e pela pressão constante de responderem a todas as problemáticas existentes no meio escolar, o que conduz a um desgaste e a uma desmotivação profissional e pessoal. A falta de coerência das orientações gera interpretações diversas. Ainda, o envolvimento da família e da comunidade, na maior parte das vezes, permanece afastado dos processos. A flexibilização curricular deve manter, assim, aprendizagens e objetivos basilares do currículo nacional, mas organizar os conteúdos, as metodologias, os espaços e os tempos bem como a avaliação, de forma diferente, para promover o sucesso educativo e a inclusão de todos os alunos (Gonçalves, 2018).

Os professores são os recursos humanos e os agentes de mudança com o papel

mais relevante de qualquer sistema educativo. A sua atitude tem um grande impacto nas vidas e nas aprendizagens dos alunos. Estes agentes devem ajustar-se a nível pessoal e profissional, de modo a beneficiarem e a priorizarem o atendimento às especificidades de cada aluno. Com o avançar da idade, é de notar que a disponibilidade dos docentes para atender às necessidades educativas específicas tende a diminuir, e as circunstâncias de trabalho, como a elevada carga horária, a aglomeração de tarefas e o tamanho das turmas, são quatro fatores dominantes que limitam a atuação. Quando são examinadas as características dos docentes, isso revela barreiras significativas à operacionalização de uma Educação Inclusiva (Ferreira, 2024).

Há um consenso na literatura quanto à falta de formação especializada no âmbito da Educação Inclusiva na inclusão e no seu impacto, visto que, sem formação, os docentes não obtêm os conhecimentos necessários sobre a heterogeneidade das NEE, nem sobre as estratégias e ferramentas de apoio que devem adaptar às suas práticas educativas. Por receio de falhar e por inseguranças, evitam interações ou revelam dificuldades no contacto direto com este grupo de alunos durante as atividades que decorrem ao longo das aulas. Tal lacuna beneficia o predomínio dos estereótipos, estigmas, preconceitos e baixas expectativas, que não se focam nas potencialidades, mas sim nas limitações dos alunos. Torna-se, assim, prioritário reconhecer, observar e delinear estratégias que ultrapassem estas barreiras, de modo à inclusão não se tornar apenas num sonho (Ferreira, 2024).

De modo a combater estes desafios e ultrapassar as barreiras que ainda prevalecem no caminho de uma educação inclusiva, torna-se imprescindível a implementação do trabalho colaborativo, de modo a garantir que as planificações e as intervenções educativas sejam construídas em equipa e não sejam apenas da responsabilidade do professor da turma. É fundamental que os planos de intervenção sejam criativos, inovadores e flexíveis, e que sejam estabelecidos entre o professor, os pais ou encarregados de educação e os demais profissionais de educação, tendo sempre o cuidado de retificar caso haja necessidade de reformular o plano de aula, caso não esteja a ter os resultados esperados. A programação não se pode limitar aos recursos humanos e materiais a que o professor e a escola têm acesso e disponibilidade, mas deve expandir os recursos através da cooperação e do envolvimento de todos os agentes educativos (Gonçalves, 2018).

A aprendizagem em cooperação é particularmente benéfica nesse contexto, sendo uma abordagem na qual um grupo heterogéneo de alunos aprende em conjunto, realizando atividades específicas. Assim, o professor consegue intervir de maneira mais rápida e eficaz, sem prejudicar nenhum aluno em detrimento de outro. Caso algum aluno tenha

dificuldades, o professor pode juntar-se ao grupo onde o aluno está inserido, com o intuito de o ajudar a compreender a atividade. O diálogo em grupo, realizado após as atividades, deve desencadear a comunicação entre toda a turma e incidir sobre as dificuldades e as barreiras que cada aluno encontrou durante a realização da atividade. De acordo com Gonçalves (2018), com base nestas observações feitas em contexto de aula, o professor deve planificar as próximas atividades com o objetivo de garantir que todos os alunos adquiram as aptidões pretendidas.

De forma a potenciar novas oportunidades de aprendizagem, os professores devem frequentar workshops, seminários e ações de formação contínua orientadas por especialistas da área da Educação Especial e Inclusiva. Estes espaços proporcionam reflexões críticas sobre as posturas e preconceitos em relação às necessidades educativas específicas e sobre a maneira mais eficiente de os superar, promovendo o diálogo contínuo para partilhar as vivências dos professores, de forma a construir práticas inclusivas. Programas de sensibilização, de forma a aumentar a consciencialização sobre a inclusão em toda a comunidade escolar, com o objetivo de eliminar todas as barreiras físicas e sociais que podem levar à exclusão (Ferreira, 2024) e contribuir para a perceção de competências na experiência de trabalho com a diversidade e inclusão (Morais et al., 2019).

As soluções apontadas pelos resultados de um estudo feito pelos autores Abreu e Grande (2021) evidenciam a necessidade de reforçar a formação contínua e especializada, o fortalecimento das equipas multidisciplinares, o trabalho colaborativo e o envolvimento ativo das famílias e das comunidades. Por fim, os autores destacam a importância de oferecer apoio emocional e psicológico aos professores.

Em suma, a base para transcender os desafios e barreiras passa pelo investimento no progresso profissional, tanto a nível da formação inicial como da formação contínua. Assim, é primordial que exista uma reestruturação dos módulos obrigatórios na formação inicial, centrando-se nos diferentes quadros de necessidades educativas específicas e nas estratégias de gestão de sala de aula para a Educação Inclusiva.

#### **4. Revisão sistemática da literatura relativamente à formação inicial e preparação dos professores das expressões para educação inclusiva**

Os professores assumem, atualmente, e no contexto normativo-legal em vigor, um papel de extrema relevância no desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas inclusivas. Neste contexto, a formação inicial e a preparação dos professores revelam-se

determinantes para que estes consigam responder de forma eficaz à diversidade de alunos presentes nas salas de aula e concretizar a educação inclusiva.

A formação inicial dos professores, particularmente a dos professores de Expressões, parece revelar-se insuficiente no que concerne à frequência e disponibilização de unidades curriculares relacionadas com a educação inclusiva e com necessidades educativas específicas, isto mesmo se existentes. A revisão da literatura identifica alguma evolução, mas ainda é muito pouco significativa quando comparada com a evolução e as exigências legais que imperam no país e nas escolas. Torna-se, portanto, imprescindível investigar a necessidade de investimento na formação e capacitação dos professores em geral, com particular relevância e urgência para os docentes das áreas de Expressões.

Perspetivando a pouca produção científica nesta temática (atendendo à leitura inicial delimitadora do estágio), optou-se pela realização de uma revisão sistemática da literatura que, recorrendo à produção científica existente, objetivasse a formação inicial e a preparação dos professores das expressões (onde aqui se incluem apenas os professores de educação musical, educação física e educação visual e tecnológica) para a educação inclusiva. Para tal, adotou-se a metodologia e o protocolo *Prisma Scoping Review*. Esta abordagem oferece uma visão enquadrante sobre a formação e preparação dos professores de Expressões para a educação inclusiva e, ao mesmo tempo, possibilita identificar os conhecimentos, desafios e lacunas nesse domínio e objeto do conhecimento.

A revisão sistemática da literatura foi realizada de acordo com as diretrizes PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) que garante a adoção de uma abordagem sistemática e rigorosa, assegurando assim a transparência e a reprodução na análise e nos estudos selecionados, e utilizou-se para o efeito as bases de dados *ScienceDirect* e *Semantic Scholar*. Esta metodologia mostrou-se particularmente apropriada para entender e sintetizar diferentes abordagens e perspetivas sobre a formação inicial dos professores de Expressões no âmbito da educação inclusiva. Além disso, possibilitou a identificação de oportunidades e direções para investigações futuras, e para a construção do instrumento de recolha de dados utilizado no estudo empírico, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento nesta área.

Desta forma, a presente revisão sistemática da literatura visou oferecer uma análise aprofundada sobre o estado da arte relativamente à formação inicial e à preparação dos *professores das expressões* para a educação inclusiva. A partir dos resultados obtidos, pretende-se apontar caminhos que possam contribuir para o desenvolvimento de uma formação docente mais alinhada com os princípios da educação inclusiva, que orientam

o sistema educativo português, e construir o enquadramento compreensivo necessário às práticas do estágio e do estudo sobre as práticas integradas nele.

### ***Critérios de Elegibilidade***

Primeiramente, foram especificados e delimitados, de forma detalhada, os objetivos, os critérios de elegibilidade, as fontes de informação, as palavras-chave e as respetivas combinações de pesquisa. Para assegurar ainda mais a pertinência dos estudos incluídos na revisão, foram afinados os critérios de inclusão e exclusão, contemplando-se apenas estudos que abordassem, especificamente, a formação inicial e/ou a preparação dos professores do Departamento de Expressões e que investiguem aspetos disso relacionados com a educação inclusiva, publicados em português ou inglês, e considerando-se apenas estudos publicados a partir de 2012. Os estudos que não corresponderam a estes critérios foram excluídos.

De seguida, apresenta-se a tabela com os critérios de inclusão e exclusão adotados nesta revisão sistemática.

***Tabela 1***

### ***Critérios de Inclusão e Exclusão***

| <b>Critérios</b>             | <b>Inclusão</b>  | <b>Exclusão</b>  |
|------------------------------|--|--|
| <b>Tipo de estudo</b>        | Estudos qualitativos, quantitativos ou mistos que abordam a formação inicial e preparação dos professores das expressões     | Estudos que não sejam publicados em revistas científicas                                 |
| <b>Período de Publicação</b> | Estudos publicados a partir de 2012  | Estudos publicados antes de 2012   |
| <b>Idioma</b>                | Estudos publicados em português e inglês   | Estudos publicados em outros idiomas   |
| <b>Foco temático</b>         | Estudos que investiguem a formação inicial dos professores de expressões, desafios e perspectivas sobre a educação inclusiva | Estudos que não abordam especificamente a formação inicial dos professores de expressões |

### ***Fontes de informação, palavras-chave e combinações***

Para a efetivação da pesquisa por revisão sistemática nas bases de dados, foi necessário definir palavras-chave de acordo com o objetivo definido, de forma a delimitar a procura de estudos. Sendo assim, foram definidas as palavras-chave em duas línguas -

português e inglês - com o intuito de ampliar o alcance da pesquisa.

As palavras-chave selecionadas foram: Educação Inclusiva; Alunos com Necessidades Educativas Específicas; Formação Inicial de Professores de Educação Física; Formação Inicial de Professores de Educação Musical; Formação inicial de Professores de Educação Visual e Tecnológica. Em inglês, foram usadas as respectivas traduções.

A partir dessas palavras-chave, utilizámos os operadores booleanos “AND” e “OR”, combinados de forma a abranger diferentes possibilidades de interseção entre os temas. Assim, foram definidas seis combinações de pesquisa, que foram replicadas em português e inglês: Formação Inicial de Professores de Educação Física + Educação Inclusiva; Formação Inicial de Professores de Educação Física + Alunos com Necessidades Educativas Específicas; Formação Inicial de Professores de Educação Musical + Educação Inclusiva; Formação Inicial de Professores de Educação Musical + Alunos com Necessidades Educativas Específicas; Formação Inicial de Professores de Educação Visual e Tecnológica + Educação Inclusiva; Formação Inicial de Professores de Educação Visual e Tecnológica + Alunos com Necessidades Educativas Específicas;

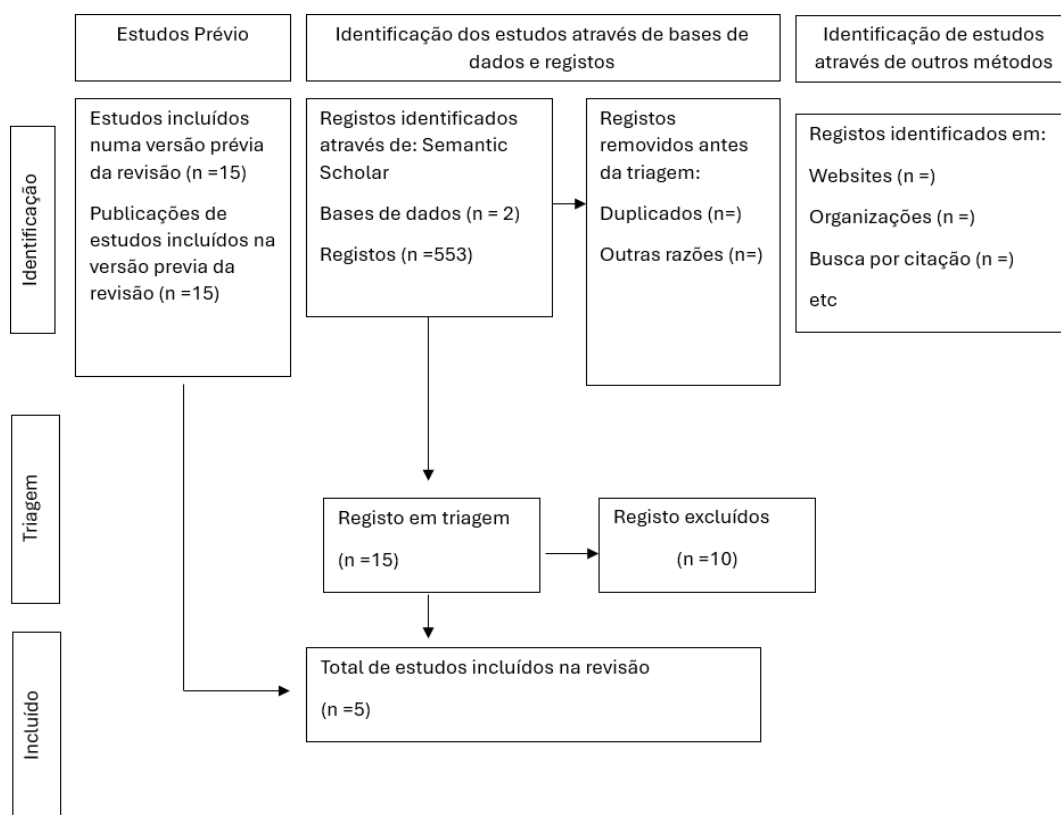
### ***Procedimentos de revisão e abstração de dados***

A pesquisa inicial identificou 553 documentos (*Semantic Scholar* total: 535| *Science Direct* total: 18). Após a análise dos títulos e resumos, 15 documentos foram selecionados para leitura integral, e desses, culminaram na inclusão final 5 estudos, selecionados com base na sua relevância e contributo para o tema em questão por correspondência aos critérios de inclusão previamente definidos.

Após a pesquisa inicial, verificou-se a necessidade de ampliar a pesquisa em inglês e noutros motores de pesquisa, devido à escassez de literatura sobre a formação inicial de professores do Departamento de Expressões para a educação inclusiva. No entanto, mesmo após várias tentativas de combinações de palavras-chave, tanto em inglês como em português, não foram identificados artigos que abordassem diretamente a formação inicial de professores de Educação Musical para a Educação Inclusiva que fossem relevantes e contribuíssem para o tema em questão e que se enquadrassem nos critérios de inclusão. Abaixo apresenta-se um fluxograma que demonstra o procedimento em questão.

**Figura 1**

*Fluxograma Aplicação Metodologia PRISMA, 2020*



Na abstração dos dados foi utilizada uma tabela na qual foram registados itens como autor, o ano de publicação, o tipo de estudo, o resumo e as conclusões principais de cada artigo. Posteriormente, os dados foram agrupados, de modo a permitir a identificação de padrões e lacunas, com destaque para os eixos: da formação inicial de professores de Educação Visual e Tecnológica e de Educação Física para a Educação Inclusiva.

Esta abordagem proporcionou uma visão enquadrante e crítica, que contribuiu para identificar as áreas de formação inicial de professores de Expressões que exigem maior investimento na formação e na preparação para uma prática mais eficaz no âmbito da educação inclusiva. Tornou-se, assim, evidente a escassez de literatura que relacione diretamente a formação inicial de professores de Expressões com a educação inclusiva, lacuna particularmente significativa no que concerne à formação inicial de professores de Educação Visual e Tecnológica, área em que foi identificado apenas um artigo, e da Educação Musical, área em que a literatura se revela particularmente inexistente.

**Tabela 2**

*Resultados dos Estudos*

| <b>Autor e Ano de Publicação</b>   | <b>Tipo de Estudo</b> | <b>Resumo</b>  | <b>Conclusões</b>   |
|--|-----------------------|--|---|
| Camila Silva, José Carlos dos Santos, Patrícia Guanâbens e Débora Laurino (2022) | Estudo Qualitativo    | Analisa a formação de professores na preparação para a educação inclusiva, através da análise de conteúdo de 57 artigos sobre a Educação Física inclusiva, com base em pesquisas bibliográficas e revisões sistemáticas. | <p>A literatura existente revela uma lacuna significativa no que se refere à formação inicial de professores de Educação Física para a Educação Inclusiva. O estudo evidencia o despreparo, a falta de experiência e o perfil inadequado dos professores de Educação Física para atuar nesta área específica, destacando a necessidade de reforçar a formação inicial e contínua para a inclusão, de modo a promover competências que respondam às especificidades e exigências deste contexto.</p> <p>A inclusão educacional é um processo complexo que, para além da formação de professores, requer também a reformulação das políticas educacionais inclusivas. O estudo defende que, sendo a inclusão educacional um processo contínuo, a formação dos professores deve igualmente estar em constante atualização, o que reforça a necessidade de reformular o papel dos professores através da adequação dos currículos tanto ao nível da formação inicial como da formação contínua, assegurando que os professores aprendam práticas pedagógicas ajustadas às necessidades do contexto escolar.</p>   |
| Shayda Oliveira Guilherme Harnisch e Douglas Borella (2023)                      | Estudo Quantitativo   | Analisa a formação de professores de Educação Física com foco no trabalho com alunos com deficiência, com base em 96 respostas de professores através da aplicação de questionários.                                     | <p>A análise do estudo evidencia que, embora exista um reconhecimento das necessidades educativas específicas, a formação docente é insuficiente para responder às exigências da realidade escolar. Uns elevados números de participantes alegaram não ter tido, durante o curso, nenhuma disciplina que tratasse da temática da inclusão de alunos com deficiência. O estudo demonstra ainda que os cursos em Portugal raramente integram aspetos relacionados à educação inclusiva e, quando o fazem, limitam-se à caracterização desses alunos, com pouca ênfase em práticas e metodologias inclusivas. A falta de atualização contínua também dificulta a aplicação de estratégias inclusivas.</p> <p>Este estudo ressalta a necessidade de reestruturar os cursos para oferecerem um maior número de disciplinas ao longo da formação inicial, bem como experiências e conhecimentos que promovam competências inclusivas, de modo a garantir que os futuros professores se sintam motivados, mas também estejam efetivamente preparados. Paralelamente, é imprescindível uma reestruturação da Educação Física Escolar que deve adotar um carácter menos competitivo e mais</p> |

|   |                     |  |  |
|---|---------------------|--|--|
|   |                     |  | flexível, que favoreça a inclusão.   |
| Barbara Zancheta, Wagner Caetano e Janáina Bezerra (2016)                               | Estudo Qualitativo  | O estudo procura investigar as lacunas da formação inicial dos professores de Educação Física sobre o tema inclusão no ambiente escolar, através de artigos publicados em períodos específicos da área de Educação Física Escolar. | A formação de professores de Educação Física apresenta obstáculos para a criação de ações que realmente incluam os alunos com NEE. Embora essa disciplina seja fundamental para o desenvolvimento físico, intelectual e social, para que isso seja possível, é necessário que o professor atue como mediador e responsável pelas aprendizagens de todos os alunos, sem exceção.<br>O curso de Educação Física tem uma elevada carga horária, mas, no que se refere às disciplinas sobre a inclusão, não tem relevância nos cursos de formação inicial.<br>Com a chegada dos alunos com NEE, tornou-se necessária a reestruturação curricular, para preparar os profissionais de ensino, de forma a possibilitar um ensino mais inclusivo e acessível a todos os alunos.                    |
| Daniela Bonfat, Ingrid Carvalho, Rayanne de Freitas, João Martins e José Chicon, (2025) | Estudo Qualitativo  | Tem como objetivo compreender o que foi produzido, na última década, sobre a formação de professores de Educação Física na perspectiva inclusiva, no Brasil e em Portugal, com base em teses e dissertações.                       | O estudo evidencia que a formação dos professores de Educação Física reconhece a importância da inclusão, mas ainda não consegue preparar, de forma eficaz, os professores para atuarem na realidade escolar. A formação prioriza a teoria sobre a inclusão, e não a formação prática sobre a diversidade, o que gera um distanciamento acentuado entre a teoria e a prática.<br>O estudo refere que a formação precisa de promover experiências reais, ser mais crítica e conectada com a prática de escolas, preparando, de facto, os professores para atuarem na diversidade.   |
| Cristóvão Martins (2012)  | Estudo Quantitativo | Analisar e compreender quais são as percepções e atitudes dos professores de Educação Visual e Tecnológica face à inclusão de alunos com NEE, através da aplicação de inquéritos por questionário com respostas fechadas.          | O estudo revela que a maioria dos docentes inquiridos de Educação Visual e Tecnológica sentem-se preparados para atuar com os alunos com NEE, mesmo sem terem recebido formação no âmbito da Educação Especial, sem as ferramentas e os conhecimentos necessários, e reconhecendo que não têm conhecimento sobre as normativas legais respeitantes a essa área.<br>Apontam como aspetos a melhorar a disponibilização de recursos humanos especializados, materiais e equipamentos didático-pedagógicos e tecnológicos, bem como a necessidade da formação contínua regular na área da Educação Especial. Essa formação é fundamental para garantir que têm as competências, um conhecimento técnico e pedagógico sólido e atualizado sobre as normas e as necessidades dos alunos com NEE |

### ***Apresentação e Discussão dos Resultados da Revisão Sistemática da Literatura***

A análise dos artigos incluídos nesta revisão sistemática da literatura demonstrou que, apesar do número elevado de documentos identificados na pesquisa inicial sobre formação docente, poucos tratavam especificamente da formação inicial de professores de Educação Física e Educação Visual e Tecnológica, sendo que nenhum artigo incluído tratava da formação de professores de Educação Musical, relativamente à educação inclusiva.

De forma geral, a literatura evidenciou que a formação inicial de professores de Educação Física é insuficiente para preparar os docentes para lidarem com os desafios e as problemáticas presentes na realidade escolar, sobretudo no que diz respeito aos alunos com NEE. Os estudos revelam que, em Portugal, embora os professores de Educação Física reconheçam as NEE, não têm preparação suficiente nesta área. Apesar de os cursos apresentarem uma elevada carga horária, durante a formação inicial não existem unidades curriculares que abordem e fundamentem práticas e metodologias inclusivas. Quando existe alguma unidade curricular que aborde a inclusão, tende a focar-se na teoria e não na formação prática, refere-se que não contempla estratégias, metodologias e experiências em contextos práticos. Esta limitação revela um distanciamento acentuado entre a teoria e a prática, o que se pode revelar fulcral para a atuação destes professores.

Diante deste cenário preocupante e segundo os estudos analisados, torna-se imperativa a reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores de Educação Física, tanto ao nível da formação inicial quanto da formação contínua. É imprescindível que os cursos ofereçam um número maior de disciplinas neste âmbito ao longo de toda a formação inicial, bem como experiências e conhecimentos que priorizem a articulação entre a teoria e a prática, de modo a abordarem adequadamente normas, estratégias e práticas da educação inclusiva, que promovam as competências necessárias para responderem às exigências e especificidades do contexto real, de forma a possibilitar um ensino inclusivo e acessível a todos os alunos, sem exceção, e em articulação com as premissas nacionais normativo-legais que imperam à prática docente de qualquer área ou grupo de recrutamento no que à educação inclusiva diz respeito.

Os estudos incluídos nesta revisão destacam, ainda, que os professores não se podem cingir à formação inicial, uma vez que, sendo a escola uma instituição em constante mudança, devem manter-se em constante atualização através de formações contínuas, que também devem ser, tal como a formação inicial, reestruturadas de acordo com as exigências atuais. Contudo, para a formação profissional de professores em Educação Física seja (e prepare) verdadeiramente a educação inclusiva, um dos estudos

afirma que é ainda necessário, para além da reestruturação da formação, proceder à reestruturação da disciplina de Educação Física, que deve adotar um carácter e metodologias menos competitivas e mais flexíveis, que favoreçam a educação inclusiva, a inclusão e o desenvolvimento holístico dos alunos.

De modo geral, os estudos incluídos demonstraram que, embora exista um reconhecimento da relevância e da importância da inclusão, a formação dos docentes não os prepara para responder e enfrentar os desafios que derivam da inclusão. Assim, tornou-se evidente, segundo todos os autores dos artigos analisados, que os currículos da formação inicial e contínua devem ser reestruturados com a máxima urgência, de forma a combater as barreiras que existem na atuação dos professores, decorrentes da falta de conhecimentos e competências na área da Educação Especial.

Em relação à formação de professores de Educação Visual e Tecnológica, foi identificado apenas um artigo que se focava no objetivo delineado para esta revisão da literatura, o que evidenciou uma grande escassez de investigação nesta área. O estudo analisado revela que, tal como os professores de Educação Física, os professores de Educação Visual e Tecnológica não receberam formação específica no âmbito da Educação Especial e não têm conhecimento sobre as normativas legais atuais no que concerne à inclusão de alunos com NEE, o que reforça a necessidade de um maior investimento tanto na formação inicial como na formação contínua. Contudo, apesar da falta de formação, o estudo revela que os docentes se sentem preparados para atuar e acreditam ser capazes de aplicar estratégias adequadas para incluir eficazmente esses alunos, respeitando as particularidades individuais de cada aluno. Foi, ainda, possível constatar que os docentes participantes consideram prioritária e necessária a formação contínua, bem como a disponibilização de recursos humanos especializados e de materiais adaptados, reconhecendo estes elementos como essenciais para a inclusão.

No que diz respeito à formação de professores de Educação Musical para a Educação Inclusiva, não foi identificado nenhum artigo que abordasse especificamente este tema, de acordo com os critérios de inclusão delineados e os motores de busca utilizados, o que revela que a investigação nesta área deve ser praticamente inexistente.

Em suma, a análise comparativa e analítica dos artigos selecionados para esta revisão sistemática da literatura permitiu concluir que a formação inicial dos professores de Educação Física e Educação Visual e Tecnológica é insuficiente para responder às exigências do contexto atual das escolas e do regulamento normativo-legal pelo Decreto-Lei n.º 54/2018. Existe uma lacuna ainda maior no caso da formação em Educação Musical, que não foi possível analisar devido à inexistência de estudos identificados. Nos

artigos incluídos, torna-se evidente a necessidade não só da formação e capacitação dos professores, mas também a necessidade de reformular os currículos, a articulação entre a teoria e a prática e o investimento em recursos humanos e materiais, de forma a garantir que os docentes têm todos os meios para atuar, de forma a garantir uma educação verdadeiramente igualitária e equitativa.

### ***Limitações da revisão sistemática realizada***

No âmbito da formação inicial e preparação de professores de Expressões para a Educação Inclusiva, é notável a escassez de estudos específicos e aprofundados sobre esta temática. Esta lacuna evidencia, por um lado, a necessidade de mais investigações que explorem, de forma abrangente, a relação entre a formação inicial de professores de Expressões e a Educação Inclusiva. Por outro lado, a limitação de estudos restringe a análise e a comparação dos resultados, o que dificulta a compreensão da formação inicial e da preparação destes docentes, refletindo não apenas a escassez de dados empíricos, mas também o reduzido interesse investigacional que lhe tem sido vetado.

## **5. A Educação Social e o papel do Educador Social no contexto escolar e na educação inclusiva**

De acordo com a literatura analisada, na atualidade, os professores do Departamento de Expressões enfrentam desafios graduais no âmbito da inclusão escolar, principalmente no trabalho com alunos que apresentam necessidades educativas específicas. Neste contexto, o perfil do Educador Social parece assumir um papel fundamental no auxílio e acompanhamento dos professores, na adaptação de estratégias pedagógicas e na implementação de recursos inclusivos. A sua intervenção pode contribuir para a formação contínua dos docentes e para a designação de práticas educativas que favoreçam o desenvolvimento académico, pessoal e emocional de todos os alunos. Assim, devido à necessidade de enfrentar estes desafios no contexto escolar e atendendo ao perfil e à formação em Educação Social, em particular quando este profissional se especializa na educação inclusiva, considera-se imprescindível a intervenção do Educador Social.

A Educação Social é uma área de especialização das Ciências da Educação, que é difícil de delimitar, pelo que não há consenso entre os autores. No entanto, segundo Ventura (2021), a atuação especializada do educador social situa-se transdisciplinarmente entre a área da educação e a área de ação social, pelo que o seu trabalho se insere no

campo da intervenção socioeducativa.

Trata-se, assim, de uma profissão caracterizada pela polivalência técnica e pela multiplicidade de funções, cujo objetivo primordial é fortalecer a autonomia e a cidadania plena de indivíduos, grupos ou populações em situações de risco de exclusão ou vulnerabilidade social, desenvolvendo práticas que promovam a inclusão e o desenvolvimento integral dos indivíduos na sociedade (Ventura, 2021).

Por outro lado, considerando a educação um direito universal, a escola deve estar preparada e ter medidas adaptadas para acolher crianças e jovens de realidades e culturas diferentes, valorizando a individualidade de cada um. Neste sentido, o Educador Social deve atuar como mediador e agente de mudança, adotando uma postura multifacetada, de forma a conseguir adaptar as suas competências às situações decorrentes do dia a dia (Ventura, 2021).

A integração deste profissional nas equipas multidisciplinares revela-se essencial, uma vez que contribui para a planificação e o desenvolvimento de projetos educativos. A sua atuação e intervenção no contexto escolar contribuem para a construção de uma escola mais democrática, intercultural e acessível a todos, independentemente das diferenças, criando uma relação de proximidade com o público-alvo (Ventura, 2021), numa perspetiva sistémica e contextualizada, conforme previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018 e nos seus articulados e decorrentes. De acordo com Madureira (2022), o Educador Social atua em colaboração com as equipas interdisciplinares, tendo a função de mediador socioeducativo e agente de intervenção em distintos ambientes educacionais e sociais.

O papel do Educador Social nas equipas multidisciplinares é, assim, complementar à ação dos professores, potenciando a inclusão social, o desenvolvimento holístico e o bem-estar de cada aluno. A sua colaboração permite a partilha de conhecimentos e apoios educativos distintos, o que se revela de extrema importância para o sucesso escolar das crianças e dos jovens (Ventura, 2021). Os professores, isoladamente, não dispõem de todas as competências necessárias para enfrentar e solucionar as dificuldades existentes, pelo que a intervenção conjunta de educadores sociais, psicólogos e outros técnicos especializados deve contribuir para apoiar os professores na definição de uma resolução para o problema (Moreno, 2023).

A educação inclusiva pressupõe uma resposta às diferentes necessidades dos alunos, a qual deve ser equitativa e ajustada a todos. No contexto escolar, o Educador Social desempenha um papel transversal, criando espaços de atuação enquanto mediador e elemento das equipas multidisciplinares, com o objetivo de desenvolver projetos que promovam valores, de forma a habilitar os alunos para saberem viver em comunidade

enquanto cidadãos participativos, condescendentes e democratas (Moreno, 2023).

Acresce aqui que, de acordo com Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, estabelece no seu Artigo 12.º a criação de - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), onde se determina como competências da EMAEI: “sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva e prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas” (in alíneas a) e d)). Neste sentido, entende-se que os elementos destas equipas podem identificar necessidades de formação/capacitação e/ou sensibilização específicas, desenvolver/promover ações de formação/capacitação contínua, bem como poderão estes aconselhar - acompanhando e articulando-se com docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas. O que, no caso das disciplinas de Expressões, poderão ser práticas mais específicas e especializadas.

De acordo com o referido diploma legal, as EMAEI são equipas constituídas por: docentes que auxiliam o diretor, docentes de educação especial, um psicólogo, três membros do conselho pedagógico com funções de coordenação dos diferentes níveis de educação e ensino, bem como por elementos variáveis, tais como encarregados de educação, professores e outros técnicos envolvidos no processo do aluno (Moreno, 2023). Neste contexto, o Educador Social pode fazer a ponte entre a escola, a família e a sociedade, tendo uma visão mais abrangente da realidade, o que permite implementar estratégias mais autênticas e eficientes (Ribeiro, 2023). Mas um educador social, especializado em educação especial e inclusiva, poderá desempenhar papel ainda mais fundamental na intervenção especializada com os alunos, direta ou indiretamente (por exemplo, através da capacitação e apoio de docentes e não docentes) através de uma intervenção de caráter mais sociológico.

Sucintamente, o Educador Social torna-se imprescindível numa equipa multidisciplinar de um Agrupamento de Escolas e nas atividades a desempenhar nessas funções, não apenas pelo apoio direto aos alunos, mas, sobretudo, pelo contributo à análise das necessidades de formação e apoio à capacitação dos docentes em particular no Departamento de Expressões. A sua intervenção permite propor ações contribuindo para a capacitação e formação contínua do docente, promovendo a reflexão, a partilha de estratégias e a construção de respostas inclusivas ajustadas à realidade da sala de aula, enquadradas no âmbito da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e do perfil profissional. Este apoio reforça a segurança profissional dos professores, auxiliando o desenvolvimento de práticas mais eficientes e firmes, favorecendo o trabalho colaborativo e atenuando a pressão relacionada aos desafios da

inclusão.

## **6. Conclusões do capítulo I**

Conclui-se, de forma genérica, que a formação inicial dos professores, em especial a dos professores das Expressões, no contexto da Educação Especial e Inclusiva, é insuficiente, quando existente. A revisão da literatura identifica alguma evolução, mas ainda pouco significativa quando comparada com a evolução e as exigências legais que imperam no país e nas escolas. Das três áreas analisadas, a Educação Musical revela ser aquela que apresenta menor robustez no investimento em Educação Especial e Inclusiva na formação inicial de professores, bem como aquela em que se identifica um menor número de estudos neste domínio. Segue-se, em termos de investimento e produção científica, a área da Educação Visual e Tecnológica. A área do Desporto e Educação Física é aquela que parece apresentar mais investimento na formação e no estudo da formação de professores de Educação Física e Desporto no domínio das questões da Educação Especial e Inclusiva. O que revela que a formação contínua vai na mesma linha daquilo que se encontra na formação inicial, pouca oferta e poucos estudos, com exceção da Educação Física, mas a mesma tem ainda várias limitações. Pode-se, portanto, inferir que existe uma necessidade de investimento não só na formação e capacitação dos professores em geral, mas, com particular significância e urgência, na formação dos professores de Expressões. Do ponto de vista científico, trata-se de uma área subinvestigada, que, contudo, é de extrema relevância para a promoção da inclusão, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e jovens nas escolas e para a efetivação do Decreto-Lei n.º 54/2018 e da educação inclusiva que institui.

Perspetivando a pouca produção científica nesta temática, optou-se por realizar uma revisão sistemática da literatura. Esta revisão confirma que a formação dos professores de Expressões é insuficiente no que respeita à Educação Inclusiva, sobretudo nas áreas de Educação Musical e na Educação Visual e Tecnológica, que carecem de um maior investimento no que concerne à produção de literatura, tal como evidenciado anteriormente. Os estudos analisados revelam que a formação na área da Educação Especial e Inclusiva é praticamente nula. E, quando existe, tende a priorizar a teoria, em vez de articular a teoria e a prática. Perante este cenário, torna-se crucial a reformulação dos currículos da formação inicial e contínua, bem como a participação dos professores de expressões em formações contínuas, de modo a garantir que o conhecimento está em constante atualização.

Considerando os desafios e as oportunidades da implementação da educação

inclusiva nas áreas das Expressões, destaca-se também a importância do Educador Social, com um perfil muito específico e adequado aos contextos educativos, numa lógica integradora e sistémica do desenvolvimento e da aprendizagem, socioeducativamente contextualizada. Esta premissa assenta nos fundamentos da educação inclusiva, preconizada e instituída em Portugal pelo Decreto-lei n.º 54/2018, que aparenta ainda necessitar de um longo caminho para a sua plena concretização prática. Assim, o educador social, em particular aquele que se especializar na educação especial e inclusiva, surge como fundamental neste entendimento e enquadramento, pois terá perfil e práticas profissionais únicas, mas complementares àquelas que, tradicionalmente, já integram as escolas e são vistas na educação inclusiva.

## **Capítulo II – Enquadramento Institucional**

---

Neste capítulo, pretende-se, num primeiro momento, proceder-se à caracterização geográfica e física, a nível global, do Agrupamento de Escolas da região de Bragança, bem como dos locais e espaços de intervenção, de modo a contextualizar o ambiente onde decorreu o estágio. Em seguida, será apresentada a caracterização do Departamento de Expressões e da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Por fim, será feita a caracterização dos alunos com medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão.

### **2.1. Caracterização geográfica**

O Agrupamento localiza-se na região de Bragança, situada no extremo nordeste do país, integrando na região Norte de Portugal Continental. O concelho possui uma área de cerca de 1182 km<sup>2</sup> onde vivem aproximadamente 34.664 habitantes desigualmente repartidos por freguesias constituídas por 120 povoações.

O Agrupamento situa-se numa rua de uma zona urbana central, de fácil acesso, servida por boas infraestruturas rodoviárias e com vários serviços públicos e comunitários nas proximidades. É uma instituição de ensino público que se distingue pela sua abrangência educativa, pelo compromisso com a qualidade do ensino e pela promoção de uma educação inclusiva.

### **2.2. Caracterização Física**

#### **2.2.1. Global**

Todas as unidades orgânicas do Agrupamento eram munidas de equipamentos adequados ao desenvolvimento e à gestão das atividades letivas, administrativas e de entretenimento, promovendo um meio educativo seguro e apto para todos os alunos.

As instalações do Agrupamento estavam providas de diversos complexos que asseguravam o funcionamento das atividades letivas e administrativas. Entre essas instalações encontravam-se salas de aula organizadas por áreas disciplinares, laboratórios, sala de professores, salas destinadas a elementos da direção, gabinete de apoio ao aluno, biblioteca, auditório, bar de alunos, sala de convívio dos alunos e pavilhão gimnodesportivo e balneários. As instalações contavam ainda como espaços reservados à receção, secretaria, reprografia, refeitório, cozinha, copas, sala de auxiliares, sala de arquivos, salas de apoio ao ginásio, sala de apoio à associação de pais, salas de educação

especial, gabinete médico, sala de associação de estudantes e sala para rádio da escola. No espaço exterior, destacava-se uma ampla área envolvida por espaços verdes, zonas de recreio e campo de jogos, vantajoso para a convivência, o lazer e para as atividades físicas.

Todo o Agrupamento encontrava-se equipado com recursos tecnológicos como WI-FI, quadros interativos, projetores e computadores. No entanto, nem todos os equipamentos se encontravam nas melhores condições de funcionamento, o que, por vezes, limitava o funcionamento das atividades letivas.

Ao nível da acessibilidade, nem todas as unidades orgânicas do Agrupamento dispunham de instalações acessíveis a todos os elementos da comunidade educativa, nomeadamente às pessoas com mobilidade reduzida. Nem todas as unidades tinham rampas de acesso, salas adaptadas, elevadores, sanitários adaptados e percursos acessíveis.

Contudo, o Agrupamento tem vindo a desenvolver melhorias, de forma a assegurar melhores condições de mobilidade e inclusão, e em algumas unidades já se registam avanços, nomeadamente a instalação de rampas de acesso, corredores mais largos, portas que facilitam a entrada de cadeira de rodas, elevadores e corrimões de apoio, promovendo um ambiente mais seguro e acessível a todos.

### **2.2.2. Locais e espaços de Intervenção**

Durante o decorrer do estágio, foi possível assistir e observar as aulas de Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical e Educação Física, em diferentes contextos e espaços escolares do Agrupamento. Além disso, grande parte do tempo do estágio decorreu numa sala de aula, afeta ao Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), numa escola do Agrupamento, e onde se promovem respostas e medidas educativas específicas.

As aulas de Educação Visual e Tecnológica observadas eram lecionadas pelo mesmo docente, sendo as turmas do segundo ciclo. Numa dessas turmas, existia uma professora coadjuvante, o que possibilitava um acompanhamento mais individualizado dos alunos. A sala onde estas aulas decorriam situava-se no rés do chão da escola e apresentava um espaço amplo, o que facilitava a circulação dos alunos e dos professores. No interior, existia uma parede equipada com cabides, onde os alunos podiam deixar os seus objetos pessoais, permitindo uma organização eficaz do espaço. Apesar da sua amplitude, a sala apresentava uma fraca luminosidade natural, uma vez que as janelas e as cortinas estavam sempre fechadas, o que tornava o ambiente muito escuro e dependente da luz interior. As mesas dos alunos eram de formato retangular, altas, com cadeiras

redondas com rodinhas, organizadas em filas, o que permitia uma melhor circulação pela sala e garantia uma boa funcionalidade e acompanhamento dos trabalhos práticos. Os alunos estavam distribuídos pelas mesas dois a dois e, em situações pontuais, decorrentes da apresentação de maus comportamentos ou distração, alguns alunos ocupavam mesas sozinhos. Em frente às mesas dos alunos encontrava-se a secretária da professora, onde se encontrava um computador, e, ao lado, um quadro de giz e um projetor que eram usados para expor matéria, realizar exercícios e explicar passo a passo as atividades.

Nas extremidades da sala encontravam-se bancadas de apoio para os materiais e dois lavatórios, que possibilitavam aos alunos lavar as mãos antes e após a realização dos trabalhos, bem como limpar os materiais sujos após a utilização. Em termos de organização dos materiais, a sala contava com um espaço de arrumação que tinha armários onde os docentes guardavam as atividades realizadas pelos alunos, estando também disponíveis algumas ferramentas necessárias para as aulas. Os materiais disponíveis pela escola eram bastante escassos ou nulos, e os materiais que havia disponíveis eram os professores que providenciavam, e os restantes materiais eram os alunos que eram responsáveis por comprar e trazer. Esta situação pode constituir uma barreira significativa à inclusão, uma vez que as desigualdades económicas entre os alunos podem limitar o acesso equitativo aos materiais essenciais para a participação plena nas atividades.

A aula de Educação Musical era lecionada por apenas uma docente, sendo também uma turma do segundo ciclo. A sala onde as aulas decorriam situava-se ao lado da cantina, de forma que o som produzido não incomodasse o funcionamento das restantes aulas. A sala era de pequena dimensão, o que dificultava por vezes a circulação dos alunos e do docente, bem como a execução das atividades. As mesas estavam dispostas em três filas corridas, mas entre as filas o espaço para os professores e os alunos se movimentarem era praticamente nulo. Em frente às mesas dos alunos encontravam-se a secretária da professora, colunas, um piano, um quadro de giz e um projetor que muitas vezes era usado para expor as pautas musicais. A acústica da sala não era a mais apropriada, uma vez que se tratava de uma sala de aula normal e não de uma sala apropriada à disciplina de Educação Musical, o que fazia com que não tivesse qualquer tipo de isolamento apropriado para o som. No fundo da sala existia uma sala de arrumos que dispunha de alguns recursos variados, incluindo vários instrumentos musicais. Entre os materiais disponíveis encontravam-se instrumentos de sopro como flautas, que eram os instrumentos mais usados em sala de aula. Sempre que algum aluno se esquecia dos instrumentos musicais, a professora emprestava, garantindo sempre a sua desinfeção. O

ambiente da sala de Educação Musical não parecia o mais propício, devido à falta de espaço, que limitava muito as atividades e restringia o uso de instrumentos de maior dimensão, o que por vezes se observou obstaculizar a dinâmica e a criatividade do docente.

As aulas de Educação Física eram lecionadas por um só docente, tendo sido acompanhada uma turma do terceiro ciclo. As aulas observadas decorreram sempre no ginásio da escola. Devido ao elevado número de turmas, o ginásio era dividido em três setores através de cortinas móveis, de modo que todas as turmas conseguissem realizar as atividades. No entanto, esta organização acabava por gerar interferências entre as turmas, sobretudo em atividades que usam colunas ou envolviam o deslocamento de materiais, o que dificultava a concentração dos alunos na realização das atividades. O ginásio tinha um espaço amplo, equipado com bancadas para público, balizas, marcações de campos, um piso antiderrapante e uma sala de arrumação de materiais que continha equipamentos diversos para a atividade física e desportiva. Embora houvesse uma variedade de materiais à disposição dos alunos, não foram observados recursos adaptados, tais como: bolas sonoras para alunos com deficiência visual, cadeiras de rodas desportivas, halteres ou elásticos de resistência adaptados para alunos com limitações motoras, ou materiais sensoriais para alunos com Perturbações do Espectro do Autismo (PEA), que pudessem garantir a participação plena de alunos com necessidades específicas nas atividades propostas.

Durante o estágio, foi possível intervir e observar os alunos de uma sala de aula afeta ao Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), definido como uma “estrutura pedagógica integrada, flexível e colaborativa, destinada a mobilizar recursos e estratégias de apoio à aprendizagem e à inclusão de todos os alunos”. O CAA, não deve ser entendido como um espaço físico isolado ou como resposta residual, mas sim como uma dimensão articulada da ação educativa.” (EMAEI Cascais, p.3), todavia, culturalmente, dentro do espaço escola a designação de CAA (e o entendimento) prevalecia a ideia anterior ao decreto-lei 54/2018, referindo-se à comunidade educativa à “sala CAA”, onde alunos com medidas e apoio adicionais eram alocados em respostas individuais, tal como já no início do século se fazia com as “salas de apoio especial” ou “salas de educação especial”. O que permite inferir que, apesar da transformação legislativa, a transformação de cultura organizacional não acompanha a evolução e infere, naturalmente, nas práticas. Na maioria do tempo, encontrava-se apenas um docente de educação especial nessa “sala do CAA”, responsável por intervir e apoiar os alunos com medidas de educação inclusiva. Contudo, noutros períodos, observou-se estarem presentes mais docentes de educação

especial, que colaboravam nas atividades desenvolvidas.

A sala apresentava uma área ampla e, logo à entrada, existia um armário de arrumação de materiais que eram usados nas dinâmicas das aulas. Em frente aos armários encontrava-se uma mesa-redonda que era usada para realizarem atividades mais estimulativas em conjunto, de forma a que os alunos conseguissem interagir e desenvolver as suas competências cognitivas e sociais. Os alunos encontravam-se distribuídos por quatro mesas dispostas em fila, sendo que, no centro, se situava a mesa da professora, de forma a ter um contacto mais direto e próximo dos alunos. Em frente às mesas encontravam-se o quadro de giz e uma secretária com um computador. Atrás dos alunos existia outro armário de arrumação, destinado a livros e materiais para atividades, assim como uma fila de mesas encostadas à parede que tinha algumas atividades expostas que foram realizadas durante as aulas.

A sala tinha uma boa luminosidade, no entanto, o ambiente era frio porque só tinha um aquecimento e, tendo em conta as dimensões da sala, não era suficiente. O espaço era organizado e tinha um bom ambiente, sendo que era decorado em todas as épocas e datas comemorativas com materiais feitos pelos alunos. Grande parte das decorações eram feitas com materiais reciclados, que alunos e professores iam recolhendo, uma vez que a verba financeira de materiais para a sala não era suficiente para adquirir todos os materiais necessários e muitos dos materiais eram os próprios professores que providenciavam. Apesar da sala ter um espaço bastante generoso, era notável a falta de materiais e recursos especializados, extremamente necessários para providenciar uma aprendizagem mais significativa e autónoma aos alunos com necessidades educativas específicas.

### **2.3. Caracterização do Departamento de Expressões e da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva**

O Agrupamento era constituído por aproximadamente 96 turmas, com 2.024 alunos, 191 funcionários não docentes, 15 educadores na Educação Pré-Escolar, 48 professores no 1.º ciclo, 45 professores no 2.º ciclo, 120 professores no 3.º ciclo e no ensino secundário, 13 professores na educação especial e 3 formadores externos. Do total de docentes, 36 pertenciam ao Departamento de Expressões, responsável pelas disciplinas de Educação Visual e Tecnológica, de Educação Musical e de Educação Física. Durante o estágio, foi possível observar a atuação de quatro docentes que pertenciam a este departamento.

Para assegurar a resposta inclusiva multinível de educação inclusiva, o

agrupamento contava com uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI).

A Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2024, p.7), afirma que a EMAEI é uma:

*“estrutura à qual compete sensibilizar a comunidade educativa, propor as medidas de suporte a mobilizar e elaborar os respetivos documentos, acompanhar e monitorizar a sua aplicação, prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas e acompanhar o funcionamento do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA)”*

A equipa do EMAEI, permanente, do agrupamento em causa era constituída por docentes de educação especial, por 2 psicólogos, 1 educador social, 1 terapeuta da fala, elementos da direção, além dos profissionais variáveis que intervêm com o aluno específico no contexto escolar, e salientando-se a participação dos pais, encarregados de educação ou responsáveis legais.

#### **2.4. Caracterização dos alunos com medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão**

Durante o estágio no agrupamento, foi possível observar e manter uma relação próxima com quatro alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE), com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos. As necessidades específicas associadas a estes alunos foram identificadas como dificuldades de aprendizagem específicas.

Vaz & Martins (2017, p.2) afirmam que estas dificuldades:

(...) dizem respeito à forma como um indivíduo processa a informação – a recebe, a integra, a retém e a exprime –, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem podem, assim, manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, preceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente.

Todos os alunos beneficiavam de medidas adicionais de suporte à aprendizagem, que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, “correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.” Ainda segundo o referido Decreto-lei, consideram-se medidas universais, entre outras: “a) A diferenciação pedagógica; b) As acomodações curriculares; c) O enriquecimento curricular; d) A promoção do comportamento pró-social; e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos”.

Tendo estes alunos um percurso educativo diferente, era aplicada uma redução da carga horária. Em resultado dessa redução, os alunos frequentavam apenas tempos de 45 minutos as disciplinas de português, matemática, ciências naturais, inglês e história e geografia de Portugal. Nas restantes disciplinas, educação física, educação visual e tecnológica, educação musical e cidadania, frequentavam a totalidade das aulas, com a duração de 90 minutos, conforme estipulado no horário. No restante do tempo letivo, permaneciam na sala afeta ao CAA, onde recebiam apoio contínuo por parte de docentes de Educação Especial, que tinham como objetivo complementar o trabalho desenvolvido na sala de aula. Segundo a EMAEI Cascais, p.12).

*“As respostas mobilizadas no âmbito do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) devem estar sempre articuladas com o trabalho pedagógico desenvolvido no contexto do grupo/turma. O CAA não substitui a ação educativa que ocorre na sala de aula, mas complementa-a, através da diversificação de estratégias, da adequação de recursos e da intensificação de apoios diferenciados ao perfil do aluno.”*

De forma a assegurar a confidencialidade e o anonimato dos alunos e dos dados recolhidos, a informação relativa aos mesmos foi codificada, não contendo quaisquer elementos identificativos. Acresce ainda que não foi dado acesso, durante o estágio, aos processos individuais ou ao RTP e ao PEI dos alunos acompanhados, pelo que toda a informação recolhida foi obtida através de observação, registos diários e entrevistas semiestruturadas a professores e técnicos que acompanhavam estes alunos.

**Caso A:** Encontrava-se a frequentar o segundo ciclo e apresentava dificuldades de aprendizagem, sobretudo ao nível dos cálculos e da escrita. Revelava dificuldades significativas na realização de operações matemáticas, necessitando frequentemente do

apoio do docente ou da calculadora. Ao nível da escrita, dava muitos erros e o ritmo da leitura era muito lento e precisava acompanhar o texto com o dedo; muitas vezes perdia a linha e ficava desorientada. Apresentava dificuldades de interpretação e desistia facilmente das atividades que exigiam um esforço cognitivo, tornando-se muito dependente da ajuda e da motivação dos docentes para realizar as atividades. Recebia acompanhamento pedagógico em sala de aula, nas disciplinas de inglês. Demonstrava também dificuldade ao nível de noções temporais, apresentando limitações para saber as horas, quantos dias e meses tinha o ano, dificuldade em conhecer o dinheiro e em fazer rotinas com uma sequência lógica. Durante o decorrer do estágio, foram observadas diretamente situações de comportamentos inadequados, como faltar às aulas para brincar com uma colega, o que levava a que houvesse conflitos e fosse necessária a intervenção dos docentes e do encarregado de educação.

Nas disciplinas de expressões observadas (Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical) verificou-se que os professores não faziam adaptações específicas. Por outro lado, observa-se que o aluno demorava muito e precisava sempre que alguém estivesse ao seu lado para chamar a atenção, ajudar e motivar, de forma constante, para realizar as atividades propostas. Nas aulas de Educação Visual e Tecnologia não apresentava nenhum material do que foi requisitado pelo docente no início do ano letivo e estava sempre a pedir os materiais emprestados aos colegas, o que por vezes interferia no desempenho das atividades. Demonstrava interesse pelas atividades extracurriculares e pertencia ao clube de música da escola que é articulado com o Conservatório de Música.

Apesar das dificuldades na escola, apresentava muitas qualidades positivas: era uma criança muito afetuosa e carinhosa, que gostava muito do contacto físico. Embora fosse tímida e apresentasse muitas dificuldades em conversar e relacionar-se com pessoas que não faziam parte do seu dia a dia, no contexto escolar, mantinha uma boa relação com os colegas da turma e os professores.

Era notório que, no contexto da sala afeta ao CAA, se sentia mais à vontade, revelando uma personalidade mais destemida, alegre, hiperativa e interventiva. Demonstrava maior interesse em frequentar este espaço. Em comparação com o que ocorria nas aulas das disciplinas observadas, apresentava nessas uma postura mais calma e reservada e evidenciava receio de interagir com o professor e os colegas da turma.

**Caso B:** estava no segundo ciclo e apresentava dificuldades de aprendizagem, sobretudo ao nível da escrita e do cálculo. Por vezes, esquecia-se ou substituía as letras e a sua caligrafia nem sempre era perceptível e, nos cálculos, precisava de ajuda para se orientar e

de estratégias adaptadas para conseguir resolver os exercícios. Ao nível da leitura, já conseguia ler de maneira mais fluente, apesar de ser notória a dificuldade em expressar palavras mais complexas e ler com entoação. Demonstrava também dificuldade ao nível de noções temporais, apresentando limitações para saber as horas, quantos dias e meses tinha o ano e dificuldade em conhecer o dinheiro e em fazer rotinas com uma sequência lógica. Tinha muita pressa em fazer as tarefas, o que resultava em muitos erros, na imperfeição e no descuido dos trabalhos. Destacava-se pela sua autonomia, tanto na escola como nas rotinas diárias. Tinha alguma dificuldade em aguardar pela sua vez de falar no decorrer das aulas. Era participativa, curiosa e sempre interessada em aprender mais, além de estar sempre pronta para ajudar os colegas. Era assídua, pontual e muito espontânea e tinha algumas dificuldades em expressar e distinguir as suas emoções.

Gostava muito das disciplinas de expressões, participava no corta-mato escolar e nas aulas de Educação Visual e Tecnológica, mantinha sempre o interesse em todas as atividades propostas pelo docente e destacava-se por conseguir sempre cumprir o tempo que a professora delimitava para concluir a tarefa e trazia sempre o material necessário para as aulas. Mantinha uma boa relação com todos os colegas e era sempre muito comunicativa, não tendo receio de demonstrar as suas dúvidas, tanto na sala do CAA como nas restantes salas que foram observadas.

**Caso C:** estava no segundo ciclo e apresentava dificuldades de aprendizagem. Tinha alguma destreza na leitura de textos mais simples, mas precisava de acompanhar o texto com o dedo e, na escrita, tinha mais facilidade em escrever palavras simples. Demonstrava dificuldade em se concentrar e manter a atenção nas tarefas, o que não era benéfico para a sua aprendizagem. Mostrava-se frequentemente distraída, sendo necessário que a professora estivesse constantemente a chamar a atenção e reforçasse as instruções das atividades. Apresentava também dificuldade ao nível de noções temporais, com limitações para saber as horas, quantos dias e meses tinha o ano, dificuldade em conhecer o dinheiro e em fazer rotinas com uma sequência lógica.

A situação familiar apresentava-se muito instável, o que levava a que chegasse várias vezes atrasada à escola e, por vezes, faltasse às aulas sem justificações plausíveis. Esta instabilidade interferia diretamente no desempenho escolar e era necessária a intervenção da diretora de turma e da professora de educação especial responsável, o que por vezes até interferia nas dinâmicas das aulas. Demonstrava também muito descuido relativamente aos cuidados pessoais básicos. Apesar destas dificuldades, quando se encontrava num contexto familiar mais estável, era uma aluna interessada, curiosa,

preocupada e motivada para realizar as propostas feitas pela docente.

Destacava-se pela habilidade na pintura e pela memória visual. No entanto, nas aulas de Educação Visual e Tecnológica, apesar de ser notória a habilidade na pintura e nos trabalhos manuais, mostrava desinteresse. Era raro trazer o material, na maioria das vezes, se não tivesse alguém ao seu lado, não cumpria as tarefas ou nem as iniciava, estava sempre distraída ou faltava às aulas e ficava a brincar no recreio, sendo necessário que as funcionárias a fossem buscar para a sala. Tinha alguns conflitos com os colegas, mas em geral mantinha uma boa comunicação e relação com os colegas e os professores.

**Caso D:** estava no segundo ciclo e apresentava dificuldades de aprendizagem específicas. Tinha muitos problemas em se expressar e comunicar, não conseguia ler em voz alta e apresentava muitas dificuldades em escrever corretamente, sendo a caligrafia pouco legível e difícil de entender. O ritmo de trabalho era muito lento e desistia de concluir as tarefas. Distraía-se muito facilmente com os brinquedos ou jogos que trazia de casa, sendo necessário um reforço constante de motivação por parte do docente de forma a captar a sua atenção. Demonstrava também dificuldade ao nível de noções temporais, apresentando limitações para saber as horas, quantos dias e meses tinha o ano, dificuldade em conhecer o dinheiro e em fazer rotinas com uma sequência lógica.

A família era instável, o que resultava em que chegasse várias vezes atrasada à escola, em desorganização e na falta de material escolar. Esta instabilidade transtornava muito a aluna e a sua estabilidade emocional. Era perceptível que não conseguia gerir as suas emoções, o que desencadeava comportamentos inadequados. Quando os seus desejos eram contrariados, surgiam crises comportamentais graves de stress e de resistência em fazer as tarefas. Embora não fossem constantes, aconteciam frequentemente, e era preciso tomar em atenção os seus sinais e comportamentos não verbais de forma a conseguir contornar essas situações. Apesar das dificuldades na leitura em voz alta, mostrava grande interesse por livros, andando sempre com um livro e sempre que podia, ia requisitar um novo livro na biblioteca escolar. Tinha dificuldades em interagir, apresentando grande dificuldade em manter uma conversa e olhar diretamente para as pessoas. Não mantinha a melhor relação com os colegas, pois tinha dificuldades em construir laços de amizade. No entanto, com pessoas que lhe transmitiam confiança, conseguia ser dócil, mostrar interesse em comunicar e partilhar o seu dia a dia e mostrava-se preocupada com o bem-estar dos colegas.

Demonstrava muito interesse pela disciplina de Educação Física, principalmente no futebol, no entanto, apesar do seu interesse, os encarregados de educação não a

autorizavam a participar no desporto escolar, o que representa uma barreira significativa à sua inclusão plena nas atividades físicas e desportivas. Nas aulas de Educação Visual e Tecnológica, tinha muitas dificuldades e não conseguia realizar muitas das tarefas autonomamente. Esta situação evidencia desafios adicionais à inclusão, uma vez que a falta de adaptações pedagógicas ou de apoios específicos pode limitar a participação equitativa em diferentes disciplinas.

**Tabela 3**

*Facilitadores e Barreiras de Cada Caso*

| Casos | Facilitadores   | Barreiras   |
|-------|---|---|
| A     | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Interesse por atividades extracurriculares</li> <li>-Boa relação (positiva) com os colegas e os docentes</li> <li>-Personalidade afetuosa e carinhosa</li> <li>-Motivada quando incentivada pelos docentes</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de material</li> <li>-Comportamentos inadequados</li> <li>-Desistia facilmente das atividades</li> </ul>   |
| B     | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Cumpria o tempo que a professora delimitava para concluir a tarefa</li> <li>-Participativa, curiosa e interessada em aprender</li> <li>-Autónoma</li> <li>-Assídua e pontual</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Pressa em fazer as tarefas</li> <li>-Dificuldade em expressar e distinguir emoções</li> <li>-Imperfeição e descuido nas tarefas</li> </ul>                          |
| C     | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Habilidade na pintura</li> <li>-Memoria visual</li> <li>- Boa relação (positiva) com os colegas e docentes</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Não trazia o material necessário</li> <li>- Desinteresse nas aulas</li> <li>-Conflitos com os colegas</li> </ul>  |
| D     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comportamento dócil</li> <li>- Interesse pela leitura</li> <li>- Interesse pela atividade física, especialmente o futebol</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os encarregados de educação não autorizam a participação no desporto escolar</li> <li>-Desistência frequente de concluir as tarefas</li> <li>-Distração</li> </ul> |

## Capítulo III - Estágio Profissionalizante

---

Neste capítulo, faz-se referência ao Estágio Profissionalizante, apresenta-se o desenvolvimento do estágio, justificando a pertinência do tema no contexto educativo, os objetivos e a metodologia. Apresentam-se, também, a descrição das atividades realizadas e o apoio psicopedagógico à medida universal dos casos acompanhados.

### 3.1. Desenvolvimento do Estágio

#### 3.1.1 Justificação, Objetivos e Metodologia

Optou-se pelo estágio profissionalizante integrado no segundo ano do Mestrado, com o tema “*Análise e Intervenção em Apoio e Aconselhamento na Formação e Preparação para a Educação Inclusiva de Professores do Departamento de Expressões num Agrupamento de Escolas na região de Bragança*”, pois este tema suscitou interesse e proporcionou a oportunidade de atuar num contexto em que, até então, não se possuía qualquer tipo de experiência profissional, nem um conhecimento específico aprofundado nesta área.

Como Educadora Social e estudante do Mestrado de Educação Especial e Inclusiva do 2.º ano, o contexto supra, delimitado e fundamentado, no âmbito do estágio, constituiu uma excelente oportunidade para aplicar conhecimentos adquiridos ao longo da formação especializada, desenvolver novas competências e, acima de tudo, contribuir para a construção de um ambiente mais inclusivo e acessível para todos, tanto pela perspetiva formativa como pela abordagem prática que podia trazer para o contexto escolar como um elo de ligação, ponte, entre os professores dos Departamentos de Expressões e os alunos com medidas adicionais.

Com este trabalho, forneceram-se evidências que reforçam a necessidade de melhoria no processo de formação inicial e contínua de professores, em especial para aqueles pertencentes ao Departamento de Expressões, apontando caminhos e contributos para a criação de ambientes escolares mais inclusivos e acessíveis para todos os alunos, independentemente das suas dificuldades, numa lógica de educação inclusiva, conforme sustentado na legislação portuguesa para o sistema educativo. Com este estágio e o respetivo projeto de intervenção, obteve-se um contributo essencial sobre o papel do educador social - e da educação social - nas equipas multidisciplinares de apoio à educação inclusiva, em específico, enquanto técnicos especializados, e um contributo

geral à educação inclusiva. O propósito desta intervenção robusteceu-se por aumentar o conhecimento nesta área e de alguma forma fornecer ferramentas para os profissionais que intervêm em contexto escolar, nomeadamente os professores das disciplinas de Educação Musical, de Educação Física e de Educação Visual e Tecnológica, bem como por valorizar o papel do Educador Social através de uma intervenção especializada, no terreno, retratando os benefícios deste profissional no contexto escolar, nas EMAEI e na aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

O estágio decorreu num Agrupamento de Escolas da Região de Bragança. Após um contacto institucional positivo e o estabelecimento do respetivo protocolo, o estágio teve início dia 19 de novembro de 2024 e terminou no dia 4 de junho de 2025, com uma duração aproximada de seis meses. Neste período, foram cumpridas as 486 horas previstas para a unidade curricular, distribuídas por horas de trabalho presencial, realizadas de segunda a sexta-feira em horário letivo.

O primeiro momento de contacto com o Agrupamento de Escolas ocorreu no contexto de observação de uma sala de aulas com atividades afetas ao CAA. Posteriormente, após a formalização do protocolo e entrevistas informais com os docentes, foi possível observar as aulas de um docente de Educação Visual e Tecnológica, que lecionava a turmas do segundo ciclo, bem como as aulas de uma professora de Educação Musical, que também permitiu a observação de uma turma do segundo ciclo. Com o passar do tempo e com a autorização dos docentes cooperantes, adotou-se uma postura mais participativa em algumas aulas, auxiliando os alunos e colaborando nas atividades propostas, sem perder de vista o objetivo principal do estágio. Mais tarde, obteve-se autorização para observar as aulas de Educação Física de uma turma de terceiro ciclo e passou-se a observar também o desporto escolar - clube equipa de Boccia, após o convite de uma professora de Educação Física.

Numa primeira fase, identificaram-se lacunas, limitações e perceções na formação e preparação de professores do Departamento de Expressões do local de estágio, na práxis com alunos com NEE e no âmbito da educação inclusiva, contribuindo para um melhor entendimento das necessidades específicas destes docentes. Para tal, recorreu-se a técnicas de investigação, nomeadamente a observação direta, participante e não participante, com registo narrativo livre em diário de bordo, entrevistas semi-estruturadas a docentes, e análise documental. Após as primeiras semanas de contacto com o local de estágio, foi possível conhecer melhor o contexto e compreender as dinâmicas existentes entre os alunos, os professores e os assistentes operacionais. Paralelamente, a revisão da literatura apresentada no Capítulo I evidenciou a falta de formação inicial e contínua dos

professores do Departamento de Expressões no domínio da Educação Inclusiva, bem como a escassez de literatura científica direcionada especificamente para esta temática. Esta primeira fase revelou-se crucial para o *levantamento de necessidades*, identificando as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças na formação e preparação dos professores do Departamento de Expressões relativamente à educação inclusiva.

Após o levantamento de necessidades, no qual se utilizou a Análise SWOT, pôde-se referir o seguinte:

**Tabela 4**  
*Análise SWOT*

| <b>Forças</b>   | <b>Oportunidades</b>   |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Presença de uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva no Agrupamento</li> <li>-Disponibilidade de alguns professores para cooperar no projeto de intervenção</li> <li>-Abertura do Agrupamento para a inclusão dos alunos, nomeadamente, os alunos com NEE</li> <li>-Boa relação entre os alunos e os docentes</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Valorização do papel do Educador Social no contexto escolar</li> <li>-.Apoio e Aconselhamento na formação e preparação dos professores do Departamento de Expressões</li> <li>-Trabalho colaborativo</li> <li>-Impacto do projeto na formação e preparação dos professores das expressões</li> </ul> |
| <b>Fraquezas</b>  | <b>Ameaças</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Falta de formação inicial e contínua específica dos professores do Departamento de Expressões para Educação Inclusiva</li> <li>-Falta de recursos materiais e humanos</li> <li>-Dificuldade em adaptar estratégias pedagógicas</li> <li>-Reduzido número de técnicos</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Falta de recursos financeiros</li> <li>-Acessibilidade dos espaços físicos</li> <li>-Resistência e insegurança dos professores na adaptação de práticas pedagógicas</li> <li>- Condições de trabalho</li> </ul>  |

Numa segunda fase, depois de identificadas as forças, oportunidades, fraquezas e ameaças na formação dos professores do Departamento de Expressões na educação inclusiva, tornou-se urgente definir os objetivos gerais e específicos para o desenvolvimento do estágio profissionalizante, baseados na análise e na intervenção em apoio e aconselhamento da formação dos professores do Departamento de Expressões. Assim, indo ao encontro do problema central da intervenção e do propósito do projeto, destacam-se, a seguir, os objetivos gerais e específicos.

### **Objetivos Gerais:**

*A - Analisar a formação e a preparação percebida pelos professores do Departamento de Expressões do local de estágio em relação às necessidades específicas dos alunos, identificando-se conhecimentos e necessidades formativas, percepções e práticas pedagógicas.*

*B - Desenvolver ações e aconselhamento/apoio aos professores do Departamento de Expressões do local de estágio, de forma articulada e colaborativa, conquanto às necessidades formativas e práticas pedagógicas para atender à educação inclusiva.*

### **Objetivos Específicos:**

A1 - Identificar os níveis e especialização da formação inicial de professores do Departamento de Expressões do local de estágio na educação inclusiva;

A2 - Analisar os níveis e especialização da formação contínua de professores do Departamento de Expressões do local de estágio na educação inclusiva;

A3 - Analisar a percepção de professores do Departamento de Expressões do local de estágio relativamente às suas necessidades de formação na educação inclusiva;

A4- Identificar a percepção de professores do Departamento de Expressões do local de estágio relativamente à educação inclusiva;

A5- Mapear as práticas de professores do Departamento de Expressões do local de estágio com alunos com necessidades educativas específicas;

B1- Co-construir um plano de ações e apoio especializado nas práticas pedagógicas inclusivas e na resposta à diversidade e às necessidades educativas específicas, baseado nos resultados de diagnóstico inicial.

B2- Implementar o plano de ações e apoio especializados nas práticas pedagógicas inclusivas e na resposta à diversidade e às necessidades educativas específicas.

B3- Avaliar resultados da implementação do plano de ações e apoio especializado nas práticas pedagógicas inclusivas e na resposta à diversidade e às necessidades educativas específicas.

B4- Inferir sobre o impacto dos resultados do plano na formação e preparação dos professores do departamento de expressões do local de estágio.

Numa terceira fase, e com base na análise dos resultados do levantamento de necessidades da primeira fase e dos objetivos definidos na segunda fase, foi adotada uma postura mais participativa nas aulas, numa lógica de colaboração e co-construção, com os próprios professores do Departamento de Expressões do local de estágio, livres participantes deste plano. Neste contexto, foram apoiadas e implementadas estratégias específicas e ajustadas às necessidades dos alunos com necessidades educativas específicas, procurando-se superar eventuais limitações e lacunas identificadas nas atividades propostas pelos docentes, de forma a promover a aprendizagem destes alunos.

### **3.1.2. Acompanhamento em aulas do Departamento de Expressões**

#### **3.1.2.1. Educação Musical**

Nas aulas de Educação Musical, foi possível assistir às aulas de uma turma, lecionadas por uma professora. A disciplina decorreu uma vez por semana, com duração de 90 minutos. A observação iniciou-se no segundo período até ao fim do ano letivo. A participação nestas aulas era apenas de observação da dinâmica das aulas e da turma, bem como das estratégias que a docente aplicava para promover uma educação inclusiva.

Durante a observação, a professora implementou diversas atividades, nomeadamente a leitura de partituras simples, a identificação de figuras rítmicas, a coordenação motora, a prática instrumental com flauta de bisel e o canto.

Na leitura de partituras simples e na identificação de figuras rítmicas, a professora utilizava como recurso o projetor para explicar as pautas que estavam presentes no manual da disciplina. Eram pautas com combinações de semínimas, mínimas e colcheias. Após a explicação, a professora questionava os alunos sobre a duração das notas, o que representavam e qual era o seu valor temporal dentro do compasso. De forma a assegurar que toda a turma conseguia acompanhar, incluindo os alunos com NEE, a professora repetia várias vezes a explicação sempre que necessário, recorria à marcação do pulso em voz alta ou com gestos e dividia a aprendizagem das partituras em várias fases, de forma a facilitar a compreensão de todos os alunos.

A prática instrumental com a flauta de bisel ocorreu em praticamente todas as aulas. Antes de iniciarem a prática, a professora demonstrava o posicionamento correto das mãos e a postura corporal. As melodias eram, geralmente, executadas em grupo, exceto quando era a avaliação individual de determinada música, porque a professora

optava por uma avaliação contínua e diária. A professora, de forma a apoiar e facilitar a sincronização, fazia sempre a contagem em voz alta para dar início à atividade. Os alunos com NEE apresentavam alguma dificuldade nesta prática instrumental, e a professora repetia a demonstração de posicionamento dos dedos para fazerem soar determinado som, repetindo várias vezes a mesma nota se fosse necessário.

Nas atividades de canto, a letra era projetada no quadro para que todos conseguissem acompanhar. A música era ensinada frase a frase, sendo repetida várias vezes até que todos conseguissem memorizar e participar ativamente.

No fim de cada aula, sempre que havia tempo, a professora realizava exercícios de coordenação motora, com o objetivo de tornar o fim de cada aula mais dinâmico e ativo, permitindo aos alunos aperfeiçoar a sua coordenação e a consciência rítmica corporal.

Os alunos com NEE demonstravam interesse por estas aulas, sendo notável esse interesse, porque, para além das aulas, havia alunos que frequentavam o Clube de Música como atividade extracurricular. Os alunos com NEE, com os quais a estagiária manteve contacto noutras disciplinas e contextos de sala, reportavam sentir-se mais confiantes e motivados, porque a sua presença, de certa forma, trazia-lhes o sentimento de apoio e conforto.

Ao longo das aulas, a professora manteve sempre uma postura de colaboração e abertura em relação ao projeto. Apesar da participação da estagiária ser, sobretudo, de observação, devido à dinâmica das aulas ser sobretudo de aprendizagem em grupo e à sua experiência limitada na área musical, esteve sempre predisposta a ajudar e apoiar sempre que necessário. Destacou-se a relação positiva entre os alunos e a docente, que procurava sempre a participação ativa de todos, adaptando as atividades da melhor maneira possível.

Entre as estratégias utilizadas para promover uma educação inclusiva, destacavam-se o trabalho de grupo, a divisão das atividades em fases, a demonstração repetida da execução das atividades e o apoio constante, visual e verbal, de forma a motivar e valorizar cada conquista e progresso individual do aluno.

Apesar destas práticas que a professora procurava aplicar, a falta de formação específica na área era um constrangimento, conforme a professora evidenciava. A falta de formação aliava-se à falta de condições da sala e à falta de recursos materiais adaptados, o que restringia a sua capacidade de adaptar as atividades de forma mais precisa e eficaz.

### **3.1.2.1 . Educação Física**

Nas aulas de Educação Física, foi possível assistir às aulas de uma turma, com um bloco de apenas 45 minutos, lecionadas por uma docente. Durante o período observado (que começou no fim do segundo período e prolongou-se até ao fim do ano letivo), as modalidades desportivas abordadas foram o badminton, o voleibol e a dança. Todas as aulas iniciavam com exercícios de aquecimento, que variavam ao longo das aulas, mas que, por norma, incluíam corrida, deslocações laterais, saltos, alongamentos musculares e, por vezes, eram jogos lúdicos, como a apanhada.

No início da observação, os alunos estavam a praticar badminton. A professora recorria sempre a demonstrações práticas, começando pelas regras do jogo, pela posição correta de segurar a raquete, pelas técnicas de batimento e pela execução dos serviços. Após a explicação e a demonstração prática inicial, os alunos formavam grupos de dois para dar início à atividade prática. Ao longo da aula, era notório que alguns alunos tinham dificuldades na compreensão dos exercícios e na coordenação óculo-manual em relação à raquete-volante de badminton, não se limitando apenas aos alunos com necessidades educativas específicas. Neste caso, a professora, de forma a colmatar as dificuldades, fez adaptações, como a redução da dimensão do campo, a redução do tempo do jogo e reforçava constantemente as regras da modalidade ao longo da aula, promovendo constantemente a motivação dos alunos. Nesta situação, a professora reforçava o facto de não haver materiais adaptados, como raquetes mais leves ou penas de menor velocidade, de forma a facilitar e favorecer a participação plena de todos os alunos.

No voleibol, a professora começou por explicar as regras da modalidade e a demonstração prática. Após esta explicação, os alunos iniciaram o jogo aos pares, de forma a facilitar a aprendizagem. Posteriormente, a professora formava equipas para pôr em prática o que tinham aprendido no verdadeiro contexto de jogo. No início, os alunos com NEE demonstraram algumas dificuldades e a professora adaptou rapidamente a atividade, permitindo múltiplos toques antes de devolver a bola à equipa adversária, reduzindo a altura da rede e diminuindo as dimensões do campo. A professora assumia o papel de formar as equipas, assegurando o equilíbrio e evitando situações de exclusão. Mesmo sem materiais específicos adaptados, demonstrou boa capacidade de promoção da educação inclusiva, utilizando estratégias pedagógicas diferenciadas e uma postura flexível e empática. Esta abordagem permitiu que todos os alunos, independentemente das suas capacidades, participassem ativamente e se sentissem integrados nas atividades propostas.

Na modalidade de dança, os alunos praticaram o estilo de dança de kizomba. A

professora iniciava as aulas com o ensino das bases rítmicas, recorrendo à música com batida marcada para facilitar a interiorização do compasso. De seguida, apresentava sequências simples de passos, de forma a todos os alunos conseguissem acompanhar as sequências. Durante estas aulas de dança, a professora optou por trabalhar apenas a dança individual. Para favorecer uma aprendizagem progressiva, a professora reforçou várias vezes os mesmos passos, de forma a todos conseguissem acompanhar o ritmo e memorizassem a sequência dos passos, para ganharem mais confiança e fluidez nos movimentos.

Ao longo de todas as aulas observadas, a professora manteve sempre uma postura de abertura e colaboração com a estagiária, informando sobre as adaptações implementadas e reforçando também a ideia de que uma pessoa a auxiliar nas aulas seria uma mais-valia, sobretudo numa turma numerosa. Apesar do papel da estagiária ser predominantemente de observação nesta aula, mantinha contacto direto com os alunos, mostrando-se sempre predisposta a apoiar e ajudar tanto a professora como os alunos.

Em geral, os alunos com necessidades educativas específicas desta turma demonstraram um grande interesse por participar ativamente e de forma assídua nestas aulas. Este entusiasmo reflete o potencial único desta disciplina como ferramenta de intervenção para a promoção da inclusão, uma vez que permite desenvolver competências motoras, sociais e emocionais de forma integrada, fomentar a interação entre pares, reduzindo barreiras e estereótipos, adaptar atividades de acordo com as capacidades individuais, garantindo a participação de todos os alunos, independentemente das suas limitações e promover a autoestima e a autonomia, através de experiências de sucesso e superação. Ainda de realçar a relação de proximidade da professora com estes alunos. Sempre que possível, a docente implementava estratégias pedagógicas, no entanto, por vezes estas estratégias eram limitadas pelo tempo e pelo espaço disponibilizado e pela inexistência de materiais adaptados. Esta docente referia ter especialização na área das NEE, o que poderia facilitar o dinamismo das suas aulas e justificar as adaptações e planificação personalizada que implementava, sendo aqui de concluir, positivamente, pelo impacto que a especialização avançada no domínio da educação especial e inclusiva detém nas práticas docentes, robustecendo o referido na literatura de especialidade.

### **3.1.2.3. Educação Visual e Tecnológica**

Nas aulas de Educação Visual e Educação Tecnológica, foram observadas as aulas de duas turmas durante o início do segundo período até ao fim do ano letivo, sendo que eram sempre de 90 minutos e eram lecionadas pela mesma docente.

Na primeira atividade, foi observado o desenvolvimento da atividade de lettering (nome) para decorar a capa das disciplinas, cujo objetivo era desenvolver a organização espacial, direção de linhas, precisão do traço e aplicação da cor. O trabalho teve início com a fase da construção das letras numa folha A4 quadriculada, respeitando o modelo do abecedário e as respectivas medidas e espaçamento entre as letras. Enquanto os alunos realizavam os esboços, a professora apresentou diversos exemplos para inspirar a criatividade dos alunos de alguns estudos de cor para combinar melhor as cores. Foram também apresentados os materiais necessários para a realização do projeto. Depois de executada a planificação das letras, os alunos pintaram as letras combinando duas cores, sempre com atenção redobrada ao preenchimento correto dos quadrados, recortaram-nas e colaram-nas na capa A4.

Durante a execução desta atividade, a estagiária teve a oportunidade de acompanhar todo o processo e auxiliar individualmente os alunos com necessidades educativas específicas, reforçando sempre os passos da atividade e simplificando, quando necessário, a execução das letras mais complexas e demonstrando técnicas para colorir, respeitando os limites dos quadrados e como poderiam conjugar as diferentes cores. Na fase de corte também tinham muitas dificuldades e foram sempre auxiliados no corte, visto que na sala não tinham acesso a materiais adaptados. No caso de um aluno que tinha muitas dificuldades, a professora adaptou a atividade, preparando previamente as letras, e o aluno tinha apenas de colorir, recortar e colar na capa, adaptando também o tempo estipulado para a atividade. Ao longo da atividade, foi sempre reforçado o trabalho desenvolvido e foi sempre feita a valorização de cada conquista dos alunos.

Outra atividade realizada foi o círculo cromático e a exploração das misturas das cores, com o objetivo de os alunos conseguirem distinguir as cores primárias e secundárias. Inicialmente, a docente fez uma explicação teórica sobre os diferentes tipos de cor e como pequenas alterações das misturas das cores podem gerar resultados distintos. Após esta introdução, os alunos iniciaram a parte prática da atividade, preenchendo o círculo cromático. Durante o desenvolvimento da atividade, foi notável que alguns alunos encontraram dificuldade na mistura de tintas, tanto no que consistia nas proporções corretas das cores como na aplicação das respetivas cores no setor correspondente. No entanto, não foram implementadas adaptações pedagógicas pela professora. A estagiária, de forma a promover a participação ativa e plena desses alunos, ajudou no processo de mistura de cores e sugeriu estratégias de forma a conseguirem pintar com os guaches de forma a tornar o trabalho mais preciso e estético. Este acompanhamento fundamentou-se sempre na base do respeito ao ritmo de trabalho

individual de cada aluno em particular.

Em Educação Tecnológica, a professora iniciou a aula com uma apresentação em PowerPoint sobre energias renováveis, com especial foco na energia eólica e na força do vento. De forma a completar a aprendizagem, a professora implementou a atividade que previa a construção de um cata-vento, começou por explicar passo a passo a atividade, após a explicação, os alunos começaram a decorar a folha, aplicando cores e padrões à frente e atrás, de acordo com o seu gosto. Seguiu-se a fase das dobragens da folha de forma a elaborarem as hélices do cata-vento e, por fim, colaram o respetivo a um palito grande, de forma a garantir uma rotação adequada. Nesta atividade, a professora não aplicou nenhuma acomodação, o que levou a que alguns alunos não conseguissem realizar a atividade na íntegra no tempo estipulado, incluindo os alunos com necessidades educativas específicas. A estagiária procurou auxiliar os alunos na execução das dobragens e sugeriu possíveis elementos decorativos, procurou sempre orientar os alunos nas dificuldades. No entanto, como era uma atividade mais complexa e o tempo delimitado disponível para a atividade dificultou a conclusão desta atividade, evidenciando a necessidade da implementação de estratégias pedagógicas inclusivas.

Outra atividade realizada foi o Tangram, que se iniciou com uma breve explicação teórica sobre o desenvolvimento da atividade, demonstrando como seria possível criar o Tangram através de dobragens. Enquanto os alunos faziam as dobragens experimentais, a professora apresentava, através do computador, diversos exemplos de como decorar as peças do Tangram. Depois de feitas as dobragens, passaram à fase criativa e estimulante, na qual poderiam desenhar alguma coisa conforme a preferência de cada aluno. Esta fase do trabalho requeria uma atenção redobrada, pois tinham de desenhar nas peças de forma que, na montagem final, a figura fosse perceptível. Com a figura já definida, os alunos passaram para a construção da moldura em cartolina, começando pelas marcações de forma a delimitar um retângulo onde seria colada a figura geométrica. Posteriormente, passaram à fase de recortar e colocar a respetiva figura que fizeram com as peças na moldura, acrescentando ainda pequenos detalhes decorativos, de forma a realçar esteticamente o trabalho. Durante esta atividade, a professora não fez adaptações, mas solicitou sempre a ajuda da estagiária para acompanhar e orientar os alunos com necessidades educativas específicas. Através do auxílio na combinação das formas para representar objetos figurativos, na construção da moldura, nas dobragens, no recorte mais rigoroso das peças, na colagem e no alinhamento de forma a figura ficar no centro da moldura.

As aulas de Educação Tecnológica, basearam-se essencialmente na geometria,

com a explicação de conceitos teóricos em PowerPoint, sobre elementos como o raio, diâmetro, tipos de triângulos e a respetiva explicação sobre a sua construção. Enquanto a professora explicava, os alunos registavam os conteúdos na sebeta da disciplina e procediam à construção de diversos triângulos de diferentes tipos e dimensões, por exemplo, o triângulo escaleno, equilátero e isósceles utilizando materiais como a régua, compasso, esquadro e lápis de grafite. Os alunos com NEE nem sempre conseguiam acompanhar e a professora tinha de reforçar várias vezes a explicação e, devido às dificuldades que tinham na escrita, o tempo que a professora deixava para passar nem sempre era o suficiente, o que levava a que ficassem perdidos e a não conseguissem completar a informação.

A estagiária apoiava na componente da escrita, ditando as palavras e soletrando de forma que os alunos conseguissem acompanhar. Na parte prática, no início, tinham muitas dificuldades na elaboração dos triângulos e na utilização dos instrumentos necessários, principalmente do compasso, e era necessário ajudá-los a manusear corretamente os instrumentos e a orientar nas medidas e nos traçados das figuras geométricas. No decorrer das aulas, foi notável o aperfeiçoamento das competências, tanto na parte escrita como na execução da parte teórica, tornando-se mais autónomos e dedicados.

Desde o início da intervenção nestas disciplinas, procurou-se estabelecer uma relação de proximidade com os alunos para criar a confiança, de forma que se sentissem à vontade com a presença da estagiária. No fim das aulas, eram reportadas à professora as dificuldades observadas nos alunos com NEE, dialogando sobre possíveis estratégias a implementar e sobre as estratégias que foram utilizadas para ajudá-los a combater essas dificuldades. Estas estratégias incluíram a demonstração prática de forma individual para captar melhor a atenção, o apoio na escrita, ditando as palavras e soletrando os termos, a sugestão de possíveis escolhas de cores e padrões sempre em diálogo com o aluno para respeitar as suas preferências pessoais e a organização dos materiais de trabalho.

Em geral, os alunos com NEE destas turmas gostavam da disciplina e mostravam-se receptivos à participação nas atividades. No entanto, por vezes, eram prejudicados pelo facto de não trazerem o material necessário, o que dificultava a execução das atividades. Além disso, ficavam mais acanhados na participação em voz alta e mostravam receio de mostrar as suas dificuldades. O docente recorria frequentemente ao apoio da estagiária junto destes alunos, uma vez que as turmas eram numerosas, o que dificultava o acompanhamento individual e contínuo por parte da professora. Importa ainda referir que o docente deu abertura total à estagiária para ter uma participação mais ativa durante as

aulas junto dos alunos, em especial com os alunos com necessidades educativas específicas.

No decorrer destas aulas, destacou-se a relação positiva que a professora mantinha com os alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE), procurando sempre que possível implementar adaptações nas atividades. No entanto, a falta de formação específica nesta área, conforme relatado pela própria, aliada à escassez de recursos disponíveis, limitava a sua capacidade de realizar modificações mais significativas ou sistemáticas nas propostas de trabalho. Estes constrangimentos evidenciam a necessidade de investimento em formação contínua para os profissionais de Educação Visual e Tecnológica e na disponibilização de materiais adaptados, para que a inclusão possa ser efetivamente concretizada.

### **3.1.3 Apoio Psicopedagógico medida universal | Casos acompanhados**

“O apoio psicopedagógico desempenha um papel crucial na identificação e intervenção das dificuldades de aprendizagem apresentadas por alunos em diferentes contextos educacionais” (Revista Científica Multidisciplinar, 2025, p.2).

No decorrer do estágio profissionalizante, foram acompanhados quatro alunos abrangidos por medidas adicionais. Para além do acompanhamento nas aulas de Expressões, os alunos eram acompanhados diariamente na sala do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), sempre na presença de professores responsáveis pela Educação Especial. O acompanhamento dos alunos em diferentes contextos permitiu observar, comparar e compreender melhor o seu desempenho, postura, participação e interação, possibilitando a adequação da intervenção às suas características e necessidades individuais, bem como a reflexão conjunta com os professores sobre possíveis estratégias a adotar, com vista ao seu enriquecimento a nível escolar e pessoal.

Desde o início do estágio, procurou-se estabelecer uma relação de confiança, segurança e proximidade com os alunos. O objetivo era criar um ambiente acolhedor, no qual os alunos não tivessem receio de mostrar as inseguranças, expor dúvidas, problemas e contar o seu dia a dia sem receio, o que é fundamental na relação com os alunos com NEE. Com o decorrer do tempo, tornou-se evidente o estabelecimento de uma relação de confiança, a qual teve um impacto positivo nas aprendizagens e no seu bem-estar emocional, sobretudo nas aulas de Expressões. Essa relação foi construída através da motivação constante, do reconhecimento do esforço individual, da valorização de cada conquista, do reforço positivo em todas as atividades, do acompanhamento próximo e da

prática da escuta ativa.

Na sala de aula utilizada para desenvolvimento de atividades e apoio individualizado no âmbito do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), as atividades desenvolvidas tinham como objetivo promover as competências cognitivas, sociais e emocionais dos alunos. O papel da Educadora Social revelou-se imprescindível, uma vez que possibilitou um acompanhamento mais individualizado. Durante as atividades, geralmente propostas pela docente responsável, a Educadora Social mantinha-se ao lado dos alunos, de forma a garantir a sua participação plena e efetiva. No entanto, devido ao número reduzido de professores da Educação Especial, quando a professora tinha de fazer a leitura de testes, a educadora social ficava com os alunos, garantindo que não ficavam sozinhos a realizar as atividades. Nestes momentos, procedia à leitura das atividades, esclarecia dúvidas e acompanhava individualmente cada aluno, reforçando a motivação e valorização do seu empenho.

Ao longo do estágio, foram adotadas diversas estratégias pedagógicas diferenciadas, tais como a utilização de instruções verbais curtas e repetidas sempre que era necessário, sublinhar os pontos mais relevantes da questão, o apoio na gestão do tempo, a análise da atividade em conjunto antes de iniciarem e o incentivo à realização das tarefas de forma calma e refletida. Procedeu-se, ainda, à revisão das respostas, à organização das capas de atividades e do material escolar. Apesar de se transmitir confiança e apoio, manteve-se sempre uma postura assertiva, de forma a garantir que todos os alunos cumprissem as tarefas.

Na área de português, era sempre feita a análise das obras presentes no manual escolar. No caso da obra *A Fada Oriana*, foi desenvolvida, em articulação com a professora de Educação Especial, uma atividade de carácter criativo e participativo, na qual os alunos foram os responsáveis pela construção das personagens e dos cenários da história, de forma a estimular e a motivar a sua aprendizagem e o interesse pela leitura. O trabalho decorreu ao longo de várias aulas e culminou numa exposição, que foi colocada à frente da biblioteca da escola, de forma a valorizar o seu empenho e a criar o sentimento de confiança e orgulho pelo trabalho realizado. Durante esta atividade, recorreu-se à reutilização de materiais, uma vez que a verba dos materiais era muito limitada e não permitia a aquisição de muitos materiais, assim, através da reutilização dos materiais, também era dada aos alunos a responsabilidade. Nos trabalhos manuais, privilegiou-se a utilização de materiais que estimulassem o tato, como, por exemplo, algodão e tecido.

Na área da matemática, em que os alunos apresentavam muitas dificuldades, foram desenvolvidas, em colaboração com a professora, atividades mais dinâmicas, como

jogos relacionados com a tabuada, a adição e a subtração, listas de compras com os respetivos preços e a contagem do dinheiro, com o objetivo de promover a noção do valor do dinheiro. Foram também realizadas atividades sobre as horas e as rotinas diárias, com o objetivo de preparar os alunos para a vida adulta.

Em todas as épocas festivas, foram dinamizadas atividades lúdicas e decorada a sala com os trabalhos e decorações realizados pelos alunos, promovendo um ambiente acolhedor. No início e no fim de cada aula, procurava-se estabelecer um momento de diálogo individual com cada aluno, permitindo a partilha de dificuldades, preocupações e, por vezes, situações que aconteciam no seu seio familiar e escolar. Estes momentos foram fundamentais para apoiar a gestão emocional, a resolução de conflitos e o esclarecimento de dúvidas.

A Educadora Social procedeu ao registo das dificuldades de aprendizagem, das atitudes e da postura interativa perante as diferentes dinâmicas dos alunos, de forma a poder reportar aos docentes responsáveis, de forma a conseguirem construir planos de atividades adequados e personalizados e a procederem a uma efetiva monitorização.

O apoio procurou, assim, complementar o trabalho dos professores através da entreajuda, do suporte direto e da interdisciplinaridade, contribuindo para a criação de um ambiente inclusivo, no qual os professores conhecessem as particularidades individuais de cada aluno e respeitassem o ritmo de aprendizagem de cada um. Este apoio revelou-se essencial para a promoção de uma aprendizagem efetiva e enriquecedora, uma vez que possibilitou a adaptação das estratégias pedagógicas aos ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, o reforço da sua motivação e autoestima, o desenvolvimento de competências académicas, sociais e emocionais e a promoção da autonomia. Desta forma, o apoio e acompanhamento assumem-se como um elemento indispensável no sistema educacional, pois contribuem para uma aprendizagem mais efetiva e enriquecedora dos alunos.

## Capítulo IV - Estudo Empírico

---

Neste capítulo, apresenta-se o estudo empírico, cujo objetivo consiste em dar resposta ao estudo sobre “*Análise e Intervenção em Apoio e Aconselhamento na Formação e Preparação para a Educação Inclusiva de Professores do Departamento de Expressões num Agrupamento de Escolas na região de Bragança*”. No presente capítulo, procede-se à apresentação das questões de investigação, da seleção do grupo de participantes e dos procedimentos utilizados, da metodologia, das técnicas de recolha de dados, da apresentação dos resultados e da respetiva discussão.

### 4.1. Questões de investigação

O presente estudo iniciou com a formulação de questões de investigação, que assentam como base neste estudo, de modo a atingir os objetivos delineados. Neste sentido, emergiram várias inquietações que podem ser traduzidas pelas seguintes questões:

- Quais foram os conhecimentos incluídos nos currículos de formação inicial dos professores do Departamento de Expressões do local de estágio e qual a utilidade atual desses conhecimentos no atendimento às necessidades específicas dos alunos?
- A formação contínua contemplou e supriu as necessidades de formação na educação inclusiva dos professores do Departamento de Expressões do local de estágio?
- Qual o nível de preparação e autopercepção de competência dos professores do Departamento de Expressões do local de estágio para implementar práticas pedagógicas inclusivas que atendam à diversidade e às necessidades educativas específicas dos alunos?
- Será que os professores do Departamento de Expressões do local de estágio se sentem preparados e capacitados para práticas pedagógicas e resposta à diversidade e às necessidades educativas específicas?
- Os alunos com necessidades educativas específicas frequentam, participam e são curricularmente aprendizes nas aulas de educação física e desporto, de educação musical e educação visual e tecnológica?
- Como é que os professores do Departamento de Expressões do local de estágio adaptam as suas aulas aos alunos com NEE?
- Terá a formação/capacitação/sensibilização e o acompanhamento/apoio especializado

aos docentes do Departamento das Expressões do local de estágio impacto na percepção destes sobre a sua preparação e formação para a educação inclusiva?

-Pode o papel específico e a pertinência do educador social, especializado em educação especial e inclusiva, enquanto elemento da equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, passar pelo desenvolvimento da formação e preparação dos docentes?

De seguida, procede-se à apresentação da seleção do grupo de participantes e dos procedimentos utilizados na investigação.

#### **4.2. Seleção do grupo de participantes e procedimentos utilizados**

De acordo com Morais (2013), quando se faz referência à amostra, está-se a especificar um subconjunto de uma determinada população. Desta forma, a amostra não representativa e não probabilística é constituída por três participantes, professores do Agrupamento de Escolas da região de Bragança: uma professora de Educação Visual e Tecnológica, uma professora de Educação Musical e uma professora de Educação Física.

Os participantes foram selecionados por terem colaborado com o projeto de intervenção, autorizando a observação e participação nas aulas ao longo do ano letivo 2024/2025, bem como por terem demonstrado disponibilidade, interesse e motivação para contribuir para a recolha dos dados necessários à investigação.

Embora, numa fase inicial, se tivesse previsto a inclusão de um número mais alargado de participantes, com o objetivo de obter mais dados e meios de comparação, nem todos os professores do Departamento de Expressões que foram contactados, quer pela direção do Agrupamento, quer pela estagiária, autorizaram a presença em contexto de sala de aula ou participação como respondentes. Apesar desta limitação, esta combinação de perfis de um professor de cada disciplina permitiu uma visão ampla e compreensiva, ainda que contextualizada e restrita, sobre o tema em estudo.

A recolha de dados decorreu no ano letivo de 2024/2025, sendo o único critério de inclusão os participantes integrarem o Departamento de Expressões nas áreas da educação física, educação musical ou educação visual e tecnológica.

Quanto às considerações éticas, os órgãos de gestão do Agrupamento de Escolas foram informados e autorizaram o projeto de estágio, o estudo e até o questionamento aplicado. Ademais, os professores participantes foram devidamente informados e deram o seu consentimento informado para participação, o que garantia que a sua participação seria pedida num único momento de entrevista, consistindo numa entrevista semi-

estruturada, gravada em áudio, a aplicar em momento e local previamente agendados e com sua concordância.

Foram recolhidos dados sociodemográficos e dados que permitiram compreender e conhecer a sua formação e preparação, contribuindo assim para um melhor entendimento das necessidades específicas destes docentes.

Os participantes foram igualmente informados de que a entrevista seria gravada, exclusivamente para facilitar a transcrição e a posterior análise dos dados, sendo assegurado que as gravações seriam eliminadas após a conclusão desse processo.

Foi ainda garantido o direito à desistência, ao anonimato e à confidencialidade dos dados recolhidos e da sua participação. Os participantes foram codificados, de forma que os dados não contivessem elementos identificativos.

Os dados, documentos e produtos das sessões, ou outros a considerar, foram guardados pela estagiária, no seu computador, em pastas para o efeito, devidamente seguras e protegidas, durante a duração do estágio e enquanto necessários à produção e divulgação científica ou à sua validação.

### **4.3. Metodologia**

Para o desenvolvimento do presente estudo, recorreu-se a uma metodologia qualitativa, com recurso à observação direta e à realização de entrevistas semi-estruturadas a professores do Departamento de Expressões, do Agrupamento de Escolas da Região de Bragança, com destaque para professores de Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica e Educação Física. Estas técnicas permitiram a recolha de dados empíricos sobre a formação inicial e contínua, sobre as experiências, desafios, limitações e estratégias que os professores destas disciplinas percecionam e encontram nas suas salas de aula.

Segundo Urbina (2020), um estudo qualitativo é avaliado com base em quatro princípios: credibilidade, transferibilidade, fiabilidade e confiabilidade. Assim, este tipo de investigação permite um aprofundamento do entendimento das experiências, conhecimentos e opiniões dos participantes, interpretando os comportamentos, posturas e relatos.

A observação direta, com registo narrativo livre, foi uma das técnicas utilizadas para recolher informação no contexto empírico. Os estudos qualitativos dependem da observação do grupo de participantes no campo de atuação. É, portanto, imprescindível, para garantir a qualidade da pesquisa qualitativa, que exista uma boa relação entre o

estagiário e os professores, de forma a combater possíveis obstáculos durante o desenvolvimento do projeto de intervenção. A observação direta contribui de forma significativa para garantir a qualidade da pesquisa, uma vez que a presença no contexto escolar permite compreender de forma mais aprofundada as estratégias, desafios, limitações e práticas desenvolvidas no contexto escolar, principalmente no contexto de sala de aula (Silva et al., 2023). De acordo com Correia (2009), esta técnica pode complementar outras técnicas, nomeadamente as entrevistas semi-estruturadas.

Para a recolha da informação necessária, de forma a alcançar os objetivos delineados, optou-se pela entrevista semi-estruturada, que constitui uma técnica fundamental na investigação qualitativa, pois “combina um roteiro de questões previamente formuladas com novas questões abertas que podem surgir durante a interação entre os interlocutores. O entrevistador possui maior controle sobre o que se pretende saber, mas há espaço para reflexão espontânea do entrevistado sobre os assuntos abordados.” (Oliveira et al., 2023, p.22).

Este formato de entrevista revela-se particularmente adequado para estudos que visam analisar a formação e preparação, quando percecionada, dos professores do Departamento de Expressões em relação às necessidades específicas dos alunos.

Além disso, como refere Flick (2009), este tipo de instrumento é especialmente útil quando se pretende captar diferentes perspetivas de pessoas heterogêneas, como é o caso do presente projeto de intervenção.

#### **4.4. Técnicas de recolha de dados: Construção e validação**

Para a recolha de dados, recorreu-se à entrevista semi-estruturada, técnica que se baseia num guião com questões previamente definidas, permitindo, contudo, que os entrevistados explorem mais profundamente o tema e falem de forma aberta e descontraída sobre as suas experiências, opiniões e perceções (Alsaawi, 2014).

A entrevista foi estruturada a partir de um guião, apresentado em anexo, especificamente desenvolvido e validado para este estudo. O guião inclui questões abertas, de forma a orientar o entrevistador e permitir que os entrevistados respondam de acordo com os objetivos definidos, recolhendo a informação necessária, mas sempre com abertura para os entrevistados falar de forma aprofundada e sem receio sobre o tema.

O guião contemplou blocos temáticos, objetivos, tópicos orientadores das entrevistas e as respetivas questões. Após a sua elaboração, o guião (e protocolo de estudo) foi submetido à validação da Comissão de Ética e, posteriormente, à validação de

duas especialistas da área científica em estudo. Após estas validações, procederam-se às alterações e ajustes considerados necessários.

Antes da sua aplicação final, o guião foi ainda submetido a um pré-teste, realizado com um participante com características semelhantes às dos restantes participantes do estudo, que era um professor da área das Expressões, com o objetivo de avaliar a clareza das perguntas, identificar possíveis dificuldades sentidas durante a entrevista de forma a analisar como seria a fluidez da conversa nas restantes entrevistas. A partir dessa etapa, foram realizadas as correções necessárias para garantir que o instrumento fosse adequado ao contexto e ao perfil dos participantes.

A aplicação da entrevista pré-teste contribui para a preparação e aperfeiçoamento do guião, bem como para a preparação do entrevistador, permitindo que, nas entrevistas definitivas, se sinta confiante e espontâneo no decorrer do diálogo. Todos os dados que foram coletados na entrevista pré-teste foram descartados e não foram utilizados na análise e discussão de resultados (Leitão, 2021).

Após a validação do guião das entrevistas, foi estabelecido o primeiro contacto com os professores, tendo sido acordadas as datas e o local da realização da entrevista, conforme a disponibilidade de cada professor. Todas as entrevistas decorreram após a assinatura do consentimento informado, numa sala da escola onde só estiveram presentes o entrevistado e o entrevistador, num ambiente que assegurava o conforto, a privacidade e a tranquilidade.

Concluída a recolha, procedeu-se ao tratamento e à análise dos dados obtidos através das entrevistas semi-estruturadas. O tratamento dos dados foi realizado com recurso à análise de conteúdo, a qual se desenvolve em várias etapas. A primeira corresponde à transcrição integral das entrevistas, que é um passo crucial na investigação qualitativa (Amado, 2010). Nesta fase, a transcrição é efetuada de forma íntegra e fiel, reescrevendo todo o discurso sem qualquer tipo de alteração. Este processo constitui, por si só, um momento de reflexão, interpretação e análise do conteúdo, permitindo identificar padrões de discurso, a relação entre as respostas dos participantes, a identificação de possíveis contradições ou lacunas nas respostas (Leitão, 2021; Amado, 2010).

Após a transcrição, procedeu-se à categorização dos dados, com o objetivo de agrupar e relacionar temas idênticos em categorias emergentes, organizadas em torno dos objetivos da pesquisa, visando uma interpretação mais aprofundada dos dados. Além disso, a relação entre os dados empíricos e os conhecimentos dos dados teóricos será cuidadosamente considerada e articulada (Amado, 2010).

## 4.5. Apresentação dos resultados

### 4.4.5.1. Entrevista

Neste ponto, procede-se à apresentação e análise dos dados recolhidos através das entrevistas realizadas aos docentes do Departamento de Expressões do agrupamento onde decorreu o estágio, nomeadamente a uma docente de Educação Musical, uma docente de Educação Física e uma docente de Educação Visual e Tecnológica.

As entrevistas realizadas tiveram como objetivo compreender a formação inicial e contínua, bem como a preparação percecionada dos professores do Departamento de Expressões do local de estágio, e explorar e analisar os desafios, limitações e estratégias que os professores de Expressões encontram nas suas salas de aula.

Constituem tópicos centrais de análise os principais temas emergentes, retirados das entrevistas, designadamente: a caracterização dos participantes, a formação docente, a preparação para a educação inclusiva, os desafios e limitações encontrados ao trabalhar com alunos com NEE nas aulas de Expressões, as estratégias pedagógicas e as respostas educativas na educação inclusiva e as alterações necessárias para uma educação mais inclusiva. Os resultados das entrevistas são apresentados através das tabelas e reflexões que se seguem.

**Tabela 5**  
*Caracterização dos Participantes*

| Participantes | Idade e Sexo        | Formação Académica e Instituição de Formação   | Área de Docência Atual | Anos que leciona na área das Expressões | Localidades onde já lecionou  |
|---------------|---------------------|--|------------------------|---|---|
| P1            | 55 anos<br>Feminino | Curso de prática Orquestral e instrumento Violoncelo - Escola Profissional de Música de Espinho;<br><br>Licenciatura em Educação Musical - Escola Superior de Educação do Porto; | Educação Musical       | Leciona há 33 anos                      | Paredes<br>Felgueiras<br>Baião<br>Mirandela<br><br>Atualmente<br>Bragança |

|    |                     |  |                               |                    |  |
|----|---------------------|--|-------------------------------|--------------------|--|
| P2 | 45 anos<br>Feminino | Educação Física e Desporto - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e a tornar-se mestre em Educação Especial e Inclusiva - Instituto Politécnico de Bragança | Educação Física               | Leciona há 22 anos | Setúbal<br>Guarda<br>Lisboa<br><br>Atualmente<br>Bragança  |
| P3 | 54 anos<br>Feminino | Curso de Professores do Ensino Básico variante de Educação Visual - Instituto Politécnico de Bragança  | Educação Visual e Tecnológica | Leciono há 30 anos | Miranda do Douro<br>Murça<br>Vila Pouca de Aguiar<br>Pedras Salgadas<br>Boticas<br>Mondim de Basto Braga<br><br>Atualmente<br>Bragança |

**Tabela 6**  
*Formação Docente*

| Categoria        | Subcategorias     | Indicadores  | Unidades de Registo  |
|------------------|-------------------|--|--|
| Formação Docente | Formação Inicial  | Ausência de disciplinas sobre a Educação Inclusiva<br><br>Abordagem limitada e superficial da Educação Inclusiva | <p>“a formação inicial, por si só, não foi suficiente, pois a abordagem ao tema de Educação Especial, durante a formação inicial, foi limitada” P1</p> <p>“nós nunca tivemos nenhuma cadeira, nem semestral, nós não somos preparados pela licenciatura para esta temática” P3</p> <p>“Não me preparou completamente para trabalhar com alunos com NEE. Durante a licenciatura, tive apenas uma disciplina, que era semestral” P2</p> <p>“Já participei. Mas não lhe sei dizer quais, pois já foi há tanto tempo” P1</p> |
|                  | Formação Contínua | Participação em ações formativas da Educação Especial  | <p>“já fiz formações na área da Educação Inclusiva, que abordaram temáticas como as Necessidades Educativas Específicas, a diferenciação pedagógica e a adaptação de estratégias de ensino” P3</p> <p>“Atualmente, estou a frequentar o mestrado em educação especial e inclusiva. Já fiz várias formações, incluindo 25 horas no âmbito mais do autismo” P2</p>   |

Na categoria *Formação Docente* surgiram duas subcategorias emergentes: formação inicial e formação contínua.

No que diz respeito à **formação inicial**, todos os participantes referiram a ausência e insuficiência de unidades curriculares sobre a Educação Inclusiva. Embora duas das docentes de Educação Física e Educação Visual e Tecnológica reconheçam que, durante a formação inicial, houve alguma referência ao tema, esta foi descrita como “*limitada*” (P1) e superficial e insuficiente para desenvolver as competências necessárias: “*não me preparou completamente*” (P2), para lidarem com e responderem às necessidades dos alunos com NEE. Outra professora refere que, durante a formação de Educação Musical, o tema não foi sequer abordado: “*nós nunca tivemos nenhuma cadeira*” (P3). Esta apresentação do discurso revela a lacuna que existe na formação inicial de professores do Departamento de Expressões.

No âmbito da **formação contínua**, as três professoras referem que participam nas formações contínuas, nomeadamente em temáticas como as Necessidades Educativas Específicas, e enfatizam que a formação contínua constitui uma resposta necessária para responder de forma eficaz e eficiente face aos desafios do contexto escolar. Duas das docentes referem que vão fazendo formações gradualmente perante as necessidades que vão surgindo na realidade escolar. A terceira docente refere que está atualmente a frequentar o mestrado em Educação Especial e Inclusiva, o que evidencia uma formação contínua mais prolongada, estruturada e enriquecedora. É evidente que a formação contínua é procurada pelos docentes, mas, apesar de importante, revela-se ainda insuficiente.

**Tabela 7**  
*A Preparação para a Educação Inclusiva*

| Categoria                              | Subcategorias  | Indicadores                       | Unidades de Registo   |
|--|--|-----------------------------------|---|
| A Preparação para a Educação Inclusiva | A formação inicial é capacitante para responder às NEE | A formação inicial é Insuficiente | <p>“Não é, porque, lá está não havia nenhuma unidade curricular que explorasse esse tema.” P1</p> <p>“acho que tinha que fazer uma formação totalmente diferente” P1</p> <p>“Não, de forma alguma. Na maior parte dos casos, o professor não tem formação específica nessa área e, quando digo que eu tive formação nessa área específica, ainda assim sinto que não tive a formação suficiente para uma intervenção num contexto escolar” P2</p> |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  | <p>A formação contínua é capacitante para atender às NEE</p> | <p>A formação contínua para aprender a lidar com as Problemáticas</p> <p>A formação contínua é importante mas não é suficiente</p> | <p>“Na minha percepção, nada nos prepara completamente para determinadas situações com que nos deparamos ao longo da carreira” P3</p> <p>“Ainda é insuficiente, porque é assim a educação inclusiva: o modelo, da maneira que está feito, acaba por não ser inclusivo.” P1</p> <p>“Não foi suficiente. A formação foi muito importante para as práticas pedagógicas, mas não foi nada suficiente para me preparar de forma completa para o atendimento às Necessidades Educativas Especiais em sala de aula” P2</p> <p>“Talvez não tenha sido suficiente, mas ajudou-me imensamente a lidar com determinadas problemáticas apresentadas por alguns alunos, principalmente aqueles abrangidos pelo espectro do autismo, e a encontrar estratégias mais adequadas para os apoiar.” P3</p> |
|  | <p>A adesão à formação contínua para a inclusão</p>          | <p>A procura de formação nesta área depende do interesse pessoal</p> <p>A percepção de que nenhuma formação vai ser suficiente</p> | <p>“Os colegas também fazem formações e são da mesma opinião de que nunca vai ser suficiente” P1</p> <p>“Creio que todo profissional que se preze já tenha realizado formações nessa área.” P3</p> <p>“Só os colegas que realmente gostam desta área é que o fazem e procuram essa formação, apesar de quase todos terem alunos com necessidades específicas, há muitos que não procuram essa formação por não ser exatamente uma área de interesse e não estão sensibilizados.” P2</p> <p>“eu acho que devia ser obrigatório, porque, independentemente da sensibilidade e das áreas de interesse cada um eu acho que todos nós temos de saber dar essa resposta porque temos sempre alunos independentemente do nível que têm a sua diversidade e a sua especificidade” P2</p>        |

Na categoria *A preparação para a Educação Inclusiva* surgiram três subcategorias emergentes: a formação inicial é capacitante para responder às NEE, a formação contínua é capacitante para atender às NEE e a adesão à formação contínua para a inclusão.

No que respeita à *capacitação da formação inicial para responder às NEE*, foi evidente no discurso dos três professores que a formação inicial é insuficiente e

incapacitante, que não os prepara para determinadas situações com que se deparam ao longo da carreira, sobretudo no que se refere às problemáticas presentes no dia a dia da sala de aula e no contexto escolar. Uma professora reforça que *“tinha que fazer uma formação totalmente diferente”* (P1). Por outro lado, uma das professoras evidencia, ainda, que nenhuma formação, por si só, vai ser capacitante: *“nada nos prepara completamente para determinadas situações com que nos deparamos ao longo da carreira”* (P3). Perante o discurso, é notório que as professoras entrevistadas evidenciam que a formação inicial está distante da realidade escolar atual.

Relativamente à **formação contínua**, as professoras reconhecem a sua importância, mas evidenciam que as formações contínuas que já frequentaram não foram suficientes. Uma professora acredita que ainda não é suficiente porque o modelo inclusivo acaba por não ser inclusivo, afirmando: *“Ainda é insuficiente, porque é assim a educação inclusiva: o modelo, da maneira que está feito, acaba por não ser inclusivo”* (P1) e apresenta, assim, fragilidades. Por sua vez, as outras duas professoras reforçam que, apesar de ser insuficiente, a formação contínua foi importante para lidar com *“determinadas problemáticas”* (P3) e *“muito importante para as práticas pedagógicas”* (P2). Conclui-se que, apesar da formação contínua ser valorizada, não supre totalmente as necessidades que os professores apresentam.

No que respeita à **adesão à formação contínua**, uma professora refere que *“Os colegas também fazem formações e são da mesma opinião de que nunca vai ser suficiente”* (P1), o que pode levar à desmotivação. Por sua vez, outra professora defende que *“todo profissional que se preze já tenha realizado formações nessa área”* (P3), relevando que todos os professores deveriam ter este compromisso ético. Contudo, outra professora acredita que apenas os professores que realmente gostam desta área é que procuram fazer formação *“há muitos que não procuram essa formação por não ser exatamente uma área de interesse e não estão sensibilizados”* (P2), reforça ainda que devia *“ser obrigatório”* (P2). A formação contínua não é vista por todos os professores como essencial, apesar de atualmente grande parte dos professores lidar com NEE na realidade escolar.

### **Tabela 8**

*Desafios e limitações encontrados ao trabalhar com alunos com NEE nas aulas de Expressões*

| Categoria  | Subcategorias   | Indicadores  | Unidades de Registo   |
|--|---|--|---|
| <p>Desafios e limitações encontrados ao trabalhar com alunos com NEE nas aulas de Expressões</p> | <p>Gestão da turma</p>                                      | <p>Turmas grandes</p> <p>Dificuldade de apoio individualizado</p>                                  | <p>“O facto de as turmas serem grandes dificulta a implementação de um ensino mais individualizado” P2</p> <p>“não conseguimos dar o apoio necessário a cada um deles, porque são todos diferentes, cada um tem a sua a sua problemática, e é difícil nós conseguirmos abranger toda a gente, porque mais que nós, professores, queiramos” P1</p> <p>“é difícil dar atenção a esses meninos que têm mais dificuldades, porque depois acabamos por não dar atenção à restante turma, e todos acabam por perder, pois perde a turma toda” P3</p>  |
|  | <p>Recursos humanos, materiais e espaços adequados</p>      | <p>Limitação de recursos adaptados</p> <p>Espaços inadequados</p> <p>Falta de recursos humanos</p> | <p>“Não há professores suficientes para colmatar todos os miúdos que nós temos aqui e ajudá-los.” P1</p> <p>“Primeiro, o espaço da sala de aula não é apropriado para uma aula de música. Para além de ser pequena, devia ser uma sala preparada para os alunos terem os instrumentos, e acabamos por não usar certos instrumentos devido a esse fator. Acusticamente, também não está preparada, devia ter isolamento” P1</p> <p>“Não se tem feito ultimamente, investimento nos instrumentos musicais adaptados” P1</p> <p>“Acho que a opinião, em geral, é a falta de alguns recursos, não são humanos, mas também de materiais adaptados.” P2</p> <p>“A escola não apresenta más condições, mas o elevado número de turmas obriga à divisão dos espaços, o que se torna um desafio.” P2</p> <p>“Infelizmente, neste contexto escolar, não temos grandes recursos adaptados”. P3</p> |
|  | <p>Complexidade das necessidades educativas específicas</p> | <p>Dificuldade e complexidade em lidar com os alunos com NEE</p>                                   | <p>“Estes alunos nem sempre são fáceis de motivar e, sem dúvida, obrigam-nos a reinventar-nos e a fazer um grande exercício de criatividade para apresentar os conteúdos e as atividades que vão ao encontro das suas especificidades.” P3</p>  |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | <p>“Exigem constante adaptação e criatividade por parte dos professores” P1</p> <p>“Garantir que, nenhum aluno ou grupo seja prejudicado é sempre um grande desafio sem dúvida.” P2</p> |
|--|--|--|---|

Na categoria *Desafios encontrados ao trabalhar com alunos com NEE nas aulas de Expressões* surgiram quatro subcategorias: gestão da turma, recursos humanos, materiais e espaços adequados e complexidade das necessidades educativas específicas.

No que diz respeito à **gestão da turma**, surgem como principais dificuldades o tamanho da turma e a dificuldade de apoio individualizado. Perante o discurso das três docentes, é evidente que um do grande constrangimento prende-se ao número elevado de alunos por turma, o que se articula diretamente com a dificuldade de apoio individualizado, como é referido por todas as docentes “*O facto de as turmas serem grandes dificulta a implementação de um ensino mais individualizado*” (P2), o que leva à impossibilidade de “*dar o apoio necessário a cada um deles*” (P1). Acrescem ainda que não podem dar atenção somente a estes alunos, porque isso pode prejudicar a restante turma, e o ensino deve ser feito de forma coletiva, de modo que nenhum aluno seja prejudicado. As limitações de **recursos humanos, materiais e espaços adaptados** foram também destacadas por todos os entrevistados. A escassez de profissionais, meios e materiais adequados é percebida como um constrangimento constante nas aulas. As três docentes afirmam que: “*Não há professores suficientes para colmatar todos os miúdos que nós temos aqui e ajudá-los*” (P1), “*infelizmente, neste contexto escolar, não temos grandes recursos adaptados*” (P3) e “*o espaço da sala de aula não é apropriado para uma aula de música.*” (P1). Principalmente nas aulas de música e educação física, as professoras destacam o espaço inadequado. Estas limitações constituem uma das maiores barreiras à capacidade de responder às necessidades das crianças.

No que concerne às **dificuldades e complexidade em lidar com os alunos com NEE**, um tópico referido por dois professores, que representa um desafio, é a “*constante adaptação e criatividade*” (P1), que exige uma adaptação e formação contínua. Outro aspeto ainda referido por uma professora é “*Garantir que, nenhum aluno ou grupo seja, prejudicado é sempre um grande desafio sem dúvida*” (P2). É evidenciado que a prática pedagógica requer uma inovação e criatividade constante, assegurando o progresso de



|  |                      |   |  |
|--|----------------------|---|--|
|  | Respostas Educativas | Existência de projetos que atendam às necessidades específicas dos alunos na sala de aula | <p>“Sim, acabo por valorizar mais o progresso, ou seja, as aprendizagens que realmente foram alcançadas pelos alunos. Em termos de nota, não faço diferenciação formal, mas reconheço o esforço dos alunos com mais dificuldades. Muitas vezes, uma pequena progressão por parte de um aluno pode ter mais mérito do que uma evolução maior de outro que não enfrenta as mesmas barreiras. Assim, valorizo esse progresso individual como parte fundamental da avaliação.” P2</p> <p>“Normalmente, além das unidades que existem em algumas escolas, estes alunos que apresentam problemáticas — dependendo do grau — são acompanhados, em algumas disciplinas do currículo, por um professor de educação especial. Também existe o acompanhamento do Serviço de Psicologia e Orientação, entre outros apoios.” P3</p> <p>“Não conheço” P1</p> <p>“O boccia, no desporto escolar, é inclusivo porque uma equipa é constituída por três elementos: dois deles devem, obrigatoriamente, ter limitações funcionais, de acordo com o regulamento, e o terceiro pode, ou não, ter essas limitações. É justamente esse modelo que o torna um jogo inclusivo.” P2</p> |
|--|----------------------|---|--|

A categoria *estratégias pedagógicas e respostas educativas* na educação inclusiva surgiram três subcategorias: adaptação das tarefas, avaliação dos alunos e respostas educativas.

No domínio da *adaptação das tarefas*, foi evidente, perante o discurso, a preocupação em desenvolver e implementar práticas pedagógicas que promovam a participação ativa e reforcem a motivação de todos os alunos, sobretudo dos alunos com NEE. As professoras mencionam a valorização e o respeito pelo perfil individual, adaptando as atividades propostas: “*adaptar regras pedagógicas e lúdicas, de forma a tornar a participação mais inclusiva*” (P2) e “*divisão de tarefas em etapas mais curtas e orientadas, a demonstração prática*” (P3). Duas professoras referem também o trabalho de grupo como estratégia inclusiva: “*promovo sempre a ajuda e a cooperação entre os alunos da turma*” (P3) e “*optei por usar a estratégia de pôr a ler em conjunto com a*

*colega do lado*” (P1). Além disso, todas as docentes utilizam o reforço positivo como forma de potencializar a participação dos alunos: *“procuro valorizar sempre o esforço e o progresso individual”* (P3). Torna-se evidente a necessidade de adaptação das tarefas, de forma a garantir a participação plena e efetiva.

No que respeita à **avaliação dos alunos com NEE**, as professoras evidenciam a necessidade de flexibilidade nos critérios de avaliação, de modo a garantir equidade, como se constata no excerto *“Sempre que necessário, faço adaptações curriculares, significativas ou não, de modo a respeitar as suas especificidades e garantir uma avaliação justa e adequada”* (P3). Uma professora refere ainda que o processo de avaliação é contínuo *“A avaliação é feita de forma contínua e diária, em todas as aulas.”* (P1) Outra professora destaca a importância de diferenciar a avaliação: *“tenho que fazer, porque se fosse avaliar da mesma maneira que avalio os outros alunos, iriam tirar uma nota muito mais baixa.”* (P1) Assim, neste sentido, todas as professoras valorizam o progresso individual como elemento central: *“valorizo esse progresso individual como parte fundamental da avaliação”* (P2). A avaliação adaptada é uma componente crucial para garantir que os alunos com NEE não saiam prejudicados nos momentos de avaliação, devido às suas especificidades.

No que concerne aos conhecimentos dos entrevistados sobre **respostas educativas** existentes na sala de aula, no contexto escolar em que trabalham, uma professora refere o acompanhamento em determinadas disciplinas por um professor de educação especial, assim como outros recursos *“são acompanhados, em algumas disciplinas do currículo, por um professor de educação especial. Também existe o acompanhamento do Serviço de Psicologia e Orientação, entre outros apoios.”* (P3) Por outro lado, uma docente revela desconhecimento *“Não conheço”* (P1), o que evidencia que, apesar de existirem respostas educativas presentes na escola, nem todos os professores estão informados. Outra professora apresenta um exemplo concreto de prática inclusiva no desporto escolar, como a modalidade boccia *“é inclusivo porque uma equipa é constituída por três elementos: dois deles devem, obrigatoriamente, ter limitações funcionais, de acordo com o regulamento, e o terceiro pode, ou não, ter essas limitações. É justamente esse modelo que o torna um jogo inclusivo.”* (P2) É evidente que o sucesso da inclusão depende dos recursos e apoios que existem nas escolas.

**Tabela 10***Alterações necessárias para uma educação mais inclusiva*

| Categoria   | Subcategorias                                   | Indicadores   | Unidades de Registo  |
|---|---|---|--|
| Alterações necessárias para uma educação mais inclusiva | Alteração necessária na formação docente        | Inclusão de unidades curriculares sobre práticas inclusivas   | “Talvez fosse necessário fazer alguns ajustes ao nível das disciplinas do currículo e, por que não, incluir novas disciplinas relacionadas com a Educação Inclusiva, para nos prepararmos melhor para lidar com as diferentes problemáticas apresentadas pelos alunos.” P3 |
|   |   | Reestruturação da formação docente para responder às exigências da inclusão   | “Considero necessário que os currículos de formação inicial e contínua, aprofundem a diversidade que existe nas escolas” P2  |
|   |   |   | “haver a articulação entre a teoria e prática pedagógica” P2   |
|   | Recursos humanos, espaços materiais adequados e | Redução de número de alunos por turma   | “ A redução do número de alunos por turma permitia uma atenção mais redobrada, permitindo uma relação mais próxima com o aluno. “P2  |
|   |   | Presença de um professor coadjuvante  | “na aula de Educação Musical era necessário que um professor fosse acompanhar em certos casos” P1  |
|   |   | Mais recursos humanos especializados  | “Considero necessário que todas as escolas possuam uma equipa capacitada com profissionais que possam atuar nessa área.” p3  |
| Espaços materiais adequados e                           |   | “O apoio de um professor coadjuvante também seria uma grande ajuda e acaba por ser muito vantajoso, principalmente para os alunos” P2 |  |
|   |   | “um espaço que se pudessem movimentar em que se pudesse trabalhar mais a prática porque acho que é o que importa mais nesta área”P1   |  |
|   |   | “Questões relacionadas a nível de material pedagógico e espaço” P2  |  |
|   | Gestão escolar e sensibilização                 | Adequação das leis à realidade escolar  | “a sensibilização de toda a comunidade escolar.”P2   |

|  |  |                                     |   |
|--|--|-------------------------------------|---|
|  |  | Sensibilização de toda a comunidade | <p>“das leis para a realidade há uma grande diferença. E é assim as leis não deviam ser feitas por pessoas que estão dentro dos gabinetes, mas por professores que estão a atuar no terreno, quem sabe melhor do que quem está a lidar com estas crianças.” P1</p> <p>“ para além dos recursos é necessário mudar mentalidades. Sem dúvida, profissionais que operam nessa área com gosto fazem toda a diferença.” P3</p> |
|--|--|-------------------------------------|---|

Na categoria *Alterações necessárias para uma educação mais inclusiva* surgiram três subcategorias: alteração necessária na formação docente, recursos humanos, espaços e materiais adequados e gestão escolar e sensibilização.

No que respeita às **alterações necessárias na formação docente**, as participantes destacaram dois aspetos fundamentais. Por um lado, duas professoras consideraram “*necessário que os currículos de formação inicial e contínua, aprofundem a diversidade que existe na escola*” (P2), defendendo a inclusão de unidades curriculares sobre práticas inclusivas, o que evidencia que a formação atual não contempla conteúdos suficientes para atuar no terreno, demonstrando, assim, que a inclusão devia ser um eixo estruturante da formação de professores. Por outro lado, uma professora reforçou que, além da reestruturação global da formação docente e da inserção de novas disciplinas nos planos curriculares, devia haver “*uma articulação entre a teoria e a prática*” (P2), de forma a terem uma proximidade com a realidade escolar, sublinhando que dá teoria para a prática, há uma diferença crucial. Assim, estas alterações são percecionadas como fundamentais para a construção de escolas mais inclusivas.

No domínio dos **recursos humanos, espaços e materiais adequados**, os três professores destacaram medidas que poderiam potenciar a eficácia da educação inclusiva. Entre elas, salientou-se a redução do número de alunos por turma: “*A redução do número de alunos por turma*” (P2), o reforço dos recursos humanos, incluindo o “*apoio de um professor coadjuvante*” (P2) e a necessidade de que “*todas as escolas possuam uma equipa capacitada com profissionais que possam atuar nessa área.*” (P3), e a melhoria dos materiais adaptados e espaços físicos “*Questões relacionadas a nível de material pedagógico e espaços*” (P2). Estas melhorias são consideradas como elementares para apoiar a prática dos professores para garantir uma verdadeira educação inclusiva.

A **gestão escolar e sensibilização**, surge como um eixo crítico, referido por uma

docente, a formulação das leis, defendendo a sua reestruturação: “*das leis para a realidade há uma grande diferença*” (P1). Por outro lado, duas docentes referem que, para além dos recursos, é fundamental, para a progressão da inclusão a mudança de mentalidades “*para além dos recursos é necessário mudar mentalidades*” (P3).

#### **4.6. Discussão dos resultados**

O presente estudo, integrado no estágio profissionalizante, centrou-se na análise da formação, preparação, desafios, limitações e estratégias de professores do Departamento de Expressões para a educação inclusiva. Dando resposta à questão orientadora e aos objetivos do projeto de intervenção, passaram a discutir os resultados.

Nos resultados em relação à formação docente, os participantes evidenciam que a formação inicial não os capacitou para atuar no contexto da educação inclusiva. Tal como foi evidenciado na literatura por Gonçalves (2018) e Neto (2022), a maioria dos cursos no ensino superior não aborda qualquer tipo de questão relacionada com a formação no âmbito das NEE. O que revela que a formação inicial destes professores é limitadora neste domínio, tal como referem os entrevistados, evidenciando um distanciamento entre a teoria e o contexto da prática, o que pode ser crucial, pois a falta de contacto com as situações reais afeta diretamente a forma como lidam com os alunos e estruturam as suas aulas. Mais se identifica que a ideação do ser-se professor, da Escola e do(s) Aluno(s), ainda mais quando em forma de um arquétipo mítico deslocado da(s) realidade(s) e da complexidade do(s) contexto(s) educativos e dos indivíduos, robustece não só o choque na prática profissional docente, mas também endurece e inflexibiliza a mudança e a (re)construção de competências, conhecimentos e práticas numa lógica, necessária e imperativa, de autoformação e aprendizagem ao longo da vida, no desenvolvimento e capacitação profissional dos professores, e reforçando a resistência à mudança, típica desta classe profissional (Pedroso de Lima, 2021). Isto sugere que a formação inicial precisa de ser repensada, de acordo com vivências, necessidades e práticas reais e atuais, e no quadro normativo-legal mais atualizado, designadamente na atualidade no que concerne à educação inclusiva e naquilo que ela imputa de capacitação e responsabilização a todos os professores.

Todos os participantes afirmam que, para combaterem a ausência da formação docente inicial, recorrem às formações contínuas, que, segundo Casanova (2015), são imprescindíveis para suprir as falhas da formação inicial. Apesar de ser importante para dar resposta e para aquisição de competências e conhecimentos sobre as NEE, tal como

na formação inicial, os professores afirmam que ainda não é suficiente para lidar com as exigências, possivelmente, segundo eles, devido à maneira como estão estruturadas, podendo afirmar-se, assim, que a formação contínua não supre todas as necessidades neste domínio.

Destaca-se que nem todos os professores demonstram interesse nesta área, ou indicam que a sua perceção geral é essa, no entanto, considerando o enquadramento legal atual da educação inclusiva, isto não se deveria tratar de uma questão de interesse ou curiosidade, mas sim imperativo de formação para as práticas, e se mesmo assim não fosse, pelo menos de ética profissional considerando a heterogeneidade constatável nas turmas atuais. Enquanto profissionais de educação, deveriam priorizar o conhecimento em todas as áreas e domínios da educação, numa lógica de formação continuada ao longo da vida. Isso evidencia que, para além da formação, deveriam também ser feitas ações de sensibilização de forma a garantir que toda a comunidade escolar fique sensibilizada e consciente acerca deste tema e das suas necessidades de capacitação, formação e apoio.

Os participantes evidenciam vários desafios com que se deparam nas salas de aula, e os obstáculos referidos convergem com os identificados por Abreu e Grande (2021) e Ferreira (2024), que são barreiras para a efetivação de uma educação inclusiva. É fundamental a especialização de professores e equipas nestas áreas, bem como o investimento em recursos e espaços adequados, de forma a facilitar a intervenção dos professores e os alunos terem aprendizagens mais enriquecedoras de acordo com as suas especificidades individuais. Estes são os desafios mais evidenciados perante a análise das entrevistas. O que demonstra que a verdadeira inclusão escolar não depende só dos professores, mesmo eles sendo os principais agentes dessa mudança, mas também é necessário um esforço de todas as entidades escolares.

Apesar da falta de formação e de recursos que promovam a inclusão, os professores mostraram-se recetivos e preocupados em criar condições para que todos participem ativamente nas aulas, tanto no dia a dia da sala de aula como na avaliação, na qual procuraram utilizar critérios mais flexíveis. No entanto, essas estratégias nem sempre são significativas, uma vez que podem ser demasiado superficiais para a problemática que o aluno apresenta e, por vezes, resultam em aprendizagens insuficientes para esses alunos, pois nem sempre conseguem corresponder às expectativas criadas pelo professor para aquela atividade. Só um professor na sala pode não ser suficiente, uma vez que o tamanho das turmas é considerável e o professor não pode abdicar de ensinar uns alunos em detrimento de outros. Os docentes reconheceram que mais um elemento coadjuvante poderia fazer toda a diferença na dinâmica da sala de aula. Neste contexto, destaca-se o

Educador Social, que é um agente de mudança, que pode fazer o acompanhamento individual, prestar apoio socioemocional e colaborar para construir estratégias pedagógicas diferenciadas e adaptadas ao ritmo de cada aluno. Tal como é referido por Ventura (2021) e Moreno (2023), o papel do educador social é particularmente relevante na entidade escolar e pode ser primordial para a capacitação dos docentes do Departamento de Expressões.

Para responder aos objetivos de uma educação inclusiva, tendo em consideração os relatos das entrevistas e a revisão da literatura, é primordial a reformulação do currículo, da instrução e da avaliação centrados no professor, tal como é referido por Batista e Resende (2023), em consonância com o discurso dos participantes. A organização curricular e as práticas pedagógicas carecem de uma mudança profunda e urgente.

De forma geral, a verdadeira inclusão não se limita às competências dos professores, mas também a uma mudança e uma transformação estrutural e ética, só assim se poderá garantir que todos os alunos têm acesso igualitário ao ensino.

Perante a análise e discussão de resultados, foi possível identificar as fragilidades da formação inicial e contínua, bem como as possíveis oportunidades para combater as barreiras existentes à educação inclusiva. A análise dos resultados demonstra que as respostas dos professores estão em consonância com a literatura analisada no enquadramento teórico, ambas as análises reforçam a falta de formação nesta área e a necessidade de reestruturar os currículos de forma a corresponderem à necessidade do meio escolar.

## Considerações Finais

---

Ao longo deste estágio, procurou-se analisar e intervir na formação e preparação de um grupo de professores de Expressões num Agrupamento de Escolas de Bragança. Partiu-se de inúmeras questões-problema, nomeadamente: quais são os conhecimentos em educação inclusiva incluídos nos currículos de formação inicial dos professores do Departamento de Expressões do local de estágio? E, qual a utilidade atual desses conhecimentos no atendimento às necessidades específicas dos alunos? E, como pode o papel específico e a pertinência do Educador Social, especializado em Educação Especial e Inclusiva, e enquanto elemento da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, passar pelo desenvolvimento da formação e preparação dos docentes?

Entende-se que a formação inicial (e a contínua) dos professores objetiva mais do que a aquisição de conhecimentos, mas sim o desenvolvimento de competências específicas à profissão docente. E que, essas competências desenvolvidas, podem (devem) ser vistas como inacabadas, no sentido da necessária reconfiguração e (re)construção ao longo da vida e em interação com o contexto(s), aluno(s) e sua complexidade, tal como nos refere Mesquita (2010, p. 16) “(...) a competência se constrói em contexto complexo e imprevisível, sustentada pela formação teórica adquirida, tornando-se mais significativa se o professor não se fechar no seu saber profissional.”

No âmbito deste trabalho de estágio, que se procura transcrever neste relatório, compreende-se que ao investir-se na capacitação e apoio dos docentes do Departamento das Expressões do Agrupamento de Escolas, estaria a analisar-se conhecimentos e práticas, no sentido de se alcançar as competências atuais, percebendo as motivações das práticas e promovendo, tendo isso como base, a reconstrução e a atualização dessas competências e promovendo a autoformação dos docentes por capacitação e atualização. Nesse sentido, conclui-se que o trabalho nesta lógica só é possível se se aliar à formação contínua, um trabalho mediador de acompanhamento e apoio, prático, na aplicação dessas competências em contexto(s) e aluno(s) concretos.

O estágio assumiu, assim, também, uma mais-valia como evidência e teste daquilo que o Educador Social pode contribuir para a Educação Inclusiva dentro do seu perfil profissional e atendendo a uma especialização na área da educação inclusiva. Como o previsto no decreto-lei 54/2018, com e para o *acompanhamento e apoio* dos professores, é algo que aparenta ser subutilizado (considerando os relatos e perceções colhidas), e como se concluiu pela maior necessidade de acompanhamento e apoio junto dos

professores “das expressões”, versou-se aí o enfoque do trabalho de estágio, naquilo que seriam as ações mais específicas dele, além de todo o trabalho e envolvimento, normal, diário, de um educador social especializado, numa EMAEI.

Tendo em conta a natureza qualitativa do estudo integrado no estágio, tornou-se evidente reforçado, que um grande desafio da Educação Inclusiva se aprende com a falta de formação especializada neste domínio, tanto ao nível da formação inicial como da formação contínua, e em particular em docentes destas áreas específicas aqui contempladas. A maneira como as formações iniciais dos “professores das expressões” se encontram estruturadas parece constituir uma barreira, pois, para além de existirem indicadores de falta de unidades curriculares especializadas presentes nos currículos (de carácter obrigatório ou opcional) também aparenta não existir a devida articulação entre a teoria e a prática específica, o que não permite, pelo menos, aplicar os conhecimentos adquiridos nas práticas docentes futuras.

Para além do investimento em formação, verifica-se assim a potencial necessidade de investimento em mais recursos humanos especializados, bem como em materiais e espaços adequados a práticas de educação inclusiva em quaisquer das medidas de apoio e suporte previstas para o efeito e e fora da denominada (erradamente) sala CAA outrossim no CAA enquanto congregador de recursos e estratégias.

No contexto de estágio, constatou-se que muitos dos desafios e barreiras identificados pela literatura estavam presentes naquela realidade escolar. Nas aulas de Educação Musical, de Educação Visual e Tecnológica e de Educação Física que foram observadas, foi possível detetar algumas situações desafiadoras, tais como a falta de recursos materiais e humanos, a dificuldade na adaptação das atividades e a insegurança de alguns docentes perante alunos com NEE. Foi ainda verificado que a colaboração entre os professores e os técnicos especialistas ainda é limitada, também devido ao número reduzido de técnicos disponíveis no agrupamento. Em contrapartida, apesar das dificuldades observadas, foram observadas boas práticas inclusivas, como a adaptação da atividade e os professores ajustarem o nível de complexidade das tarefas. Em Educação Musical, por exemplo, o ritmo das músicas era simplificado e repetido várias vezes pelo docente. Em Educação Visual e Tecnológica, o docente concedia mais tempo para a realização da atividade. Na disciplina de Educação Física, as regras de certos jogos eram modificadas/adaptadas. Além disso, era promovido em todas as aulas que foram observadas o trabalho em grupo, de forma a desenvolver relações entre pares, e sendo um conteúdo transversal de cidadania. Os professores do Departamento de Expressões davam sempre um reforço positivo, entusiasmando os alunos e apreciando as suas conquistas, de

forma a conquistar uma boa relação com os alunos e mantê-los motivados.

O Educador Social reforça-se, com este estágio, como imprescindível no contexto escolar e nas várias áreas de intervenção educativa e socioeducativa deste. Isto devido à multiplicidade de funções que pode exercer, dentro do seu perfil profissional e da especialização na área, nomeadamente enquanto agente da mudança e mediação, onde pode contribuir para um ambiente e cultura coeso e inclusivo e para o acompanhamento e apoio de docentes e pessoal não docente, ou pais e responsáveis legais, na concretização da educação inclusiva.

A inclusão de um Educador Social numa Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, constitui-se como uma mais-valia, tal como se veio a comprovar no decorrer deste estágio, principalmente porque o trabalho em rede, inter e transdisciplinar, permite a partilha de conhecimentos especializados e técnicos e apoios que não só se complementam como se transcreve numa interseccionalidade que concretiza a educação inclusiva no seu paradigma fundacional. Reportando à experiência pessoal da estagiária, pode afirmar-se que, sem a colaboração e interligação com os vários profissionais, este projeto de intervenção não se teria conseguido realizar. Ainda assim, foi identificado algum desconhecimento, e até desconforto, sobre o papel do educador social, em geral, e em específico na educação inclusiva. Assim, conclui-se aqui pela necessidade de maior investigação e práticas de estágio de educadores sociais, especializados, no contexto escolar. Tal contribuiria para desmistificar o seu papel, mas também permitiria normalizar a pertença e a participação destes técnicos superiores neste contexto.

Importa ainda mencionar algumas limitações deste estágio, nomeadamente o número reduzido de professores das expressões participantes e o facto de o estudo estar restringido a um único agrupamento de escolas e aos seus professores que, se por um lado pode ser positivo no sentido de conhecimento aprofundado e contextualizado, por outro pode limitar o acesso a dados contrastados e heterogéneos e, com isso, a um conhecimento mais transferível e comungado noutros contextos. Assim, considera-se pertinente realizar mais investigação neste domínio, e que em estudos futuros seria importante recolher dados com mais variedade de contexto e de professores. A pesquisa em ambientes diversos, que considerem diferentes contextos escolares, pode enriquecer o desenvolvimento de metodologias adaptadas às necessidades específicas dos alunos e o conhecimento mais generalizado da formação e capacitação de professores, por áreas e domínios especializados concretos.

Por fim, mas não menos relevante, destaca-se a relevância do trabalho prático desenvolvido em contexto da sala denominada (erradamente) sala CAA, e no

acompanhamento direto de crianças com NEE sob medidas de apoio e suporte promovidas no âmbito dos seus RTP e da EMAEI onde a estudante foi integrada. Esta intervenção obteve indicadores de sucesso, na medida do progresso esperado e do tempo de implementação disponível. Todavia, conclui-se pela necessidade de aprofundar a investigação que cõnjuge e aprofunde, em articulado, o papel específico e especializado do educador social com a intervenção multinível prevista na educação inclusiva portuguesa. Consubstanciando isso, a originalidade do estágio desenvolvido e do estudo sobre as práticas aqui promovidas. Que, ainda que não aprofundado ou delimitador dessa premissa, permite explorar as temáticas e lançar a discussão e necessidade de maior estudo e investigação neste domínio.

## Reflexão Crítica

---

Após o término desta etapa, importa refletir sobre o percurso desenvolvido ao longo da intervenção, desde o início do mestrado, momento em que se definiu a opção pelo estágio curricular como forma de concluir o percurso académico na área da Educação Social. Esta escolha teve como principal objetivo o enriquecimento profissional, através de uma experiência em contexto real, que possibilitasse o contacto direto com a prática e a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo da licenciatura e do mestrado.

O estágio revestiu-se de máxima importância, sendo um contributo fundamental para o desenvolvimento e crescimento a nível pessoal e profissional. Numa fase inicial, a integração revelou-se complexa e desafiante, tendo sido marcada por sentimentos de insegurança e desorientação. Estas dificuldades estiveram associadas, por um lado, ao desconhecimento inicial do contexto institucional e, por outro, por parecer haver uma resistência à atuação da estagiária, por não terem conhecimento prévio sobre o projeto de intervenção. Contudo, com a ajuda e apoio dos orientadores e dos professores do local do estágio, foi possível ultrapassar essas dificuldades, pois verificou-se uma crescente abertura, disponibilidade consistente para auxiliar todas as situações que decorreram ao longo destes meses. Assim, apesar dos desafios iniciais, a experiência revelou-se extramente enriquecedora e gratificante.

O estágio proporcionou o contacto direto com crianças de distintas faixas etárias e com diferentes Necessidades Educativas Específicas, permitindo perceber a complexidade e o desafio diário que é trabalhar para a inclusão. O trabalho colaborativo com outros profissionais favoreceu a partilha de conhecimentos, experiências e perspetivas em prol de um ambiente escolar mais inclusivo. Desde o início, todos os professores envolvidos demonstraram uma postura acolhedora e colaborativa, integrado a estagiária nas dinâmicas das aulas de forma a conseguir o máximo proveito desta experiência.

De um modo geral, os objetivos delineados para o estágio foram alcançados, tendo sido possível superar todos os desafios encontrados ao longo do percurso. A única fragilidade identificada prende-se com o facto de não ter sido possível realizar um maior número de intervenções no âmbito do projeto, condicionadas pelo tempo disponível e pelas dinâmicas institucionais. Ainda assim, a intervenção desenvolvida permitiu concretizar os objetivos definidos, destacando-se mais pontos fortes do que debilidades, o que contribui para uma experiência marcada pela positividade.

O estágio revelou-se uma mais-valia na componente prática do Mestrado de Educação Especial e Inclusiva, pois permitiu o contacto com diversos profissionais e contextos distintos de intervenção. Em relação à instituição do estágio, não foram identificados aspetos negativos, tendo esta demonstrado sempre disponibilidade para apoiar a estagiária nas diferentes fases do estágio. A criação de empatia com o público-alvo e com os diversos intervenientes educativos revelou-se determinante para o sucesso da intervenção e para o envolvimento ativo da estagiária no projeto.

O Educador Social é crucial neste contexto, pois assume uma mais-valia para a educação inclusiva nas áreas dos professores do Departamento de Expressões. Apesar de nem sempre ter sido fácil, a estagiária procurou sempre dar o seu melhor, de forma a concretizar este estágio e a redação do relatório com sucesso. Foram ultrapassados medos e receios de forma a garantir a concretização dos objetivos delineados.

Com este estágio, foi feita a reflexão de que nunca se pode cingir à formação inicial, mas sim estar em constante formação de forma a aprimorar as competências, de forma a conseguir responder sempre a todos os desafios que aparecerem ao longo da carreira. Através desta experiência enriquecedora, leva-se a recompensa mais importante, que é o sentimento de dever cumprido, pois foi possível contribuir e fazer a diferença no dia a dia das pessoas com quem trabalhamos ao longo deste grande desafio.

Conclui-se, assim, com convicção que este percurso foi fundamental para o desenvolvimento profissional enquanto educadora social. Foi uma etapa que requereu muito esforço, tempo e dedicação, mas com a sensação de dever cumprido, sendo que se acredita que a intervenção fez a diferença na vida das crianças e na promoção para um ambiente inclusivo, o que fortaleceu que uma educadora social, pode fazer a diferença. Este estágio foi uma etapa transformadora que reforçou o compromisso ético e profissional com a inclusão e com a intervenção socioeducativa em contexto escolar.

## Referências Bibliográficas

A importância do apoio psicopedagógico para alunos com dificuldades de aprendizagem (2025). *Revista Científica Multidisciplinar*.

Abreu, D. C. & Grande, C. (2021). A caminhar para uma escola inclusiva em Portugal: os desafios sentidos pelos profissionais dos contextos educativos. *Revista Educação Especial*. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X47438>

Alsaawi, A. (2014). A Critical Review of Qualitative Interviews. *European Journal of Business and Social Sciences*, Vol. 3, No. 4, pp 149-156, July 2014. P.P. 149 - 156. <http://www.ejbss.com/recent.aspx>

Amado, J. S. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Revista Referência*, 5, pp. 53—63. [https://web.esenfc.pt/v02/pa/conteudos/downloadArtigo.php?id\\_ficheiro=139&codigo=](https://web.esenfc.pt/v02/pa/conteudos/downloadArtigo.php?id_ficheiro=139&codigo=)

Bonfat, D. L., Carvalho, I. R., de Freitas, R. R., Martins, J. F., de Sá, M. G. & Chicon, J. F. (2024). A formação inicial de professores de Educação Física na perspetiva inclusiva no Brasil e em Portugal. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*.

Casanova, M. P. (2015). A Formação Contínua de Professores: uma leitura do Decreto-Lei 22/2014. A Formação Contínua na Melhoria da Escola. *Revista do CFAECA*, 12-18.

Celestino, T., Pereira, A., & Ribeiro, E. (2022). Formação de Professores de Educação Física para a Inclusão: Representações de Professores Universitários. *Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade*, v.15(se1), 47-64. <https://doi.org/10.14571/brajets.v15.se1.2022>

*Convenção sobre os Direitos da Criança* (2020). Instituto de Apoio à Criança – Marketing, Comunicação & Projetos.

Correia, M. C. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Revista*

*Científica Pensar Enfermagem*. Vol.13 Nº2. <https://doi.org/10.56732/pensarenf.v13i2.32>

Guilherme, S. M. de O., Harnisch, G. S., & Borella, D. R. (2023). Disciplinas para a formação de professores de educação física com foco no trabalho com os alunos com deficiência. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 24(1), 39-58. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2023.v24n1.p39-58>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, n.º 129/2018 – Série I de 6 de julho de 2018, pp. 2918–2928. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115933987>

Ferreira, B. M. (2024) *Educar Todos e Cada Um: Rumo a Escolas Inclusivas*. (Relatório de estágio no âmbito do Mestrado em Educação Especial e Sociedade Inclusiva). Universidade de Coimbra.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3.ª ed., J. L. Santos & J. A. Silva, Trads.; 3.ª ed.). Artmed Editora. (Obra original publicada em 1998)

*Formação de Professores para a Inclusão. Perfil de Professores Inclusivos*. European Agency for Development in Special Needs Education. (2012)

Gonçalves, M. (2018). *A importância da formação inicial dos Professores de Ed. Física, para uma verdadeira Escola Inclusiva - Análise dos planos de estudo dos cursos reconhecidos como habilitação para a docência da disciplina de Ed. Física*. Trabalho académico, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto.

EMAEI Cascais. *Guia Prático de Apoio à Decisão e à Mobilização de Respostas no Âmbito do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) Instrumento técnico-operacional para as Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)*.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2024, maio). *Ação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva – Relatório 2022 e 2023*. [https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEMAEI\\_2022e2023.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/Relatorios/AEMAEI_2022e2023.pdf)

Leitão, C. (2021). A entrevista como instrumento de pesquisa científica: planejamento, execução e análise. *Metodologia de pesquisa científica em informática na Educação: abordagem qualitativa de pesquisa*.

Madureira, C. (2022). Mediar para (transformar): Desafios e experiências de mediação socioeducativa em contexto escolar. *Aprender*, 44, 95-107.

<https://doi.org/10.58041/aprender.170>

Martins, C. R. (2012). *As percepções dos professores de Educação Visual e Tecnológica face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais*. (Trabalho académico, Escola Superior de Educação João de Deus).

Mendonça, S. (2014). *O Papel das Artes Visuais no Processo de Inclusão*. (Trabalho académico, Escola Superior de Educação João de Deus).

Mesquita, E. C. (2010). Formação inicial, profissão docente e competências para a docência: a visão dos futuros professores. *Eduser: revista de educação*, 2.

Morais, M. P., Campos, M. J & Rodrigues, G.M. (2019) Formação contínua de Professores de Educação Física face à perspetiva inclusiva: impacto nas percepções de competência e qualidade da experiência. Universidade São Judas Tadeu, Jundiai, Brasil. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Portugal. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2019.v20n2.05.p153>

Moreno, B. S. (2023). *O Papel do Educador Social em Contexto Escolar: Projeto de Intervenção*. Trabalho académico, Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação. <http://hdl.handle.net/10400.1/25626>

Nações Unidas. (2015). Declaração Universal dos Direitos Humanos. <https://www.un.org/pt/universal-declaration-human-rights/>

Neto, V. V. (2022). *Educação Inclusiva: Prática de Educação Física para Alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Secundário do Distrito de Setúbal*. Instituto Politécnico de Santarém. Dissertação de Mestrado.

Oliveira, H. (2022). *Educação inclusiva na formação de professores de Educação Musical*. Escola Superior de Educação Politécnico do Porto. Dissertação de Mestrado

Pedroso de Lima, C. I. (2021) *Preservado um Arquétipo Mítico de Professor(a): preocupações, narrativas e ação docente na desvantagem educacional*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade de Coimbra.

Pinto, A.R. (2024). *Inclusão e Levantamento de Acomodações Curriculares em Educação Visual e Educação Tecnológica*. Politécnico de Viseu.

Resende, R., & Batista, P., M. (2023). Formação de professores e educação física inclusivas em análise. *Journal of Sport Pedagogy & Research*. <https://doi.org/10.47863/WKKB3758>

Rocha, A. & Cardoso, M. (2019). Música, Necessidades Educativas Especiais e Inclusão. *Revista Internacional de Educação, Saúde e Ambiente*, vol.2,n.1, pp. 43-56.

Rodrigues, A., Prudente, J., Correia, A., Alves, R., Gouveia, É., & Lopes, H. (2020). *Ensino Inclusivo nas aulas de Educação física: uma reflexão às práticas pedagógicas*. Universidade da Madeira, Faculdade de Ciências Sociais, Departamento de Educação Física e Desporto.

Rodrigues, D. (2003). A educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceptuais e metodológicas. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*. Faculdade de Motricidade Humana - Departamento de Educação Especial e Reabilitação.

Rodrigues, D., & Rodrigues, L. (2017). Educação Física: formação de professores e inclusão. *Práxis Educativa*, 12(2),317–333. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.12i2.0002>

Santos, A., Peneda, R., Pernas, A., Jegen, S., Henriques, & L.,Sarmiento, H. (2025). "A comparison of development assets and sources of enjoyment between youth athletes and non- athletes". *Science and Soccer: A Key Combination*, Coimbra, Portugal: Imprensa da

Universidade de Coimbra.

Santos, A. J.; Carvalho, H. M.; Gonçalves, C. E. (2018). Personal and ecological factors in school sport: A multilevel approach. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*.

Santos, A. J., Gonçalves, C.E de B. (2015). Efeito da experiência desportiva e do grupo etário na satisfação e nos ativos de desenvolvimento de jovens futebolistas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38 2 (2015): 139-148

Santos, A., Baptista, L.; Amoroso, J., Furtado, G., Teixeira, M., Pedroso de Lima, C. Beyond the Gym Floor and the Classroom: Physical Education as a Catalyst for Transdisciplinary Physically Active Learning in the Portuguese Educational Landscape.. In *Physical Education at School and in Today's Society*.

Silva, C. R., dos Santos, J. C., Guanabens, P. F., & Laurino, D. P. (2022). Educação inclusiva em foco: reflexos da produção científica em periódicos da área da Educação e da Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e83338>

Silva, F.C., Morais, M. P., Campos, M. J. & Ferreira, J. P. (2023). Um olhar sobre a formação continua de docentes de Educação Física na perspetiva inclusiva em Portugal. Universidade de Coimbra. V.17 N°37. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15111>

Silva, P. B, Souza, P. V & Freire, F.S. (2023) Observação como Técnica de Pesquisa Qualitativa: Panorama em Periódicos Brasileiros. *Revista Ciências Sociais em Perspetiva* vol.22, nº 42.10.48075/revistacsp.v22i42.30627

Silva, V. C. (2016). A Arte na Inclusão Escolar: Contributo das Expressões Artísticas em Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação.

Tarantino, G., Makopoulou, K., & Neville, R. D. (2022). Inclusion of children with

special educational needs and disabilities in physical education: A systematic review and meta-analysis of attitudes. *Educational Research Review* ,36, 100456  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>

Urbina, E. C. (2020). Investigación Cualitativa. Applied Sciences in Dentistry.  
<https://doi.org/10.22370/asd.2020.1.3.2574>

Vaz, P. M., & Martins, A. P. (2017). Para melhor compreender as dificuldades de aprendizagem específicas na leitura. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2586>

Ventura, S. A. (2021). O Papel do Educador Social em Contexto Escolar. Universidade de Coimbra.

Zanchetta, B.D, Caetano, W.A, Bezerra, J.P, (2016) Formação Inicial de Professores de Educação Física e inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Universidade do Oeste Paulista.10.5747/cv.2016.v08.nesp.0002

## Anexos

### Anexo A- Guião da Entrevista

| <b>Temas</b>  | <b>Objetivos</b>  | <b>Tópicos orientadores da entrevista</b>  | <b>Questões</b>  |
|---|---|--|--|
| <p><b>Bloco 1</b></p> <p>Legitimação da Entrevista;</p> <p>Motivações do Entrevistador;</p> <p>Obtenção do consentimento informado</p>          | <p>1. Apresentar o entrevistador</p> <p>2. Legitimar a entrevista</p> <p>3. Criar um clima de motivação para o entrevistado</p> | <p>1. Informação sobre os objetivos do estudo</p> <p>2. Explicação sobre a forma e o funcionamento da entrevista;</p> <p>3. Solicitação da colaboração e obtenção do consentimento informado</p> <p>4. Garantia da confidencialidade</p> <p>5. Criação de um ambiente acolhedor</p> <p>6. Assinatura do termo de consentimento informado</p> | <p>a) Breve apresentação do entrevistador</p> <p>b) Informação sobre o contexto e âmbito do estudo</p> <p>c) Explicar o objetivo da entrevista</p> <p>d) Assinatura do documento de consentimento informado à participação no estudo e gravação de áudio da entrevista.</p>  |
| <p><b>Bloco 2</b></p> <p>Caracterização dos participantes</p>   | <p>1. Recolher dados sócio demográficos sobre os entrevistados</p>  | <p>1. Caracterização do/a participante</p>   | <p>a) Qual é o seu nome?</p> <p>b) Qual é a sua idade?</p> <p>c) Qual é a sua formação académica (área e grau mais alto)?</p> <p>d) Em que instituição se formou?</p> <p>e) Há quantos anos leciona na área das Expressões?</p> <p>f) Sempre lecionou nas instituições de Bragança ou tem experiência fora da cidade? Exemplifique por favor.</p>  |
| <p><b>Bloco 3</b></p> <p>Formação Inicial e Contínua dos Professores no Departamento de Expressões e a Preparação para a Educação Inclusiva</p> | <p>1. Analisar a formação dos professores do Departamento de Expressões</p>   | <p>1. Identificar o tipo de formação inicial e contínua dos professores</p>  | <p>a) Qual é a sua formação inicial? De que forma essa formação o/a preparou para atuar eficazmente com alunos que têm necessidades educativas específicas?</p> <p>b) E considera que, de forma geral, na sua área específica, a formação inicial é capacitante para responder às necessidades específicas dos alunos e da educação inclusiva?</p> |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
|   |  |   | <p>c) Participou em alguma formação contínua ou cursos especializados em educação inclusiva. Pode exemplificar?</p> <p>d) Considera que essa formação contínua o capacitou para atender a NE em sala de aula? É suficiente? Fale sobre ela.</p> <p>e) De um modo geral, os seus colegas participam em formações contínuas sobre educação inclusiva? Se sim, considera que essas formações contribuem para a sua capacitação profissional?</p> <p>f) Após observar a diversidade de alunos nas suas aulas, que alterações considera necessárias nos currículos de formação inicial e contínua para preparar melhor os professores para a educação inclusiva?</p>   |
| <p><b>Bloco 4</b></p> <p>Desafios, limitações, estratégias e avaliações</p> | <p>1. Identificar e analisar os desafios, limitações e estratégias que os professores das Expressões encontram nas suas salas de aulas</p> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desafios encontrados ao trabalhar com alunos com Necessidades Educativas Especiais nas aulas de Expressões</li> <li>2. Estratégias pedagógicas utilizadas para adaptar atividades e garantir a participação ativa dos alunos com NEE</li> <li>3. Limitações de recursos adaptados</li> <li>4. Avaliação dos alunos</li> </ol> | <p>a) Atendendo ao currículo que leciona, o programa e as aprendizagens essenciais que promove nas suas aulas, quais são, na sua área, as maiores dificuldades a nível pedagógicas com os alunos com necessidades específicas? Poderia dar exemplos concretos de situações desafiadoras?</p> <p>b) Ouvindo os seus colegas da mesma área, que lhe reportam eles sobre os desafios na resposta e no trabalho com alunos com NEE?</p> <p>c) Durante as suas aulas, notei algumas modificações em atividades que favoreciam a participação de todos. Pode partilhar que estratégias usa para adaptar as atividades para incluir alunos com NEE e o impacto que sente que isso tem na aprendizagem dos alunos?</p> <p>d) Conhece algum projeto ou resposta educativa, na sua área, em sala aula, que atenda a necessidades específicas dos alunos? Se sim, porque acha que não se aplica transversalmente em todas as escolas?</p> <p>e) Quanto aos recursos disponíveis e acessíveis considera-os adequados (materiais adaptados, apoio especializado) para trabalhar de forma</p> |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  |   |  | <p>eficaz com alunos com NEE? Se não, que outro recurso considera que seriam essenciais?</p> <p>f) Em relação à avaliação dos alunos com NEE nas suas aulas, utiliza medidas ou abordagens diferenciadas, mesmo que universais? Se sim, poderia descrever como adapta e adequa os instrumentos de avaliação?</p> |
| <p><b>Bloco 5</b></p> <p>Síntese e reflexão sobre a entrevista</p> <p>Agradecimentos</p> | <p>1. Agradecer a participação dos envolvidos</p> | <p>1. Agradecimento pela disponibilidade e colaboração do entrevistado.</p> <p>2. Informar sobre como os dados serão utilizados para fins académicos e garantir novamente a confidencialidade.</p> | <p>a) Gostaria de partilhar algo mais sobre a sua experiência na inclusão de crianças com necessidades educativas e específicas? Pode referir-se às suas aulas ou, em geral, acerca da perceção que têm da inclusão de crianças com NEE nas aulas de Expressões?</p>   |

## **Anexo B- Declaração do Consentimento Informado, Esclarecido e Livre**



### **CONSENTIMENTO INFORMADO, ESCLARECIDO E LIVRE PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA**

Por favor, leia atentamente as informações a seguir. Caso identifique alguma incorreção ou falta de clareza, sinta-se à vontade para solicitar esclarecimentos adicionais. Se estiver de acordo com a proposta apresentada, por favor, assine este documento.

O presente estudo, intitulado Análise e Intervenção em Apoio e Aconselhamento na formação e preparação para a Educação inclusiva de Professores do Departamento de Expressões num Agrupamento de Escolas na região de Bragança está a ser desenvolvido no âmbito do relatório de estágio de mestrado de educação especial e inclusiva a decorrer na Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), pela estudante Tatiana Filipa Soares Dos Anjos. Este estudo não é financiado por qualquer fundo ou bolsa de investigação, e mereceu a aprovação da Comissão de Ética do IPB.

O estudo tem por objetivo analisar a formação e a preparação percecionada dos professores do Departamento de Expressões do local de estágio em relação às necessidades específicas dos alunos, identificando-se conhecimentos e necessidades formativas, perceções e práticas pedagógicas e desenvolver ações e aconselhamento/apoio aos professores do Departamento de Expressões do local de estágio, de forma articulada e colaborativa, conquanto às necessidades formativas e práticas pedagógicas para atender à educação inclusiva.

A sua participação será pedida num único momento de entrevista e consiste numa entrevista semiestruturada a aplicar em momento e local agendado com a sua concordância. Serão recolhidos dados sociodemográficos e dados que permitam compreender e conhecer a sua formação e preparação de professores do departamento das expressões do local de estágio na práxis com alunos com NEE, contribuindo para um melhor entendimento das necessidades específicas destes docentes. Iremos recorrer à gravação áudio do momento da

entrevista, unicamente para facilitar a transcrição e posterior análise dos dados, que quando concluídas, a gravação será apagada. Os dados serão tratados e analisados anonimamente, com garantia de confidencialidade dos dados pessoais, e serão utilizados exclusivamente no âmbito deste estudo e da disseminação científica.

Todos os métodos utilizados são seguros, não existindo riscos significativos expectáveis associados à participação no estudo. A sua participação não contempla nenhuma contrapartida financeira ou de outra natureza e não implica quaisquer custos para si. Ademais, a sua participação no estudo é estritamente voluntária: pode escolher livremente participar ou não participar. Se optar por participar, pode interromper a participação em qualquer momento sem ter de prestar qualquer justificação e sem qualquer tipo de penalização. Além de voluntária, a participação é também anónima e confidencial. Em nenhum momento do estudo precisa de se identificar ou ser identificada.

O estudo tem como investigador responsável Tatiana Filipa Soares Dos Anjos, que poderá contactar caso pretenda esclarecer dúvidas ou partilhar algum comentário: [tatianaanjos611@gmail.com](mailto:tatianaanjos611@gmail.com).

Em nome da equipa de investigação, manifesto os nossos agradecimentos pela sua participação neste estudo e reitero a nossa disponibilidade para quaisquer esclarecimentos adicionais.

Assinatura do investigador responsável:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_(local), \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_(data)

**Consentimento do/a participante:**

**Declaro** ter compreendido os objetivos de quanto me foi proposto e explicado pelo/a investigador/a, ter-me sido dada oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o presente estudo e para todas elas ter obtido resposta esclarecedora, pelo que aceito nele participar.

Sim  Não

\_\_\_\_\_(local), \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_(data)

Nome completo Participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_