

**O Papel dos Professores de Apoio na Qualidade das
Aprendizagens dos Alunos do 1º Ciclo do Ensino
Básico.**

JOANA ISABEL PINTO NUNES

Nº 26403

Orientador do Relatório:

Prof. Doutora Ana Isabel Matos

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido como requisito parcial para a
obtenção do grau de: MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO

2025

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de, apresentado no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, criado por Aviso nº 9784/2022, publicado no Diário da República, 2ª série, nº93 de 13 de maio 2022.

Agradecimentos

No final deste percurso formativo, expressa-se um agradecimento profundo a todos os que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a concretização deste trabalho e para o desenvolvimento pessoal e profissional alcançado.

À família, pelo apoio constante, pelo encorajamento nos momentos mais exigentes e pela presença incondicional ao longo de todo o processo. A sua força e confiança foram essenciais para superar os desafios que surgiram.

A todos os colegas, pelo espírito de entreatajuda, pela partilha de conhecimentos e pelo companheirismo demonstrado durante o percurso académico. Entre estes, destaca-se com especial apreço a Inês Rola, pela sua amizade, disponibilidade e apoio contínuo.

Manifesta-se também um sincero reconhecimento aos professores e orientadores envolvidos na prática de ensino supervisionada, não só pela competência e disponibilidade, mas sobretudo pela sensibilidade e compreensão demonstradas face a uma situação pessoal delicada. A atenção prestada e a empatia revelada contribuíram para que a experiência fosse vivida com maior serenidade, confiança e significado.

A todos os que fizeram parte deste caminho, deixa-se uma palavra de gratidão pelo impacto positivo que tiveram neste processo de crescimento e aprendizagem

Resumo

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (REPES) tem como tema “O Papel dos Professores de Apoio na Qualidade do Ensino”, tendo como principal objetivo compreender de que forma a atuação destes profissionais contribui para uma resposta educativa mais equitativa, diferenciada e inclusiva. O estudo desenvolveu-se numa escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico, localizada no concelho de Cascais, envolvendo uma turma do 4.º ano, composta por 24 alunos, quatro dos quais beneficiavam de medidas adicionais de suporte à aprendizagem.

A metodologia adotada foi qualitativa, com recurso à observação direta participante e à realização de uma entrevista semi-estruturada à professora titular. Estas técnicas permitiram recolher dados sobre as dinâmicas de colaboração entre o professor titular e o professor de apoio, bem como sobre os desafios enfrentados no quotidiano escolar.

Os principais resultados evidenciam que a colaboração eficaz entre docentes tem um impacto significativo na inclusão e no sucesso dos alunos, sobretudo quando há planificação conjunta e apoio contínuo na sala de aula. No entanto, também foram identificadas limitações, como a falta de tempo, a sobrecarga de funções do professor de apoio e a ausência de momentos formais de articulação.

Conclui-se que, apesar das dificuldades, o trabalho colaborativo entre professores é essencial para a construção de uma escola mais inclusiva, sendo necessário repensar a organização escolar e reforçar a valorização do papel dos professores de apoio.

Palavras-chave: educação inclusiva, professor de apoio, colaboração docente, ensino diferenciado, sucesso educativo

Abstract

This Supervised Teaching Practice Report (REPES) focuses on “The Role of Support Teachers in the Quality of Education”, aiming to understand how their actions contribute to a more equitable, differentiated, and inclusive educational response. The study took place in a primary school in Cascais, involving a 4th-grade class with 24 students, including two receiving additional learning support.

A qualitative methodology was adopted, using participant observation and a semi-structured interview with the class teacher. These instruments enabled the collection of data regarding the collaborative dynamics between the class teacher and the support teacher, and the challenges faced in their daily practice.

The findings show that effective collaboration between teachers significantly enhances student inclusion and achievement, especially when joint planning and co-teaching are present. However, challenges such as lack of time, role overload of the support teacher, and insufficient formal collaboration moments were also noted.

The study concludes that, despite existing limitations, collaborative teaching practices are essential to building a more inclusive school, highlighting the need to rethink school organization and elevate the role of support teachers.

Keywords: inclusive education, support teacher, teacher collaboration, differentiated instruction, student success

Índice:

Introdução.....	1
Capítulo I - Caraterização do contexto de estágio	5
1.1 Caracterização da escola.....	5
1.2 Caracterização da sala de aula.....	6
1.3 Caracterização do grupo.....	7
Capítulo II - Problemática, objetivos e questões de investigação.....	9
Capítulo III - Opções metodológicas	12
3.1 Técnicas de Recolha de Dados e Instrumentos.....	12
Capítulo IV - Enquadramento teórico.....	15
4.1 A Colaboração entre Professor Titular e Professor de Apoio.....	16
4.2 Desafios Atuais e Implicações Práticas.....	18
4.3 A importância do trabalho interdisciplinar	19
4.4 Barreiras e desafios na implementação da educação inclusiva.....	21
4.5 Contributos da investigação e implicações futuras.....	23
4.6 Recomendações para uma prática educativa colaborativa.....	25
Capítulo V- Análise reflexiva decorrente da prática Supervisionada.....	28
Capítulo VI - Considerações finais.....	44
Referências Bibliográficas.....	47
Anexos.....	49
Anexo 1	49
Anexo 2.....	50
Anexo 3.....	52
Anexo 4.....	56

Índice das imagens

Figura 1. Sala onde decorreu o estágio. Fonte: Própria.....	6
Figura 2. Intérprete de LGP. Fonte: Própria.....	8
Figura 3. Um desenho de boas-vindas. Fonte: Própria.....	29
Figura 4. O moral partilhado, “As coisas mais belas do mundo.” Fonte: Própria	30
Figura 5. Reta numérica. Fonte: Própria.....	31
Figura 6. Materiais manipuláveis. Fonte: Própria.....	31
Figura 7. Ficha de matemática realizada com a ajuda de materiais manipuláveis. Fonte: Própria.....	32
Figura 8. Alunos a jogarem nos próprios computadores kahoot. Fonte: Própria.....	42

Introdução

O Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) integrou-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi desenvolvido com base na experiência de estágio realizada numa escola pública do concelho de Cascais. Este estágio correspondeu à fase final da formação inicial de professores e teve como principal finalidade proporcionar uma vivência real do contexto educativo, permitindo a articulação entre os saberes teóricos adquiridos e as práticas pedagógicas efetivas.

O tema central deste relatório foi **“O Papel dos Professores de Apoio na Qualidade das Aprendizagens dos Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.”**. Uma escolha fundamentada na observação direta das dinâmicas escolares e na necessidade de compreender melhor o modo como os diferentes profissionais intervieram, colaboraram e contribuíram para a inclusão e o sucesso educativo dos alunos. A heterogeneidade crescente das turmas e a exigência de práticas pedagógicas diferenciadas e equitativas tornaram a figura do professor de apoio cada vez mais relevante. Neste sentido, o trabalho procurou não apenas analisar o impacto da sua atuação, mas também refletir sobre os desafios que se colocaram à colaboração entre este profissional e os restantes membros da equipa educativa.

O relatório estabeleceu como principais objetivos: compreender de que forma a atuação do professor de apoio contribuiu para a qualidade do ensino e a inclusão dos alunos; identificar os principais desafios enfrentados na articulação entre o professor de apoio e o professor titular; analisar práticas de colaboração docente e o seu impacto nas aprendizagens; refletir sobre o papel das políticas educativas e dos documentos orientadores no enquadramento da educação inclusiva; e promover a valorização do trabalho interdisciplinar na resposta às necessidades dos alunos.

Estes objetivos ancoraram-se num enquadramento teórico que reconheceu a importância de uma abordagem pedagógica colaborativa, flexível e centrada no aluno. A educação inclusiva, tal como preconizada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), exigiu que “as escolas acolham todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou de outra natureza” (p. 6). Esta visão implicou uma reorganização profunda das práticas e das estruturas escolares, passando pela construção de equipas pedagógicas coesas e pela corresponsabilização de todos os intervenientes no processo educativo.

A inclusão apenas se revelou possível quando os diferentes profissionais trabalharam em articulação e partilharam responsabilidades no processo educativo (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018). Por sua vez, a DGE (2018) advertiu para os riscos de se considerar o professor de apoio como um recurso meramente suplementar, salientando que “a sua intervenção deve ser estruturada, contínua e integrada no projeto educativo da escola” (p. 29). No mesmo sentido, Freire (1968/2019) sublinhou o valor do trabalho conjunto e dialógico entre educadores, destacando que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens educam-se em comunhão” (p. 78). Estes referenciais teóricos sustentaram a análise desenvolvida ao longo do presente estudo, que procurou refletir sobre práticas observadas e propor caminhos de melhoria.

O presente relatório organizou-se em oito capítulos, estruturados de modo a refletir o percurso de investigação e reflexão realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada. A organização dos conteúdos seguiu uma lógica progressiva, permitindo acompanhar a evolução do trabalho desde o contexto do estágio até às conclusões e recomendações finais.

O primeiro capítulo correspondeu à Caracterização do Contexto de Estágio, apresentando a escola onde decorreu a prática profissional. Neste capítulo descreveram-se as características da instituição, da sala de aula e do grupo de alunos com quem se desenvolveu a intervenção pedagógica. Destacou-se, neste contexto, a diversidade do grupo-turma, que incluía alunos com necessidades educativas específicas, evidenciando a complexidade dos desafios educativos atuais. Sublinhou-se igualmente o papel desempenhado pelos diferentes profissionais envolvidos na resposta educativa, nomeadamente o professor titular, o professor de apoio, os técnicos especializados e outros agentes educativos.

O segundo capítulo foi dedicado à Problematização, Objetivos e Questões de Investigação do tema, no qual se apresentaram as razões que motivaram a escolha do objeto de estudo. A reflexão partiu de situações concretas observadas durante o estágio e conduziu à identificação da colaboração docente como elemento central na construção de práticas inclusivas. Neste capítulo, abordou-se a vertente teórica da relevância da cooperação entre professores titulares e professores de apoio no atual panorama educativo, analisando-se também as limitações e contradições existentes entre o discurso da inclusão e a realidade das práticas escolares.

No terceiro capítulo, referente às Opções Metodológicas, apresentou-se a abordagem metodológica que sustentou a investigação. Optou-se por uma metodologia qualitativa, pela sua adequação ao estudo de fenómenos complexos em contextos naturais. Foram apresentados os instrumentos utilizados para a recolha de dados, nomeadamente a observação participante e a entrevista semiestruturada, bem como os critérios de análise e as estratégias adotadas para garantir a validade e a fiabilidade dos dados recolhidos.

Seguiu-se o quarto capítulo, o Enquadramento Teórico, no qual se desenvolveu uma revisão da literatura sobre os principais conceitos abordados ao longo do relatório. Neste capítulo exploraram-se temáticas como a educação inclusiva, a colaboração docente, o papel do professor de apoio e o trabalho interdisciplinar. Para tal, mobilizaram-se autores de referência, como Vygotsky (1978), Lima e Fialho (2015) e a DGE (2018), entre outros, cujas contribuições se revelaram fundamentais para compreender os princípios e os desafios da inclusão em contexto escolar.

O quinto capítulo constituiu o núcleo do relatório: a Análise Reflexiva da Prática Supervisionada. Neste capítulo, as experiências vividas no estágio articularam-se com os referenciais teóricos anteriormente apresentados. Incluiu-se a descrição de situações pedagógicas concretas, a análise das dificuldades encontradas e a reflexão crítica sobre os impactos das práticas observadas na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Esta secção procurou evidenciar o processo de construção do conhecimento profissional da estagiária, sustentado numa abordagem reflexiva e investigativa da prática.

No sexto capítulo encontraram-se as Considerações Finais, sintetizando-se as principais conclusões do estudo, evidenciando-se os contributos para a compreensão do papel dos professores de apoio na qualidade do ensino e as implicações para a prática docente futura. Discutiram-se igualmente as limitações do trabalho, como a restrição temporal da prática pedagógica supervisionada, que condicionou as observações e a experiência no contexto, as dificuldades na recolha de informação, a limitação dos instrumentos utilizados e os constrangimentos associados à seleção dos participantes. Por fim, propuseram-se sugestões para investigações futuras que permitam aprofundar o conhecimento sobre esta temática e contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Em suma, o relatório pretendeu constituir-se como um contributo para a reflexão sobre o papel dos professores de apoio na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, colaborativas e eficazes. Ao articular observação, análise crítica e fundamentação teórica, procurou oferecer uma perspetiva integradora sobre os desafios e as possibilidades da profissão docente, num tempo em que a diversidade se afirmou como uma riqueza e uma responsabilidade partilhada por todos.

Capítulo I - Caracterização do Contexto de estágio

1.1 Caracterização da escola

A escola localizava-se no concelho de Cascais e dispunha de quatro salas de aula do 1.º ciclo e de duas salas destinadas à educação pré-escolar, bem como de uma sala de apoio para crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Contava ainda com uma ludoteca/biblioteca, um refeitório com confeção própria, um pavilhão polivalente, um ginásio e um espaço exterior amplo, concebido para proporcionar momentos de brincadeira e de aprendizagem ao ar livre. Foi realizada uma remodelação na escola com o objetivo de criar um ambiente educativo dinâmico, que pudesse ser utilizado tanto como recreio como sala de aula ao ar livre.

De acordo com o projeto educativo da escola, os alunos constituíam o centro do processo educativo, num ambiente que promovia a responsabilidade, o respeito, a autonomia, a exigência e a inovação pedagógica. A instituição valorizava a participação da comunidade educativa, com especial atenção ao envolvimento das famílias em projetos, na celebração de datas festivas e em momentos de aula aberta. Realizava-se a iniciativa “O Bom Dia”, envolvendo todas as turmas e, uma vez por mês, esta atividade abria-se à comunidade.

O corpo docente era constituído por dez professores, entre os quais se encontravam professores titulares de turma, educadoras e docentes de ensino especial, cujo foco incidia no bem-estar e no sucesso educativo dos alunos. As assistentes operacionais desempenhavam igualmente um papel essencial na criação de um ambiente harmonioso e seguro.

A escola disponibilizava atividades de enriquecimento curricular (AEC), Componente de Apoio à Família (CAF) e Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), implementadas pela Junta de Freguesia e supervisionadas pela instituição. Estas atividades decorriam durante o ano letivo e também nos períodos de interrupção escolar (Natal, Carnaval, Páscoa e férias de verão), com horários definidos anualmente.

A instituição dispunha ainda de uma valência de apoio especializado, com foco na inclusão, na equidade e no sucesso educativo, preparando os alunos para a vida escolar e profissional. Nesse âmbito, eram adotadas estratégias pedagógicas diferenciadas, realizadas avaliações especializadas e implementados programas educativos individuais (informação retirada do site da escola).

1.2 Caracterização da sala de aula

A sala de aula destacava-se pela luminosidade natural. Habitualmente, a professora organizava as mesas em forma de “U”, de modo a promover a interação entre os alunos e a valorizar o diálogo e a partilha de ideias. Durante um determinado período, em virtude do projeto sobre os sistemas do corpo humano que os alunos se encontravam a desenvolver, as mesas foram dispostas em seis grupos, tornando o ambiente mais dinâmico.

No lado direito da sala encontrava-se um placar, no qual estavam afixados os trabalhos realizados pelos alunos, a lista de presenças e o registo das contagens dos lanches. Na parede frontal situavam-se o quadro branco e o quadro interativo, acompanhados da secretária da professora. Do lado oposto, existiam dois armários altos de madeira: um destinado à arrumação de jogos, cadernos diários, manuais e livros diversos, e outro destinado à organização dos dossiês de cada aluno. Nesse mesmo espaço encontrava-se também um lava-louça, sob o qual se localizava o caixote do lixo.

À esquerda, grandes janelas proporcionavam uma ampla entrada de luz natural e uma porta dava acesso a uma varanda espaçosa. Em frente a estas janelas situava-se uma mesa que servia de suporte para materiais, como trabalhos manuais e outros recursos pedagógicos, contribuindo para a organização e a funcionalidade do espaço.

*Figura 1. Sala onde decorreu o estágio
Fonte: Própria*



1.3 Caracterização do grupo

A turma era do 4.º ano e era composta por 24 alunos, 12 rapazes e 12 raparigas, bem como por uma professora titular que se distinguiu pela sua calma, paciência e excelente capacidade de escuta. A docente incentivava os alunos a expressarem-se livremente, promovendo o diálogo entre eles. Mostrava-se sempre atenta aos seus interesses e procurava ir ao encontro destes sempre que possível (Anexo 4, notas de campo n.º 1, p. 56).

Nas notas de campo registou-se:

“A professora lança o debate: o que é a inclusão? Costumamos incluir todos os colegas nas brincadeiras? Falamos de amizade, e surgem opiniões curiosas, como a de que os adultos têm mais dificuldade em fazer amigos. A professora explica que, com o tempo, perdemos um pouco do encanto da infância, mas a amizade continua a ser essencial” (p. 56).

Duas das crianças da turma beneficiavam de medidas adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, frequentando a valência de apoio especializado, onde recebiam acompanhamento personalizado que potenciava tanto o desempenho académico como a integração social. Em momentos específicos, estas alunas integravam a sala de aula, contando com o apoio conjunto das professoras de educação especial, em colaboração com a professora titular. Este modelo de intervenção não apenas garantia o suporte necessário às alunas, como também enriquecia a experiência de todos os alunos, promovendo a compreensão e a valorização da diversidade desde tenra idade.

A presença articulada dos professores de apoio nas salas regulares era defendida como promotora de uma verdadeira inclusão, beneficiando todos os alunos e permitindo o desenvolvimento de estratégias pedagógicas ajustadas às necessidades de cada um (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018; Lima & Fialho, 2015). Neste mesmo sentido, Rodrigues (2011) sublinhou que a educação inclusiva não se limitava à presença física dos alunos, mas exigia a sua participação plena e o reconhecimento das diferenças como um valor.

Além das duas crianças referidas, outros quatro alunos necessitavam de medidas universais e seletivas, beneficiando, assim, de uma atenção mais personalizada. Entre estes, encontrava-se um aluno com favismo (Anexo n.º 1, p. 49) e surdez severa, utilizando aparelhos auditivos; outro

com síndrome de Kabuki (Anexo n.º 1, p. 49) e surdez severa, beneficiando de um implante coclear; e ainda um terceiro com surdez profunda, recorrendo a dois implantes cocleares, cuja principal forma de comunicação era a Língua Gestual Portuguesa.

Nesse contexto, o professor de educação especial prestava acompanhamento psicopedagógico (3h30 semanais), identificando necessidades específicas e adaptando estratégias de ensino de modo a potenciar as capacidades dos alunos. Atuava em colaboração com a professora titular e com os restantes especialistas, nomeadamente a docente de Língua Gestual Portuguesa (3h semanais) e a intérprete (7h semanais). Apenas a professora de Língua Gestual Portuguesa permanecia na sala, acompanhando o decorrer das aulas e traduzindo os conteúdos lecionados pela professora titular.

A equipa multidisciplinar integrava ainda o apoio de uma terapeuta da fala e de uma psicóloga. Este conjunto de medidas, aliado à colaboração entre profissionais, tinha como objetivo a promoção da inclusão e da qualidade educativa, assegurando que cada aluno dispunha das condições necessárias para desenvolver o seu potencial académico e social.

No que respeitava à professora de apoio, esta acumulava diversas funções no contexto escolar, desempenhando simultaneamente os cargos de coordenadora da escola, professora substituta e docente de apoio educativo. Esta sobreposição de responsabilidades limitava, em vários momentos, a sua disponibilidade para prestar um acompanhamento contínuo e individualizado aos alunos. Ainda assim, procurava apoiar todos os discentes, reconhecendo que cada criança apresentava ritmos e estilos de aprendizagem distintos. A sua intervenção visava, portanto, promover uma resposta pedagógica diferenciada, ajustada à diversidade existente na sala de aula.

Figura 2. Intérprete de LGP
Fonte: Própria



Capítulo II - Problemática, Objetivo e Questões de Investigação

A crescente complexidade dos contextos educativos atuais exigiu uma reorganização profunda das práticas pedagógicas e da estrutura das equipas educativas. Com o avanço das políticas inclusivas e a maior heterogeneidade dos alunos em sala de aula, o papel dos professores de apoio assumiu uma centralidade crescente. Neste sentido, Alves (2020) defendeu que a formação de professores era essencial para que os princípios da inclusão se convertessem em práticas pedagógicas concretas, ultrapassando a dimensão meramente normativa. De modo complementar, Nóvoa (2021) argumentou que o futuro da escola dependia de recolocar os docentes no centro das políticas educativas, valorizando a sua autonomia e reforçando a sua capacidade de intervenção perante contextos cada vez mais complexos.

Assim, reforçar o papel dos professores de apoio constituiu uma estratégia fundamental para garantir que a escola respondesse de forma equitativa e eficaz à diversidade, promovendo a inclusão como princípio estruturante da educação. No entanto, esta centralidade nem sempre se traduziu em práticas articuladas, eficazes e valorizadas, sendo este o ponto de partida para a problemática que orientou o presente relatório.

De acordo com Lima e Fialho (2015), as práticas inclusivas apenas se consolidavam quando existia uma cultura de colaboração efetiva entre os docentes, realçando-se a importância da articulação docente. Partindo desta realidade, o presente relatório propôs-se refletir criticamente sobre os desafios e as possibilidades da colaboração entre diferentes profissionais de educação no contexto de uma escola inclusiva.

Durante a prática de ensino supervisionada, observou-se uma comunidade escolar composta por alunos com diferentes perfis, entre os quais crianças com dificuldades de aprendizagem, necessidades educativas específicas, diversidade cultural e linguística, bem como ritmos distintos de desenvolvimento. Esta realidade evidenciou a necessidade de refletir sobre a atuação dos professores de apoio e sobre a forma como o seu contributo poderia ser estruturado de modo a melhorar a qualidade do ensino e garantir uma aprendizagem equitativa.

A Declaração de Salamanca (1994) permaneceu como um marco incontornável para as políticas de educação inclusiva, ao afirmar que “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou

de outra natureza” (UNESCO, 1994, p. 6). Tal premissa implicou um compromisso das instituições escolares em adaptar métodos, recursos e estratégias à diversidade, reconhecendo que cada aluno possuía características e necessidades únicas.

Neste quadro, o professor de apoio deveria funcionar como mediador pedagógico, articulando os conteúdos curriculares com as especificidades dos alunos e apoiando o professor titular na construção de respostas pedagógicas diversificadas e significativas. Vygotsky (1978) introduziu o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), defendendo que o apoio de um adulto possibilitava ao aluno realizar tarefas que, de forma autónoma, não conseguiria executar. A atuação do professor de apoio alinou-se com esta perspetiva, pois pôde promover a capacidade de aprendizagem através de uma intervenção diferenciada e colaborativa.

Lima e Fialho (2015) reforçaram a importância da cooperação docente ao afirmarem que a colaboração entre professores de apoio e professores titulares era essencial para promover respostas educativas mais ajustadas e eficazes. Contudo, a prática escolar revelou que esta atuação estava frequentemente condicionada por fatores estruturais e organizativos. A ausência de momentos formais de planificação conjunta, a indefinição de funções entre os membros da equipa docente e a sobrecarga de responsabilidades atribuídas ao professor de apoio, como substituições ou tarefas administrativas, poderiam comprometer a eficácia da intervenção.

Em muitos contextos escolares prevaleceu uma lógica de segmentação, que dificultou a colaboração e limitou a construção de estratégias conjuntas (Correia, 2013; Nóvoa, 2021). Esta fragmentação traduziu-se, frequentemente, em ações pontuais e pouco articuladas, que não responderam plenamente às necessidades dos alunos nem potenciaram o trabalho em equipa. Lima e Fialho (2015) defenderam ainda que a colaboração estreita entre professores titulares e professores de apoio contribuía não apenas para o desempenho académico, mas também para o bem-estar emocional e social dos alunos, condição essencial para uma aprendizagem significativa.

A problemática que sustentou este estudo centrou-se, assim, na análise crítica da atuação dos professores de apoio e do impacto desta na qualidade do ensino. Procurou-se compreender de que forma a sua presença poderia influenciar positivamente o processo educativo, identificar os

principais entraves à colaboração entre profissionais e refletir sobre as condições necessárias para uma prática educativa mais integrada e inclusiva.

Com base nesta reflexão, emergiram algumas questões fundamentais para compreender melhor o papel dos professores de apoio e a sua integração na dinâmica educativa das escolas:

- Como compreender as visões dos diferentes profissionais e esclarecer o que estava previsto nos documentos orientadores?
- De que forma a colaboração entre professores titulares de turma e professores de apoio poderia melhorar a qualidade do ensino?
- Como é que o trabalho conjunto entre o professor de apoio, o professor titular da turma e outros profissionais educativos poderia contribuir para o desenvolvimento das crianças?
- Quais eram as principais dificuldades e desafios enfrentados na comunicação e articulação entre o professor de apoio e os restantes intervenientes do processo educativo?

Estas questões não se limitaram a uma perspetiva teórica, mas refletiram preocupações emergentes da prática supervisionada, onde se revelou evidente a necessidade de respostas mais coordenadas e consistentes. Ao promover esta reflexão, este relatório procurou valorizar o papel dos professores de apoio e contribuir para a construção de um modelo educativo mais justo, colaborativo e eficaz.

Capítulo III - Opções Metodológicas

Para responder às questões de investigação definidas, recorreu-se a uma metodologia de natureza qualitativa, considerada a mais adequada para compreender experiências vividas em contexto educativo.

De acordo com Pontes (2008), a investigação constitui uma via privilegiada para a construção de conhecimento, revelando-se particularmente relevante para investigadores em fases iniciais da sua formação profissional. Com base nesta perspetiva, a orientação metodológica deste trabalho centrou-se numa abordagem qualitativa, por ser a que melhor se ajustava ao objetivo de interpretar práticas educativas e interações em contexto natural.

Aires (2011) salientou que “a abordagem qualitativa é particularmente útil para compreender fenómenos complexos em educação, centrando-se nos contextos e nas interações” (p. 54). A mesma autora destacou que um dos principais desafios desta abordagem era o posicionamento do investigador no seu tempo e contexto, assumindo a diversidade e o conflito como elementos centrais de análise. Tal exigiu, portanto, uma postura crítica e reflexiva perante os fenómenos observados.

De forma convergente, Bogdan e Biklen (1994) afirmaram que, na investigação qualitativa, o ambiente natural constituía a principal fonte de informação, sendo o investigador o instrumento central na recolha e interpretação dos dados. Assim, durante a prática profissional, desenvolveu-se uma atitude de observação sistemática e intencional, orientada para a compreensão de situações significativas relacionadas com a problemática estudada.

Os mesmos autores destacaram ainda cinco características principais desta abordagem: (1) a fonte direta dos dados era o ambiente natural, sendo o investigador quem se deslocava ao local; (2) a investigação era maioritariamente descritiva; (3) o interesse recaía sobre o processo, mais do que sobre o produto; (4) a análise dos dados era realizada de forma indutiva; e (5) o significado atribuído pelos sujeitos às experiências constituía o foco central da investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

3.1 Técnicas de Recolha de Dados e Instrumentos

Observação

A observação direta foi a técnica privilegiada de recolha de dados, permitindo acompanhar de forma próxima os acontecimentos, as interações e as práticas pedagógicas que ocorreram ao longo da prática supervisionada.

Segundo Aires (2011), a observação possibilita a extração de informação através do contacto direto com o contexto, podendo transformar-se “numa poderosa ferramenta de investigação social quando é orientada em função de um objetivo formulado previamente” (p. 25). Nesta linha, Máximo-Esteves (2008) destacou que a observação direta participante “permite o conhecimento directo dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (p. 87), acrescentando que o seu objetivo é “registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (p. 88).

Bogdan e Biklen (1994) reforçaram esta perspetiva ao sublinhar que o relato escrito deve refletir “aquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa” (p. 150) e que, através dele, se pode “apreender mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e as suas preocupações” (p. 152). Para estes autores, a observação direta participante fortalece a fidelidade ao contexto, dado que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (p. 48).

Neste estudo, utilizaram-se tanto a observação participante como a naturalista, consideradas particularmente eficazes face às questões de investigação propostas.

Entrevistas

Bogdan e Biklen (1994) definiram a entrevista como uma conversa propositada entre duas ou mais pessoas, com o objetivo de recolher informação. Estes autores identificaram três tipologias principais:

- Entrevista estruturada: seguia um guião rígido, controlado pelo entrevistador;
- Entrevista não estruturada: permitia ao entrevistado falar livremente, mediante perguntas amplas e abertas;
- Entrevista semiestruturada: conjugava a existência de um guião com a possibilidade de aprofundar respostas emergentes.

Neste estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada (ver Anexo 2, p. 50), por permitir combinar a comparabilidade entre sujeitos com a flexibilidade necessária para explorar percepções individuais.

A entrevista foi dirigida à professora titular da turma onde decorreu o estágio. O guião incluía questões introdutórias (sobre percurso profissional e experiência docente), uma parte central (sobre a percepção do papel do professor de apoio, a articulação com o professor titular e o impacto dessa colaboração na aprendizagem dos alunos) e uma questão final de carácter reflexivo (relativa a sugestões de melhoria na integração dos professores de apoio).

Os objetivos principais consistiram em:

- Compreender o papel do professor de apoio segundo a visão da professora titular;
- Avaliar de que forma esse apoio contribui para a qualidade do ensino e o sucesso dos alunos;
- Identificar desafios e dificuldades na colaboração entre professores;
- Recolher exemplos de boas práticas e sugestões de melhoria.

A recolha de dados respeitou os princípios éticos fundamentais da investigação em educação: consentimento informado, preservação da identidade e anonimato dos participantes, bem como a confidencialidade dos dados (Bogdan & Biklen, 1994; Máximo-Esteves, 2008; Aires, 2011).

Capítulo IV- Enquadramento teórico

A presença do professor de apoio no 1.º ciclo do ensino básico foi considerada fundamental para a promoção de práticas educativas inclusivas. O seu contributo reforçou não apenas a prática pedagógica na sala de aula, como também possibilitou a criação de ambientes de aprendizagem adaptados à diversidade dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de estratégias diferenciadas e ajustadas às necessidades de cada criança (Rodrigues, 2011). Este papel revelou-se decisivo, uma vez que a diversidade no contexto escolar constituiu uma realidade incontornável, exigindo que os profissionais de educação trabalhassem em estreita colaboração para garantir a equidade no acesso ao currículo e às oportunidades de aprendizagem.

Tal como referido anteriormente, a Declaração de Salamanca (1994) constituiu um marco internacional na promoção de sistemas educativos inclusivos, ao estabelecer princípios orientadores que influenciaram políticas e práticas educativas em vários países, incluindo Portugal. O documento destacou a necessidade de criar ambientes escolares que acolhessem e valorizassem a diversidade dos alunos, defendendo que “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou de outra natureza” (p. 6). Este posicionamento traduziu-se num apelo à transformação estrutural das escolas, de modo que estas deixassem de ser instituições seletivas e passassem a constituir-se como espaços de pertença, participação e aprendizagem para todos.

A perspetiva inclusiva esteve também alinhada com os contributos de Vygotsky (1978), que desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta referiu-se ao espaço entre aquilo que a criança conseguia realizar de forma autónoma e aquilo que apenas alcançava com a ajuda de outros, nomeadamente de adultos ou pares mais capazes. Nesta linha, o professor de apoio assumiu a função de mediador, orientando os alunos na superação de limitações momentâneas e potenciando o seu progresso rumo a uma aprendizagem mais independente. O apoio estruturado e intencional possibilitou que as crianças ampliassem as suas competências, avançando para níveis de desenvolvimento superiores.

Complementando esta visão, Freire (2019) defendeu que a educação deveria ser concebida como um processo dialógico e emancipador, no qual a participação ativa dos alunos era imprescindível para a construção do conhecimento. Assim, a prática educativa deveria respeitar as individualidades, permitindo que cada aluno se sentisse valorizado e motivado a aprender. O autor salientou que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens educam-se

em comunhão” (p. 78), evidenciando a importância do trabalho colaborativo e da interação constante no processo de ensino-aprendizagem. Esta perspectiva reforçou a ideia de que o professor de apoio não deveria ser encarado como um agente isolado ou suplementar, mas como parte integrante de uma comunidade educativa que se construía na partilha de responsabilidades e na cooperação.

Neste sentido, pôde concluir-se que a presença do professor de apoio foi muito mais do que uma resposta pontual a necessidades individuais; tratou-se de um elemento estruturante para a concretização de uma escola inclusiva, alinhada com os princípios de equidade, participação e justiça social.

4.1 A Colaboração entre Professor Titular e Professor de Apoio

A investigação científica mais recente evidenciou que o êxito da educação inclusiva assentou, em grande medida, numa colaboração estreita e intencional entre o professor titular e o professor de apoio. “A colaboração entre docentes é considerada por muitos autores como um poderoso fator de aprendizagem profissional dos professores e de eficácia das escolas” (Lima & Fialho, 2015, p. 27), permitindo que o ambiente educativo se tornasse mais dinâmico, responsivo e inclusivo. Essa parceria revelou-se determinante não apenas para a identificação precoce de dificuldades de aprendizagem, mas também para a aplicação de estratégias pedagógicas diversificadas, ajustadas às necessidades individuais dos alunos.

Rodrigues (2011) reforçou esta perspetiva ao sublinhar que a complementaridade de funções e a construção de um planeamento educativo conjunto são práticas que potenciam ambientes escolares mais equitativos e sensíveis à diversidade. Nesta lógica, o professor de apoio deixava de ser percecionado como um agente secundário, assumindo um papel central na criação de respostas educativas flexíveis e na superação das barreiras que limitavam a plena participação dos alunos com necessidades educativas especiais.

Contudo, na realidade das escolas, a função do professor de apoio tem sido, com frequência, desvalorizada. Esta desvalorização manifestou-se na atribuição cumulativa de múltiplas tarefas, nomeadamente a substituição de colegas ausentes, o desempenho de funções administrativas ou

mesmo o apoio genérico em salas onde não estavam integrados alunos com necessidades educativas especiais. Alves (2020) advertiu que “a consolidação de uma escola inclusiva exige que os professores de apoio deixem de ser vistos como recursos meramente complementares e passem a ser entendidos como parceiros na ação pedagógica” (p. 70).

De acordo com a Direção-Geral da Educação (2018), “a intervenção do professor de apoio deve ser estruturada, contínua e integrada no projeto educativo da escola” (p. 29), sendo que os principais entraves à eficácia do apoio educativo incluíam a falta de tempo para o planeamento conjunto, a escassez de recursos pedagógicos e a necessidade de maior investimento na formação dos docentes, fatores que limitavam a concretização plena de uma prática colaborativa sustentada. Além disso, a ausência de uma cultura institucional que valorizasse o trabalho colaborativo e a corresponsabilização pedagógica contribuía para que o professor de apoio fosse, muitas vezes, percecionado como um recurso auxiliar e não como um parceiro pedagógico de pleno direito.

Rodrigues (2011) defendeu que a construção de uma verdadeira cultura de coensino exigia a implementação de políticas escolares que promovessem momentos regulares de articulação pedagógica, bem como modelos organizacionais mais flexíveis, capazes de se adaptar às necessidades específicas de cada contexto escolar. Essa transformação implicava também uma mudança de paradigma na formação inicial e contínua dos professores, na qual se valorizasse o desenvolvimento de competências colaborativas e o conhecimento aprofundado sobre práticas inclusivas.

Finalmente, Lima e Fialho (2015) salientaram que o desenvolvimento de comunidades profissionais de aprendizagem, baseadas na partilha de saberes, na reflexão conjunta e na ação colaborativa, era um dos caminhos mais promissores para o fortalecimento da colaboração entre o professor titular e o professor de apoio. Tais comunidades promoviam não apenas a melhoria contínua das práticas docentes, como também criavam uma rede de suporte que favorecia a inovação pedagógica e o compromisso coletivo com a inclusão.

Desta forma, tornou-se evidente que a colaboração entre professores, quando devidamente planeada, valorizada e institucionalizada, assumia um papel estruturante na construção de contextos educativos mais justos, participativos e centrados nas necessidades de todos os alunos.

4.2 Desafios Atuais e Implicações Práticas

A implementação plena dos princípios da educação inclusiva exigiu, ao longo dos últimos anos, uma redefinição profunda das funções atribuídas aos professores de apoio. Esta transformação, defendida por diversos organismos internacionais e especialistas em educação, assentava na convicção de que a inclusão não poderia ser alcançada apenas através de mudanças estruturais ou legais, mas sim mediante uma reconfiguração das práticas pedagógicas e organizacionais das escolas. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), a inclusão escolar só é possível mediante uma adaptação contínua dos métodos de ensino às necessidades dos alunos, o que implica um acompanhamento próximo, sistemático e especializado por parte dos docentes envolvidos.

Neste enquadramento, o papel do professor de apoio não se deveria restringir a uma função reativa ou suplementar, mas sim assumir uma natureza proativa e transformadora no seio da comunidade educativa. Alves (2020) sublinha que a escola inclusiva exige que os professores de apoio sejam entendidos como parceiros ativos na ação pedagógica, com autonomia e responsabilidade partilhada no processo de ensino-aprendizagem. Para que tal reconhecimento se torne efetivo, é necessário garantir-lhes condições de trabalho adequadas, nomeadamente no que respeita à carga horária, à estabilidade das turmas com que colaboram e ao acesso a recursos pedagógicos diversificados.

Este desvio funcional, identificado também por Rodrigues (2011), materializava-se na atribuição cumulativa de tarefas não pedagógicas, como a substituição de docentes ausentes, a vigilância de espaços escolares ou a realização de tarefas administrativas. Como refere o autor, limitar os professores de apoio a funções auxiliares ou marginais compromete o seu papel pedagógico e reduz a eficácia da inclusão, impedindo que estes profissionais contribuam de forma significativa para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos. Tais encargos comprometiam a intervenção personalizada e contínua junto dos alunos com dificuldades de aprendizagem, minando o potencial de construção de práticas educativas verdadeiramente inclusivas e centradas no aluno. Além disso, geravam frustração e desmotivação entre os profissionais, que viam o seu papel reduzido a uma função de assistência genérica, em vez de uma colaboração especializada e estratégica.

Paralelamente, um dos desafios mais significativos referia-se à escassez de momentos formais para o planeamento e a reflexão conjunta entre os professores titulares e os professores de apoio. Lima e Fialho (2015) apontam que a ausência de espaços-tempo formalmente definidos para a co-planificação tende a fragmentar a ação educativa, comprometendo a intencionalidade e a eficácia das práticas inclusivas.

Neste contexto, as implicações práticas passavam pela necessidade urgente de reestruturar as condições de trabalho dos professores de apoio, garantir a sua participação plena nos processos de decisão pedagógica e promover uma cultura de colaboração interprofissional. Além disso, impunha-se o reforço da formação contínua em temáticas como a diferenciação pedagógica, a gestão da diversidade e a avaliação inclusiva. Como refere a Direção-Geral da Educação (2018), “a intervenção do professor de apoio deve ser estruturada, contínua e integrada no projeto educativo da escola” (p. 29), condição indispensável para capacitar os docentes a lidar com a complexidade dos contextos escolares atuais.

Em suma, os desafios que se colocaram à implementação da educação inclusiva exigiram respostas coordenadas a vários níveis — institucional, organizacional e pedagógico — com vista à valorização efetiva do papel do professor de apoio e à promoção de uma escola verdadeiramente centrada em todos os seus alunos.

4.3 A Importância do Trabalho da Equipa Multidisciplinar.

A colaboração entre diferentes profissionais da educação foi amplamente reconhecida, na literatura especializada, como uma mais-valia indispensável à construção de contextos educativos verdadeiramente inclusivos. Esta abordagem interdisciplinar assentava na premissa de que a complexidade das necessidades dos alunos exigia uma resposta igualmente multifacetada, baseada na conjugação de saberes, práticas e perspetivas complementares. Nesta linha, Nóvoa (2021) defende que “o trabalho em equipa e a colaboração entre profissionais são hoje condições estruturantes de qualquer projeto educativo” (p. 18), reforçando a ideia de que só uma atuação partilhada e articulada permite responder adequadamente à diversidade nas escolas.

O trabalho colaborativo entre estes profissionais permitia uma abordagem holística ao desenvolvimento dos alunos, considerando não apenas as dimensões cognitivas e acadêmicas, mas também os aspetos emocionais, sociais e comportamentais. Esta conceção alargada de apoio educativo era especialmente relevante no âmbito da educação inclusiva, uma vez que reconhecia a diversidade como uma condição inerente à experiência escolar e propunha soluções pedagógicas que respeitassem as singularidades de cada aluno.

A importância de uma comunicação eficaz entre todos os membros da equipa educativa constituía uma condição essencial para o sucesso das intervenções implementadas. A troca regular de informações, a partilha de estratégias e a construção de objetivos comuns permitiam um planeamento mais coerente e uma resposta educativa mais ajustada às necessidades identificadas. Quando essa articulação era eficaz, verificava-se uma melhoria significativa na consistência das práticas pedagógicas e no alinhamento entre as intervenções realizadas em sala de aula e os apoios especializados.

Neste sentido, Lima e Fialho (2015) sublinham que a construção de uma cultura colaborativa entre os diferentes profissionais da educação é determinante para garantir uma abordagem inclusiva e integrada das necessidades dos alunos, reforçando a relevância da comunicação estruturada no seio das equipas multidisciplinares.

Contudo, a concretização deste modelo multidisciplinar não estava isenta de dificuldades. Rodrigues (2011) alerta para os desafios estruturais que frequentemente dificultavam o funcionamento harmonioso das equipas educativas, entre os quais se destacavam a falta de tempo para reuniões conjuntas, a inexistência de espaços físicos adequados para o trabalho colaborativo e, sobretudo, a indefinição de papéis e responsabilidades dentro da equipa. Estes fatores contribuíam para uma fragmentação das intervenções e, em alguns casos, para a duplicação ou omissão de tarefas essenciais.

Além disso, a ausência de uma liderança pedagógica clara e de uma cultura institucional que valorizasse o trabalho interdisciplinar criava obstáculos adicionais à cooperação efetiva. Em muitos estabelecimentos de ensino, persistiam práticas individualizadas e hierarquizadas que limitavam a autonomia dos profissionais e dificultavam o estabelecimento de uma rede de apoio centrada no aluno. Para ultrapassar essas barreiras, vários autores sugerem a implementação de

modelos colaborativos de governação escolar, baseados em equipas multidisciplinares com competências partilhadas e mecanismos de avaliação integrados (Rodrigues, 2011).

Por conseguinte, a promoção de um trabalho interdisciplinar efetivo na educação inclusiva impunha uma reorganização das práticas e estruturas escolares, bem como um investimento contínuo na formação dos profissionais da educação, de forma a fomentar competências de colaboração, escuta ativa, negociação e resolução de conflitos. Só desta forma seria possível assegurar a construção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos, nos quais todos os alunos pudessem aprender, participar e progredir, independentemente das suas características individuais.

4.4 Barreiras e Desafios na Implementação da Educação Inclusiva

Apesar dos significativos avanços legislativos e das orientações internacionais, entre os quais se destaca a Declaração de Salamanca (1994), a concretização de uma escola verdadeiramente inclusiva continuava a enfrentar inúmeras barreiras de ordem estrutural, organizacional e cultural. A aplicação prática dos princípios da inclusão revelava-se um processo complexo, que exigia não apenas vontade política e regulamentação normativa, mas também transformações profundas nas mentalidades, nas práticas pedagógicas e na organização interna das escolas.

Entre os principais obstáculos identificados na literatura, destacavam-se a resistência à mudança por parte de alguns docentes, a ausência de formação especializada em educação inclusiva e a escassez de recursos humanos e materiais. Alves (2020) destaca que muitos professores continuam a sentir-se inseguros perante a diversidade em sala de aula, sobretudo devido à falta de preparação específica para lidar com alunos com necessidades educativas especiais, o que frequentemente se traduz numa relutância em adotar metodologias diferenciadas ou em colaborar no planeamento educativo.

Além disso, em muitos contextos escolares, persistia uma lógica de segmentação e individualismo entre os profissionais, o que dificultava significativamente o trabalho em equipa e a construção de práticas pedagógicas partilhadas. De acordo com Lima e Fialho (2015), este modelo de atuação isolada comprometia a eficácia das respostas educativas, limitando a

capacidade das escolas de responder de forma articulada e coerente às necessidades dos seus alunos. A ausência de uma cultura colaborativa tornava-se, assim, um entrave estrutural à inclusão, na medida em que inviabilizava a corresponsabilização pedagógica e a partilha de saberes entre docentes e técnicos especializados. Como salientam Lima e Fialho (2015), o desenvolvimento de uma verdadeira cultura de colaboração entre docentes continuava a ser condicionado por fatores como a falta de tempo, a persistência de práticas individualistas e a ausência de dinâmicas institucionais que favorecessem o trabalho conjunto, o que demonstrava a necessidade de reestruturar as práticas para uma inclusão mais efetiva.

Outro fator crítico prendia-se com a sobrecarga de funções atribuídas aos professores de apoio. Estes profissionais, em vez de estarem focados na intervenção pedagógica especializada e no coensino com os professores titulares, viam-se frequentemente desviados para tarefas administrativas ou substituições pontuais. Esta situação, para além de desvirtuar a sua função, impedia a continuidade das intervenções e comprometia o acompanhamento individualizado dos alunos com dificuldades. Rodrigues (2011) alerta que os professores de apoio não devem ser limitados a funções auxiliares ou meramente administrativas, pois isso compromete a sua função pedagógica e impede que contribuam de forma significativa para a inclusão e aprendizagem de todos os alunos.

Para que a inclusão se tornasse efetiva, seria imperativo repensar a organização da escola, criando condições reais para uma prática colaborativa e diferenciada. Neste sentido, Nóvoa (2021) defende que “é necessário reinventar a escola como uma organização colaborativa, em que os professores trabalhem juntos e não isoladamente” (p. 22), reforçando a importância de estruturas escolares que favoreçam a partilha, a corresponsabilização e a ação conjunta no seio das equipas educativas.

Adicionalmente, a escassez de recursos materiais adequados, como tecnologias assistidas, materiais didáticos adaptados e ambientes físicos acessíveis, representava uma limitação persistente. A falta de investimento em infraestruturas inclusivas dificultava a adaptação do currículo e das metodologias às características dos alunos, o que, por sua vez, limitava a sua participação plena no processo educativo. Rodrigues (2011) destaca que a concretização de uma escola inclusiva enfrenta diversos obstáculos, incluindo limitações de recursos humanos,

materiais e financeiros, que dificultam a implementação de práticas pedagógicas que respondam às necessidades de todos os alunos.

Outro desafio frequentemente apontado dizia respeito à avaliação. Os modelos tradicionais de avaliação, baseados na uniformidade e no desempenho padronizado, revelavam-se desadequados num contexto inclusivo, exigindo reformulações que contemplassem a progressão individual, os ritmos diferenciados e os percursos personalizados de aprendizagem. Alves (2020) lembra que “a diferenciação pedagógica e a avaliação inclusiva constituem instrumentos centrais para assegurar o sucesso educativo de todos os alunos” (p. 75).

Assim, apesar de as orientações internacionais e a legislação nacional apontarem para a promoção de uma escola inclusiva, a realidade demonstrava que subsistiam múltiplas barreiras que dificultavam a sua implementação plena. Ultrapassar estes desafios exigia uma abordagem integrada, que envolvesse políticas públicas robustas, formação contínua dos profissionais, recursos adequados e uma profunda mudança de paradigma no modo como se concebia a educação e o papel de todos os atores educativos.

4.5 Contributos da Investigação e Implicações Futuras

A investigação em educação inclusiva tem desempenhado um papel determinante na consolidação de princípios e práticas que sustentam a construção de contextos educativos mais equitativos e sensíveis à diversidade. Alves (2020) destaca que a formação e a investigação em torno da inclusão têm reforçado a centralidade do trabalho colaborativo e da diferenciação pedagógica como estratégias essenciais de resposta à heterogeneidade das turmas. Do mesmo modo, o autor sublinha que a diversidade escolar exige repensar os modelos de organização e recorrer a práticas pedagógicas diferenciadas para promover a inclusão, defendendo que a colaboração entre docentes constitui um fator decisivo na criação de respostas educativas mais eficazes. Nóvoa (2021) acrescenta que o futuro da escola passa pela valorização da ação coletiva dos professores, condição necessária para enfrentar a complexidade dos contextos educativos contemporâneos.

A relevância da escuta ativa não só dos alunos, mas também das suas famílias e de todos os profissionais envolvidos no processo educativo reforçou a ideia de que a inclusão deveria ser construída com base no diálogo, na participação e no reconhecimento do outro como sujeito de direitos e saberes. Rodrigues (2011) salienta que a construção de uma escola inclusiva requer o envolvimento ativo de todos os intervenientes educativos, incluindo alunos e famílias, reconhecendo-os como parceiros essenciais do processo de ensino-aprendizagem. Quando as vozes de todos são consideradas, a escola torna-se mais democrática e capaz de responder às necessidades reais da comunidade que serve.

Neste sentido, uma das principais implicações que emergiram da investigação diz respeito à formação docente. Tornou-se imprescindível reforçar tanto a formação inicial como a formação contínua dos professores em temáticas associadas à inclusão, à diversidade e à colaboração profissional. Alves (2020) sublinha que a formação de professores para a inclusão deve ser concebida como um processo contínuo, que articule reflexão crítica e prática pedagógica, capacitando os docentes para responder adequadamente à diversidade. Esta preparação deveria incluir o desenvolvimento de competências relacionais, éticas e interculturais, fundamentais para a gestão positiva da heterogeneidade nas salas de aula.

Paralelamente, importou sublinhar que a responsabilidade pela inclusão não deveria ser atribuída unicamente aos professores de apoio. A investigação tem reforçado a importância de encarar a educação inclusiva como uma missão coletiva, assumida por toda a comunidade educativa. A articulação entre professores titulares, professores de apoio, técnicos especializados e famílias deveria estar alicerçada numa visão comum, orientada pelos princípios dos direitos humanos, da justiça social e do reconhecimento das potencialidades de cada criança, independentemente das suas dificuldades ou diferenças. Rodrigues (2011) defende que a inclusão escolar deve ser entendida como um processo coletivo, em que todos os profissionais da educação partilham responsabilidades e se comprometem com práticas que promovam a participação plena e o reconhecimento das diferenças de todos os alunos.

Além disso, estudos recentes apontaram para a necessidade de desenvolver modelos de gestão escolar mais flexíveis, que favorecessem a autonomia dos estabelecimentos de ensino na implementação de projetos inclusivos, bem como a monitorização contínua dos resultados obtidos. Estes modelos deveriam permitir a adequação das práticas educativas ao contexto

específico de cada escola, promovendo inovações pedagógicas sustentadas e baseadas em evidência. Neste sentido, Nóvoa (2021) salienta que “é necessário reinventar a escola como uma organização colaborativa, em que os professores trabalhem juntos e não isoladamente” (p. 22), destacando a importância da corresponsabilização e da criatividade institucional na construção de respostas educativas ajustadas às comunidades.

Desta forma, a escola inclusiva deixara de ser apenas um ideal normativo e passara a configurar-se como uma realidade possível, mas em constante construção. Esta realidade exigia um compromisso permanente com a equidade, com a qualidade da educação e com o respeito pelas diferenças. Foi através da cooperação entre profissionais, do envolvimento das famílias e da valorização da diversidade como fonte de aprendizagem que se poderia concretizar, de forma progressiva e sustentável, uma educação verdadeiramente inclusiva para todos. Tal como afirma Rodrigues (2011), a inclusão escolar não é um ponto de chegada, mas sim um processo que se constrói diariamente. Esse percurso exige dos educadores um compromisso ético, político e pedagógico, bem como a valorização da participação plena de todos os alunos e o reconhecimento das suas diferenças como um recurso educativo.

4.6 Recomendações para uma Prática Educativa Colaborativa

Com base nos desafios anteriormente identificados e nos contributos dos autores analisados, tornou-se pertinente apresentar um conjunto de recomendações orientadoras que pudessem promover a construção de contextos educativos mais colaborativos e inclusivos. Estas recomendações visaram não apenas reforçar a eficácia das práticas pedagógicas, mas também contribuir para a consolidação de uma cultura escolar centrada na equidade, na cooperação e na valorização da diversidade.

Em primeiro lugar, foi essencial que as escolas desenvolvessem uma cultura organizacional que valorizasse a partilha de responsabilidades, o trabalho em equipa e a corresponsabilização pedagógica. Esta cultura deveria ser alimentada por princípios de confiança, escuta ativa e reconhecimento mútuo entre os diferentes membros da comunidade educativa. De acordo com Lima e Fialho (2015), a colaboração entre docentes constitui um elemento determinante para a eficácia organizacional das escolas, contribuindo para práticas pedagógicas mais coerentes e

integradas. Estes momentos deveriam permitir não apenas a partilha de informação, mas também a reflexão conjunta e a construção de estratégias pedagógicas adaptadas às especificidades de cada grupo de alunos.

Adicionalmente, foi fundamental clarificar os papéis e as responsabilidades de cada elemento da equipa educativa. Esta clarificação permitiu não só evitar sobreposições de funções, como também assegurar a complementaridade das intervenções. O professor de apoio, em particular, deveria ser reconhecido como um parceiro pedagógico com competências especializadas, e não como um recurso técnico de substituição pontual. Rodrigues (2011) salienta que os professores de apoio devem participar de forma ativa nas estratégias pedagógicas, evitando desempenhar funções meramente auxiliares ou “tapa-buracos”, de modo a preservar e potenciar a sua função pedagógica, sublinhando a importância de uma definição clara do seu papel para garantir uma intervenção coerente e integrada. Esta definição clara facilitava a coordenação das ações educativas, contribuindo para uma resposta mais eficaz, integrada e consistente.

No que diz respeito à formação contínua, esta deveria assumir um papel estratégico na capacitação dos profissionais da educação. Alves (2020) destaca que a formação docente para a inclusão deve ser concebida como um processo contínuo e articulado, de forma a capacitar os professores para responder à diversidade em sala de aula. Através de componentes práticas e reflexivas, tornava-se possível desenvolver competências efetivamente aplicáveis em contextos escolares reais, promovendo uma melhoria sustentada na qualidade das intervenções educativas. A formação deveria ainda envolver todos os elementos da comunidade educativa, incluindo assistentes operacionais e encarregados de educação, com o objetivo de fomentar uma visão inclusiva partilhada e coesa.

Outra recomendação essencial prendeu-se com o papel da liderança pedagógica. Os diretores escolares deveriam ser agentes facilitadores da mudança e promotores de uma cultura de inovação, diálogo e escuta ativa. Nóvoa (2021) defende que “é necessário reinventar a escola como uma organização colaborativa, em que os professores trabalhem juntos e não isoladamente” (p. 22), evidenciando que a liderança deve criar condições logísticas e organizativas para o trabalho em equipa, a reflexão conjunta e o acesso a recursos adequados às necessidades dos alunos.

Paralelamente, foi imperativo envolver de forma mais ativa as famílias no processo educativo. A colaboração entre escola e família tem sido amplamente reconhecida como um dos pilares do sucesso da educação inclusiva, pois assegura uma continuidade entre os contextos educativo e familiar e permite uma melhor adequação das estratégias de intervenção. A Direção-Geral da Educação (2018) reforça que a inclusão deve ser entendida como um compromisso partilhado, em que “a intervenção do professor de apoio deve ser estruturada, contínua e integrada no projeto educativo da escola” (p. 29), o que implica também a participação regular das famílias nos processos de decisão.

Por fim, importou reforçar que a articulação entre professores titulares, professores de apoio e outros profissionais deveria assentar em princípios de respeito mútuo, partilha de saberes, corresponsabilização e ética profissional. A construção de práticas educativas colaborativas não é um processo automático, mas sim uma tarefa contínua que requer investimento, compromisso e abertura à mudança. Rodrigues (2011) enfatiza que a colaboração entre profissionais exige a construção de relações de confiança, abertura à escuta ativa e alinhamento em torno de objetivos comuns, de modo a promover uma prática educativa inclusiva e integrada. Só através deste esforço conjunto seria possível consolidar escolas verdadeiramente inclusivas, capazes de responder às necessidades de todos os seus alunos e de promover o pleno desenvolvimento das suas potencialidades, independentemente das suas condições de origem.

Capítulo V- Análise reflexiva decorrente da prática Supervisionada

Como havia sido salientado na revisão da literatura apresentada no capítulo anterior, a crescente valorização da escola inclusiva conduziu a uma reflexão aprofundada sobre o papel dos diversos profissionais envolvidos no processo educativo, com especial enfoque no professor de apoio educativo. Este profissional assumira um papel central na promoção da equidade, na diferenciação pedagógica e na resposta às necessidades de todos os alunos, sobretudo daqueles que enfrentavam maiores dificuldades. No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a sua presença revelara-se determinante para a construção de ambientes de aprendizagem mais justos, participativos e adaptados à diversidade (Alves, 2020). Todavia, persistiam práticas e conceções que, em muitos casos, reduziam a sua função a um papel meramente auxiliar, limitando o potencial inclusivo que lhe deveria ser reconhecido.

A colaboração entre o professor titular e o professor de apoio constituía-se como um eixo estruturante da ação pedagógica inclusiva, possibilitando uma intervenção mais eficaz, coordenada e centrada nos alunos. Contudo, este trabalho conjunto não se concretizara de forma linear, tendo exigido disponibilidade de tempo, recursos adequados, formação específica e, sobretudo, uma cultura organizacional que valorizasse o trabalho colaborativo entre docentes. Tal como salientam Lima e Fialho (2015), a ausência de condições estruturais, nomeadamente tempo partilhado para planificação e espaços de comunicação eficazes, continua a limitar a efetividade da colaboração entre professores, comprometendo a consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas. Esta constatação revelava uma fragilidade sistémica: por mais que os discursos políticos e legislativos valorizassem a inclusão, a prática mostrava uma discrepância entre a intenção e a concretização.

A análise do percurso desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico confirmara a relevância destas dimensões. Desde o início, verificara-se um bom acolhimento num ambiente educativo inclusivo, onde se estabelecera com os alunos uma relação de proximidade e confiança. Como ficara registado: “criou-se, desde logo, um espaço de partilha e escuta” (Anexo 4, notas de campo n.º 1, p. 56), o que evidenciava, desde cedo, a importância da empatia na relação educativa. Ainda assim, a observação crítica permitia constatar que a empatia, apesar de essencial, não se revelava suficiente para garantir uma prática verdadeiramente inclusiva. Era necessária uma articulação consistente entre os diferentes

intervenientes educativos, suportada por políticas escolares claras e pela disponibilização de recursos adequados.

Neste sentido, verificara-se que a inclusão, longe de ser apenas um princípio normativo, exigia uma ação pedagógica transformadora, capaz de superar as limitações impostas pelas condições materiais, pela falta de tempo e, em muitos casos, por uma cultura ainda assente em práticas individualistas. A análise crítica permitia, assim, concluir que a construção de uma escola inclusiva se encontrava em curso, mas permanecia dependente de mudanças estruturais e culturais que possibilitassem a plena valorização do papel do professor de apoio e da colaboração entre todos os profissionais.

*Figura 3. Um desenho de boas-vindas.
Fonte: Própria*

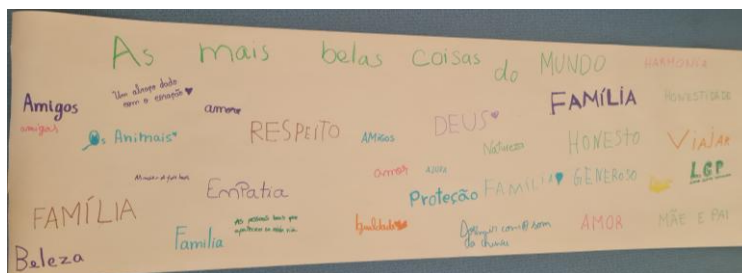


Durante a fase de observação, testemunhara-se a eficácia de práticas centradas no aluno, como a criação do mural. A professora, inspirada pelo vídeo a que assistira anteriormente, propôs a criação de um mural coletivo: “A Coisa Mais Bela do Mundo”. Cada membro, desde alunos a professores auxiliares, entre outros, escreveu numa folha enorme a primeira palavra que lhe vinha à cabeça. Eu escrevi “amor”. A terapeuta da fala escreveu “equidade”. Outras palavras, como “inclusão” e “amizade”, completaram o mural (Anexo 4, notas de campo n.º 1, p. 56).

Este momento refletiu, de forma clara, o que Freire (1996) salienta ao afirmar que “ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo” (p. 23), demonstrando que a educação se tornava verdadeiramente transformadora quando reconhecia e valorizava as dimensões humanas e afetivas do processo de aprender.

Este episódio acima referido permitiu concluir que a dimensão simbólica e emocional da aprendizagem, frequentemente desvalorizada em práticas escolares mais tradicionais, assumira um papel determinante na construção de uma cultura inclusiva. O mural não apenas potenciara a criatividade e a participação ativa dos alunos, como também evidenciara a importância de práticas pedagógicas coletivas, capazes de fortalecer laços comunitários e promover valores de solidariedade e respeito pela diversidade. Contudo, verificava-se que este tipo de iniciativas, embora altamente significativas, permaneciam muitas vezes episódicas e dependentes da sensibilidade do docente. Para que os seus efeitos se consolidassem, seria necessário integrá-las numa estratégia educativa mais ampla e sistemática, sustentada em políticas escolares que promovessem intencionalmente a valorização do diálogo, da escuta e da partilha.

Figura 4. O moral partilhado, “As coisas mais belas do mundo”
Fonte: Própria

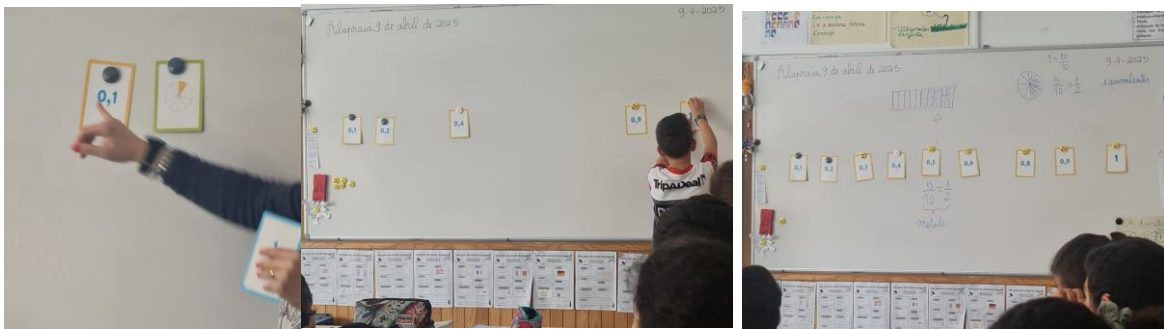


Um dos aspetos centrais do estágio residira na articulação pedagógica estabelecida entre a professora titular e a docente em funções de apoio, cuja cooperação assumira um papel determinante no processo educativo. Ficara registado que “o trabalho da docente de apoio só se torna realmente eficaz quando é feito em conjunto com a professora titular” (Anexo 4, notas de campo n.º 4, p. 62). Esta colaboração permitira alinhar objetivos, ajustar estratégias e assegurar um acompanhamento mais coerente e intencional, o que reforçava a ideia de que a inclusão escolar exigia corresponsabilização e planeamento conjunto entre profissionais.

Na implementação das intervenções realizadas, destacara-se a prática pedagógica diferenciada. Numa aula sobre frações e números inteiros, os alunos participaram numa atividade prática sobre frações e números inteiros, posicionando cartões numa reta numérica para compreenderem frações equivalentes e a divisão como partilha exata. A dinâmica permitiu visualizar que algumas frações representavam números inteiros, tornando o conteúdo mais concreto e acessível.

A interação entre alunos e docente favoreceu a discussão, a explicação mútua e a construção coletiva do conhecimento, promovendo uma aprendizagem significativa e colaborativa. “A visualização na reta numérica tornou o conteúdo mais acessível (...) fomentando uma verdadeira aprendizagem significativa” (Anexo 4, notas de campo n.º 9, p. 69). Este episódio ilustrava como o recurso a estratégias visuais e manipulativas potenciava a compreensão de conceitos matemáticos abstratos, sobretudo junto de alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Contudo, apesar da eficácia da estratégia, a sua replicação sistemática em diferentes momentos curriculares ainda se mostrava incipiente. Para que a diferenciação pedagógica cumprisse plenamente o seu propósito, seria necessário integrá-la de forma consistente no planeamento, assegurando que a diversidade dos estilos de aprendizagem fosse atendida não apenas pontualmente, mas como princípio estruturante da prática letiva.

*Figura 5. Reta numérica.
Fonte: Própria.*

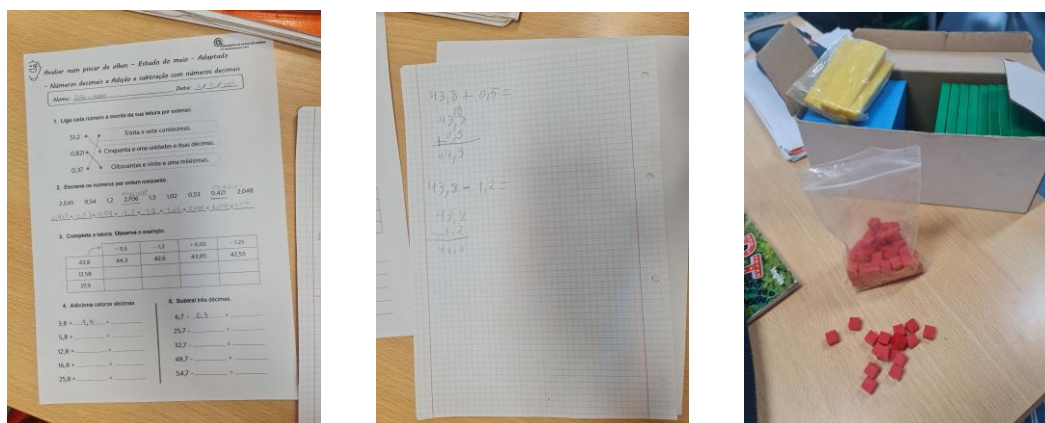


(Anexo 4, notas de campo n.º 7, p. 67), confirmando a eficácia de abordagens visuais e colaborativas no ensino da matemática, em linha com o defendido por Lorenzato (2006).

*Figura 6. Materiais manipuláveis.
Fonte: Própria*



Figura 7. Ficha de matemática realizada com a ajuda de materiais manipuláveis.
Fonte: Própria



Entre os episódios vividos, um momento marcante ocorrera no refeitório, quando uma aluna se engasgou. A resposta rápida de um assistente com formação em primeiros socorros permitira ajudar a criança e evitar que sufocasse. Ficou evidente a importância de a escola se configurar como um espaço que não apenas ensinava, mas também cuidava: “a escola deve ser também um espaço seguro” (Anexo 4, notas de campo n.º 6, p. 6). Este episódio demonstrara, de forma clara, a relevância da formação contínua para todos os profissionais da comunidade educativa, corroborando o que Nóvoa (2021) sublinhará relativamente à necessidade de dotar as escolas de uma dimensão protetora e humanizada.

Ao longo do estágio, fora gradualmente consolidada uma identidade profissional assente na reflexão crítica sobre os múltiplos desafios da docência. Ficara registado que “ensinar é muito mais do que transmitir conteúdos, é cuidar, escutar, adaptar e refletir” (Anexo 4, notas de campo n.º 11, p. 71). Muito mais do que transmitir conteúdos, ensinar era diferente de promover aprendizagens. Ensinar estava centrado no papel do professor.

Promover aprendizagens estava centrado no papel ativo da criança. O professor não ensinava, mas sim criava as condições necessárias que conhecia pelo seu saber profissional para que a criança vivesse experiências de aprendizagem. A essência da diferenciação pedagógica estava, justamente, na capacidade do professor em criar condições, estratégias e tempos para a criança experimentar, explorar, manipular e tirar as próprias conclusões sobre a experiência vivida.

Esta tomada de consciência reforçara o compromisso com uma prática inclusiva, participativa e sensível à diversidade, em consonância com a perspectiva de Nóvoa (2021), para quem “educar é cuidar, proteger e acreditar no outro” (p. 52).

Estes episódios permitiram concluir que a construção de ambientes educativos inclusivos não dependia exclusivamente da dimensão pedagógica, mas também da capacidade da escola em se afirmar como um espaço de promoção de aprendizagens, de cuidado e de proteção. Reconheceu-se que tudo o que acontecia em torno da criança possuía uma intencionalidade educativa, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

Tal como refere Freire (1996), ao defender que ensinar é um ato ético e político que ultrapassa a sala de aula, envolvendo toda a comunidade educativa na formação humana dos alunos. Assim, apenas através desta visão ampliada, que integra o ensino, a segurança, o bem-estar e a valorização da diversidade, seria possível responder de forma fundamentada às questões de investigação e clarificar, com maior profundidade, o papel dos professores de apoio na edificação de contextos educativos equitativos, humanizados e verdadeiramente inclusivos.

1. Como compreender as visões dos diferentes profissionais e esclarecer o que está previsto nos documentos orientadores?

A compreensão das visões dos diferentes profissionais em contexto escolar, bem como o esclarecimento do que estava previsto nos documentos orientadores, apenas se revelara possível através de uma análise aprofundada e colaborativa das práticas, das experiências e dos enquadramentos normativos em vigor. A articulação entre teoria e prática, mediada pela reflexão sobre a experiência, estivera sempre presente nos três documentos que sustentaram o percurso de estágio.

Desde o início da prática profissional, tornara-se evidente a relevância do papel desempenhado pelos diferentes agentes educativos. Ficara registado que “educar é criar espaços de escuta, onde a voz de cada um é valorizada” (Anexo 4, notas de campo n.º 1, p. 56), em consonância com Nóvoa (2021), que destacara a importância de uma educação centrada na valorização de todos os intervenientes. Esta conceção pressupunha a existência de uma comunidade educativa em que os

profissionais colaboravam de forma integrada e corresponsável, embora tal colaboração exigisse condições institucionais que, nem sempre, estiveram plenamente asseguradas.

A caracterização do contexto educativo revelara, ainda, que a articulação entre professores titulares, docentes de educação especial, técnicos especializados e restantes membros da comunidade escolar fora determinante para garantir a inclusão. Segundo Rodrigues (2011), a inclusão escolar vai além da simples presença física dos alunos na sala de aula; envolve assegurar a sua participação efetiva em todas as atividades e reconhecer as suas diferenças como um valor que enriquece o processo educativo, sublinhando a importância de práticas colaborativas entre os diferentes profissionais. No entanto, ainda que a colaboração entre professores de apoio e titulares fosse essencial, fora frequentemente comprometida por limitações estruturais, como a ausência de momentos formais de planificação conjunta, a indefinição de funções e a sobrecarga atribuída ao professor de apoio.

Os documentos orientadores, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 54/2018, constituíram a base legal que estruturara a intervenção dos profissionais de educação. Este diploma explicitava os princípios de inclusão e diferenciação pedagógica, organizando as medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem.

A implementação das práticas inclusivas exigira uma interpretação partilhada entre os vários atores educativos, o que se fora consolidando ao longo do estágio. Apesar dessa cooperação, as visões dos profissionais nem sempre coincidiam, exigindo negociação e flexibilidade no planeamento conjunto.

Um exemplo ocorrera nas situações em que a professora de ensino especial se deslocava à sala para acompanhar determinados alunos. Antes de iniciar cada sessão, procurava sempre saber junto da professora titular quais os conteúdos ou competências que considerava mais pertinentes trabalhar, garantindo, assim, a articulação entre o apoio e o trabalho desenvolvido em sala. Este acompanhamento caracterizava-se por ser contínuo, regular e ajustado às necessidades dos alunos, refletindo uma prática colaborativa eficaz. Além disso, sempre que surgiam novas dificuldades ou situações que exigiam reflexão conjunta, eram promovidas reuniões informais entre as docentes, o que permitia alinhar estratégias e reforçar a coerência das intervenções.

Este tipo de cooperação revelara-se essencial para assegurar a continuidade pedagógica e a coerência das aprendizagens, evidenciando que a inclusão efetiva dependia, em grande medida, da qualidade da comunicação e da corresponsabilidade entre os diferentes profissionais da escola.

A convergência entre os diferentes profissionais fora sendo construída através de momentos de planificação, conselhos de turma e observação colaborativa. Por exemplo, durante uma sexta-feira afetada pela greve, registara-se um momento de interação particularmente significativo: “houve espaço para partilha pedagógica entre profissionais de diversas áreas (...) Estas interações são fundamentais para o desenvolvimento profissional dos docentes” (Anexo 4, notas de campo n.º 3, p. 61).

Nesse dia, o ambiente escolar apresentara uma dinâmica distinta do habitual. Sem alunos e com maior flexibilidade na rotina, criara-se um espaço propício à cooperação e ao diálogo entre docentes e outros profissionais. As tarefas de arrumação e reorganização do espaço foram realizadas coletivamente, num clima descontraído, mas produtivo. Esta experiência revelara-se uma oportunidade para observar diferentes estilos de trabalho e reconhecer a diversidade de práticas existentes na escola.

Tal como destacam Lima e Fialho (2015), a aprendizagem profissional docente é fortalecida pela partilha de experiências e pela reflexão conjunta entre pares, num processo que requer tempo, confiança e condições organizacionais favoráveis, uma vez que a colaboração não emerge de forma espontânea, mas se constrói através do diálogo e da interação. A troca de ideias entre professores de várias áreas, desde o ensino especial à educação de infância, passando pela terapeuta da fala e pela intérprete de Língua Gestual Portuguesa, contribuíra para alargar a compreensão do trabalho educativo e reforçar a importância da colaboração como eixo central do desenvolvimento profissional docente.

A construção de uma visão partilhada dependera igualmente da formação contínua e de uma cultura institucional que valorizasse o trabalho colaborativo. A Direção-Geral da Educação (2018) defendera que a intervenção do professor de apoio deveria ser estruturada, contínua e integrada no projeto educativo da escola, salientando a sua importância como elemento integrante da equipa pedagógica e não como recurso meramente suplementar. Esta perspetiva encontrava-

se em consonância com os princípios da Declaração de Salamanca (1994), que reforçara que “as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições” (p. 6).

Em síntese, a resposta educativa de qualidade, equitativa e inclusiva revelara-se dependente da articulação efetiva entre as perspetivas dos profissionais e os documentos orientadores. As experiências vividas nas salas de aula e os debates em torno de situações concretas, como a entrega de diplomas ou as reflexões sobre a inclusão, constituíram oportunidades valiosas para consolidar uma visão comum. Ficara claro que uma abordagem integradora, fundamentada e colaborativa se apresentava como condição essencial para traduzir as orientações legais em práticas pedagógicas consistentes e coerentes.

2. De que forma a colaboração entre professores titulares e professores de apoio pode melhorar a qualidade do ensino?

O percurso de prática supervisionada analisado demonstrara que, quando bem estruturada e implementada, a colaboração entre professores titulares e docentes de apoio permitira um acompanhamento mais eficaz das necessidades dos alunos, potenciando aprendizagens significativas, diferenciadas e centradas na equidade. Esta colaboração traduzira-se numa intervenção mais ajustada, num planeamento rigoroso e numa diferenciação pedagógica efetiva.

Tal como referem Lima e Fialho (2015), “a consolidação de práticas colaborativas entre docentes continua a ser condicionada por fatores estruturais e culturais, entre os quais se destacam a falta de tempo, a ausência de espaços comuns de trabalho e a permanência de uma cultura profissional individualista” (p. 45), evidenciando que a eficácia da inclusão dependia diretamente da articulação entre professores titulares e docentes de apoio. A observação registada confirmara esta perspetiva, ao assinalar que “criou-se, desde logo, um espaço de partilha e escuta” (Anexo 4, notas de campo n.º 1, p. 56), em toda a comunidade escolar, mas, principalmente, dentro da sala de aula, favorecendo a construção conjunta de estratégias pedagógicas. Esta atmosfera colaborativa revelara-se especialmente eficaz em momentos de coensino, quando “o trabalho da docente de apoio só se torna realmente eficaz quando é feito em conjunto com a professora titular” (Anexo 4, notas de campo n.º 4, p. 62).

No entanto, a mesma docente recordara uma experiência positiva noutra escola, onde o apoio fora realizado dentro da sala: “não só apoiava os alunos com dificuldades como se envolvia nas dinâmicas da turma (...) e colaborava no trabalho de aprendizagem por projetos” (Anexo 3, p. 52). Este exemplo reforçara os benefícios do coensino, alinhando-se com a perspectiva de Rodrigues (2010), para quem “a colaboração entre professores é indispensável para a concretização de uma escola inclusiva, capaz de responder às necessidades de todos os alunos” (p. 78).

Do ponto de vista teórico, Vygotsky (1978) oferecera uma base sólida para compreender o valor desta colaboração. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) demonstrara como o apoio do adulto possibilitava aprendizagens que os alunos, sozinhos, não conseguiriam alcançar. Neste enquadramento, o professor de apoio deveria assumir-se como mediador pedagógico e não como figura periférica ou substituta. Esta distinção era essencial, uma vez que, em várias situações, o professor de apoio era relegado para funções administrativas, substituições ou apoios paralelos fora da sala, esvaziando o sentido pedagógico da sua atuação.

As experiências observadas confirmaram que, sempre que o apoio fora prestado de forma articulada e integrado no espaço da sala de aula, potenciara aprendizagens significativas. Exemplo disso fora a aula de Matemática em que a reta numérica visual ajudara os alunos a compreender melhor o conteúdo (Anexo 4, notas de campo n.º 7, p. 67). Em contrapartida, as práticas fragmentadas e desarticuladas limitaram a eficácia da inclusão, criando desigualdades no acesso à aprendizagem.

Persistiam, contudo, entraves de ordem estrutural e cultural. Como referem Lima e Fialho (2015), o trabalho colaborativo entre docentes continuava a ser condicionado pela falta de tempo, pela ausência de uma cultura colaborativa consolidada e pela manutenção de práticas profissionais individualistas.

Esta limitação fora registada também no Anexo 4, notas de campo n.º 9, p. 69. A professora titular, na entrevista, salientara: “sinto que podíamos fazer muito mais se houvesse alguém a coordenar o trabalho (...)” (Anexo 3, p. 52), apontando a ausência de liderança pedagógica como lacuna relevante. Esta carência remetia para um problema sistémico: a colaboração não deveria

depende apenas da boa vontade dos docentes, mas de uma estrutura organizacional que a previsse e promovesse de forma intencional.

Por outro lado, sempre que a presença simultânea de dois professores em sala fora devidamente planejada, os resultados revelaram-se inequívocos. A professora titular afirmara: “a presença de dois professores numa sala de aula facilita a gestão do grupo, promove um ambiente mais tranquilo e permite responder de forma mais eficaz aos desafios que possam surgir” (Anexo 3, p. 52). Esta percepção estava em consonância com Freire (1996), que defendera a educação como um processo dialógico, baseado na escuta e na interação.

Em síntese, a colaboração entre professores titulares e docentes de apoio demonstrara um enorme potencial para a promoção da qualidade e da equidade no ensino, mas continuava vulnerável a constrangimentos estruturais, organizativos e culturais. A ausência de uma política clara que valorizasse o professor de apoio como parceiro pedagógico pleno representava um risco real de reduzir a sua função a um papel secundário e meramente compensatório. Para que a inclusão se traduzisse numa prática consistente, seria necessário repensar a organização da escola, como defendera Aires (2011), criando condições efetivas para o coensino, a planificação conjunta e o reconhecimento institucional do professor de apoio enquanto elemento central da equipa pedagógica e não como recurso periférico.

3 - Como é que o trabalho conjunto entre o professor de apoio, o professor titular e outros profissionais educativos pode contribuir para o desenvolvimento das crianças?

A caracterização do contexto educativo evidenciara a presença de uma equipa diversificada, composta por professoras titulares, docentes de educação especial, intérprete de Língua Gestual Portuguesa (LGP), professora de Língua Gestual, terapeuta da fala e psicóloga. Esta configuração respondia ao previsto no Decreto-Lei n.º 54/2018, que consagrava o trabalho colaborativo como princípio estruturante da inclusão, ao valorizar a articulação de todos os agentes educativos.

Um dos exemplos mais expressivos desta colaboração fora o acompanhamento de um aluno com surdez profunda, cuja comunicação se realizava através da Língua Gestual Portuguesa (LGP). Como descrito nas notas de campo, o aluno “compreendia bem as regras, observava atentamente

os colegas e replicava os movimentos com precisão” e “acompanhava as músicas em língua gestual, especialmente as designadas para os jogos” (Anexo 4, notas de campo n.º 2, p. 59). O progresso do aluno só fora possível graças à ação coordenada entre a professora titular, a docente de LGP e a intérprete, evidenciando, na prática, que a inclusão não poderia reduzir-se à presença física, mas exigia participação plena e estratégias ajustadas (Rodrigues, 2011).

A colaboração multidisciplinar, sustentada por práticas reflexivas e fundamentadas, revelara-se essencial para responder à diversidade de perfis e necessidades no grupo-turma, assegurando uma educação mais equitativa e inclusiva.

Também a Direção-Geral da Educação (DGE) (2018) reforçava esta premissa ao afirmar que “a intervenção do professor de apoio deve ser estruturada, contínua e integrada no projeto educativo da escola” (p. 29). A experiência de estágio confirmara esta visão sempre que a intervenção do professor de apoio se inserira numa rede colaborativa e não numa lógica isolada ou assistencialista.

As entrevistas realizadas confirmaram esta leitura. A professora titular destacara positivamente experiências em que a professora de apoio “não só apoiava os alunos com dificuldades como se envolvia nas dinâmicas da turma (...) e colaborava no trabalho de aprendizagem por projetos” (Anexo 3, p. 52). Esta prática evitara estigmatizações e demonstrara que a inclusão só se alcançava quando a diversidade era assumida como valor (Declaração de Salamanca, 1994).

Do ponto de vista teórico, Vygotsky (1978) oferecera uma chave de leitura essencial: a aprendizagem ocorria através da interação social, sendo o professor um mediador que apoiava o aluno na zona de desenvolvimento proximal. O estágio evidenciara esta mediação em momentos concretos, como a utilização da reta numérica visual em Matemática, que facilitara a compreensão de conteúdos abstratos (Anexo 4, notas de campo n.º 7, p. 67). Contudo, estes momentos positivos não podiam ocultar a falta de condições sistemáticas que permitissem a sua replicação de forma consistente.

As dificuldades de articulação foram uma constante. Esta ideia encontrava eco na perceção da professora titular entrevistada, que admitira: “atualmente, a professora de apoio dá o apoio fora da sala, nem sempre comunica comigo (...). Na minha opinião, pouco eficiente” (Anexo 3, p.

52). Esta perspectiva revelava uma contradição entre o ideal normativo da inclusão e a prática fragmentada que se vivia no quotidiano escolar.

Do ponto de vista pedagógico, estas limitações colocavam em evidência uma tensão entre a norma e a realidade. Se, por um lado, os documentos orientadores defendiam a corresponsabilização e a planificação partilhada, por outro, a prática escolar continuava a reproduzir lógicas de fragmentação, sobrecarga de funções e falta de tempo comum. Como sintetizara Freire (1996), a educação é um processo dialógico que exige escuta, participação e corresponsabilidade, condições que nem sempre se verificaram no contexto observado.

Em conclusão, o estágio permitira confirmar que a colaboração entre professores titulares, docentes de apoio e outros profissionais constituía condição essencial para a concretização de uma escola inclusiva. Porém, esta colaboração só se efetivava quando existia uma cultura organizacional que a favorecesse, recursos adequados e liderança pedagógica comprometida. Como afirmara Alves (2020), a construção de contextos educativos inclusivos dependia tanto de políticas claras como de práticas concretas e sustentadas. A experiência analisada demonstrara que, apesar dos avanços, persistiam entraves estruturais que exigiam reflexão crítica e ação concertada, sob pena de a inclusão se reduzir a um discurso normativo, sem impacto real no quotidiano escolar.

4 - Quais as principais dificuldades e desafios enfrentados na comunicação e articulação entre o professor de apoio e os restantes intervenientes do processo educativo?

A prática supervisionada desenvolvida no âmbito da formação inicial em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico possibilitara uma observação sistemática das dinâmicas de colaboração entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo. Um dos aspetos que mais se destacara fora a persistência de dificuldades na comunicação e articulação entre o professor de apoio, o professor titular, os técnicos especializados e outros elementos da equipa educativa.

As dificuldades observadas não surgiram de forma isolada, mas integraram um contexto organizativo caracterizado pela sobreposição de funções, pela escassez de tempo para a

planificação conjunta e pela indefinição de papéis. Como registado no Anexo 4, notas de campo n.º 8, p. 69, a professora de apoio acumulava responsabilidades de coordenação, substituição e docência de apoio educativo, o que reduzia de forma significativa a sua disponibilidade para um acompanhamento contínuo e próximo dos alunos. Durante o período de estágio, constatara-se que o apoio, que estava previsto ocorrer semanalmente, fora realizado apenas em duas ocasiões. Esta irregularidade revelara uma clara limitação estrutural, comprometendo a continuidade das aprendizagens e a eficácia das medidas de apoio.

A experiência permitira compreender que a falta de estabilidade e de tempo destinado ao trabalho colaborativo fragilizava o processo inclusivo e impedia uma resposta verdadeiramente individualizada. Considerava-se que a inclusão exigia uma presença constante e uma articulação efetiva entre os diferentes profissionais da escola. A ausência dessa regularidade fazia com que o apoio perdesse o seu propósito formativo e se transformasse num recurso pontual, muitas vezes destinado a suprir outras necessidades organizativas. Esta constatação reforçara a convicção de que a qualidade do ensino dependia, em grande medida, de uma gestão equilibrada dos recursos humanos e de um compromisso institucional com práticas pedagógicas consistentes e continuadas.

A limitação estrutural identificada tivera repercussões claras na eficácia da intervenção. Apesar do esforço demonstrado pela profissional em responder às necessidades das crianças, a ausência de tempos formais de co-planificação impedira uma articulação pedagógica consistente. A entrevista realizada à professora titular confirmara esta perceção: “a professora de apoio dá o apoio fora da sala, nem sempre comunica comigo (...). Na minha opinião, pouco eficiente” (Anexo 3, p. 52). Esta ausência de comunicação traduzira-se numa fragmentação das práticas, dificultando a coerência das intervenções educativas.

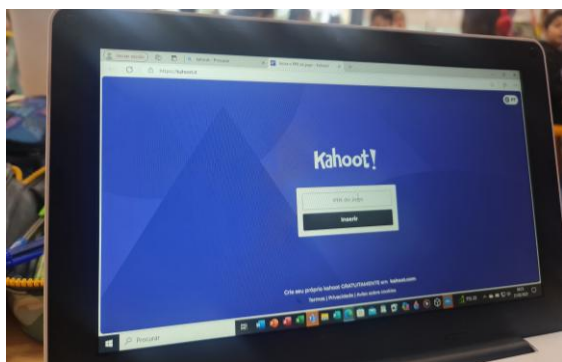
Em contraste, a mesma docente descrevera uma experiência anterior em que a professora de apoio permanecia na sala e colaborava nas dinâmicas da turma, considerando que “o trabalho fluía naturalmente” e que “o acompanhamento dos alunos era mais consistente e eficaz” (Anexo 3, p. 52). Esta comparação demonstrara que a presença em sala e a comunicação contínua eram fatores determinantes para uma colaboração efetiva.

De acordo com Lima e Fialho (2015), a inexistência de uma cultura colaborativa consolidada continuava a representar um obstáculo significativo ao desenvolvimento de práticas pedagógicas partilhadas. As evidências recolhidas apontaram igualmente para uma tendência de atuação individualizada, que fragilizava a construção de respostas educativas articuladas e coerentes. De forma convergente, a Direção-Geral da Educação (2018) defendia que o professor de apoio devia ser reconhecido como parte integrante da equipa pedagógica e não como um recurso suplementar, salientando que apenas dessa forma seria possível garantir práticas coesas e ajustadas à diversidade.

Durante a prática supervisionada, fora ainda possível verificar situações que refletiam o impacto destas dificuldades de articulação. Num dos registos, referira-se que “a professora explicou-me que a aplicação [Kahoot] gera um relatório avaliativo individual, permitindo-lhe acompanhar o progresso dos alunos” (Anexo 4, notas de campo n.º 2, p. 59). A ausência de qualquer referência à intervenção do professor de apoio neste processo evidenciara uma atuação isolada, afastada de uma perspetiva de avaliação colaborativa.

Assim, a prática observada revelara não apenas constrangimentos de ordem prática e organizacional, mas também fragilidades de ordem cultural, ligadas à forma como o papel do professor de apoio continuava a ser percecionado e operacionalizado. Ficara patente que, sem tempos comuns de planificação e sem uma liderança pedagógica que promovesse a corresponsabilização, a colaboração permanecia frágil, reduzida a esforços individuais em vez de se constituir como prática institucionalizada.

Figura 8. Alunos a jogarem nos próprios computadores kahoot
Fonte: Própria



Por outro lado, registaram-se momentos pontuais de colaboração mais efetiva. Num dia marcado por greve, por exemplo, “houve espaço para partilha pedagógica entre profissionais de diversas áreas, educadoras, professora de inglês, educadora de ensino especial, intérprete de LGP, terapeuta da fala e coordenadora” (Anexo 4, notas de campo n.º 3, p. 61). Este episódio demonstrara que, sempre que era garantido tempo para o diálogo, emergiam oportunidades reais de partilha de experiências e de construção conjunta de conhecimento pedagógico.

Rodrigues (2011) reforçava esta visão ao salientar que a concretização de uma escola inclusiva dependia da colaboração efetiva entre os diferentes profissionais, assente na partilha de responsabilidades. A prática supervisionada confirmara, no entanto, que a ausência de estruturas organizacionais que favorecessem o diálogo e a co-planificação constituía uma barreira significativa à consolidação de práticas inclusivas consistentes.

Em síntese, as principais dificuldades identificadas durante o estágio — sobrecarga de funções, falta de tempo para planificação conjunta, indefinição de papéis e ausência de uma cultura colaborativa — limitaram a implementação de práticas integradas e coerentes. Embora tivessem existido momentos de colaboração eficaz, estes revelaram-se pontuais e dependentes de circunstâncias externas, em vez de resultarem de uma estrutura organizada e intencional.

Deste modo, tornara-se evidente que superar tais desafios exigia uma reflexão crítica sobre a gestão do tempo, a organização das equipas educativas e, sobretudo, a valorização do papel do professor de apoio enquanto elemento ativo e essencial na construção de uma escola inclusiva. Sem estas condições estruturais e culturais, a colaboração mantinha-se fragmentada e vulnerável, reduzindo o potencial transformador da inclusão a experiências episódicas, em vez de a consolidar como prática quotidiana e institucionalizada.

Capítulo VI - Considerações Finais.

O presente relatório teve como objetivo central analisar o papel dos professores de apoio na qualidade do ensino, procurando compreender em que medida a sua atuação, em articulação com o professor titular e outros profissionais educativos, contribuiu para a construção de uma escola mais inclusiva, equitativa e eficaz. Partindo da experiência vivida no contexto da prática supervisionada e sustentado por uma abordagem qualitativa, este trabalho procurou refletir criticamente sobre os desafios e potencialidades do trabalho colaborativo em contextos educativos marcados pela diversidade.

A escolha do tema justificou-se não só pela pertinência atual da inclusão como princípio orientador das políticas educativas, mas também pela escassez de estudos que explorem, de forma aprofundada, o quotidiano das relações entre professores de apoio e os restantes elementos da comunidade educativa. Ao longo do relatório, foi possível evidenciar que, embora a legislação promova uma escola inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018), persistiram fragilidades estruturais e culturais que condicionaram a operacionalização desse ideal. Nesse sentido, este estudo procurou ir além de uma abordagem descritiva, assumindo-se como contributo para a reflexão sobre práticas efetivas de colaboração docente.

A mais-valia deste trabalho residiu na articulação concreta entre os dados recolhidos no terreno (através da observação participante e da entrevista à professora titular) e o enquadramento teórico que sustenta a inclusão escolar. A integração de autores como Rodrigues (2011), que destacou a importância do professor de apoio na promoção de práticas inclusivas e na mediação pedagógica, e Alves (2020), que reforçou o papel da colaboração entre profissionais como condição essencial para a efetividade das políticas educativas inclusivas, permitiu uma compreensão mais ampla da função destes docentes no processo educativo. Ambos evidenciaram que a inclusão educativa depende da articulação e da partilha de responsabilidades entre diferentes profissionais, reforçando que o trabalho colaborativo e coordenado é condição indispensável para uma escola mais justa. Esta integração entre prática e teoria possibilitou um olhar mais profundo e crítico sobre as realidades observadas.

No que respeita às implicações para a futura intervenção pedagógica, este relatório reforçou a necessidade de promover práticas colaborativas consistentes, sustentadas por tempo de

planificação conjunta, definição clara de funções e valorização do trabalho em equipa. Como salientaram Lima e Fialho (2015), “a colaboração docente enfrenta diversos constrangimentos, entre os quais se destacam a falta de tempo, a ausência de uma cultura colaborativa consolidada e a persistência de práticas individualistas” (p. 46). Assim, para que a intervenção do professor de apoio se traduza em ganhos efetivos para os alunos, torna-se imprescindível criar condições estruturais que favoreçam o coensino, a partilha de informação e a corresponsabilização pelas aprendizagens.

A experiência relatada confirmou que a presença de múltiplos profissionais pode, quando articulada, enriquecer significativamente o ambiente educativo. Um exemplo disso foi a colaboração entre a professora titular, a intérprete de Língua Gestual Portuguesa e a terapeuta da fala, que possibilitou a participação plena de um aluno com surdez profunda nas atividades da turma. Este episódio demonstrou que a educação inclusiva não depende apenas da boa vontade individual dos profissionais, mas exige uma organização pedagógica que favoreça a complementaridade e a cooperação.

Contudo, este trabalho enfrentou limitações que importa reconhecer. Desde logo, a recolha de dados foi condicionada pela reduzida disponibilidade da professora de apoio para participar de forma mais ativa na investigação. A acumulação de funções dificultou a sua integração sistemática na sala de aula e impossibilitou momentos de entrevista formal. Tal limitação resultou numa menor representação da sua perspetiva direta, sendo esta acedida sobretudo por via indireta (observação e relatos da professora titular).

Além disso, a investigação ficou circunscrita a uma única escola e turma, o que restringiu a generalização dos resultados. A observação participante, embora profunda e enriquecedora, pode ter sido afetada por fenómenos de desejabilidade social, uma vez que os intervenientes poderão ter ajustado práticas à presença da estagiária. Também a entrevista semiestruturada revelou limitações na exploração de aspetos mais sensíveis, como a frustração associada à ausência de articulação entre colegas.

As limitações apontadas reforçam a necessidade de investigações futuras que alarguem o conhecimento sobre este tema. Um dos caminhos seria realizar estudos comparativos entre escolas com diferentes modelos de organização do apoio educativo, de modo a identificar

práticas mais eficazes e inspiradoras. Seria igualmente relevante desenvolver estudos longitudinais que acompanhassem, ao longo de vários anos letivos, o impacto da colaboração entre professores titulares e professores de apoio no sucesso e no bem-estar dos alunos.

Sugere-se ainda o aprofundamento da formação inicial e contínua dos docentes no que respeita ao trabalho colaborativo. Como destacou Nóvoa (2021), “a formação dos professores deve centrar-se na construção de comunidades de aprendizagem e de prática, onde o saber pedagógico se construa em conjunto” (p. 48). Importa, por isso, investigar em que medida os cursos de formação docente estão a preparar os futuros professores para esta realidade, bem como propor modelos formativos que reforcem a dimensão colaborativa.

Por fim, este relatório contribuiu para o desenvolvimento profissional, permitindo-lhe compreender a complexidade da inclusão e a necessidade de assumir uma postura proativa, reflexiva e cooperante na construção de ambientes educativos mais justos. Como escreveu Freire (2019), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo: os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 68). Assim, a educação só será verdadeiramente inclusiva se for construída coletivamente, com base no respeito mútuo, na escuta ativa e na corresponsabilização de todos.

7. Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>. Acedido em 21 de junho de 2025.
- Alves, I. (2020). Facing the reform of educational policy in Portugal: The process of change and the role of teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 64–82. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693995>.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Por uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/Ministerio_da_Educacao_2018_Educacao_Inclusiva_Manual_de_Apoio_a_Pratica.pdf. Acedido em 30 de maio de 2025.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia do oprimido* (50.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Obra original publicada em 1968)
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Lima, J. Á. de, & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(2), 27–53. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/1647-8614_49-2_2/1918/9524. Acedido em 21 de outubro de 2025.
- Lorenzato, S. (2006). *Laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. Campinas: Autores Associados.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA*, 2(4), 153–180. <https://doi.org/10.30827/pna.v2i4.6196>.

Rodrigues, D. (2011). *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação* (pp. 45–60). Lisboa: Instituto Piaget

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: World conference on special needs education: Access and quality*. Salamanca: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acedido em 21 de setembro de 2025.

Vygotsky, L. S. (1978). *A formação social da mente*. Lisboa: Edições Afrontamento

8. Anexos

Anexo 1

Kabuki:



12_Sindrome-de-Kabuki-ORPHA_2322.pdf

Favismo:

<https://www.msmanuals.com/pt/casa/dist%C3%BArbios-do-sangue/anemia/defici%C3%A2ncia-de-glicose-6-fosfato-desidrogenase-g6pd>

SOS Manobra de Heimlich,

: <https://youtu.be/C2c0BIJygYI?si=ZdATxY5jVzqsuj6t>

Anexo 2

Guião da entrevista:

“O Papel dos Professores de Apoio na Qualidade do Ensino.”

Professora Titular

Ano de Escolaridade: 4.º

- 1. Porque escolheu ser professora do 1º CEB?**
- 2. Há quanto tempo é professora do 1º CEB?**
- 3. Foi sempre professora titular ou já teve outras funções na escola? Quais e por quanto tempo?**
- 4. Já exerceu funções de professora de apoio? (Se sim, quando e como se sentiu?)**
- 5. Na sua opinião, qual é o principal papel do/a professor/a de apoio no contexto da sala de aula?**
- 6. Considera que a presença do/a professor/a de apoio contribui para a melhoria da qualidade do ensino? Porquê?**
- 7. De que forma se organiza a articulação entre si (professora titular) e o/a professor/a de apoio durante a planificação das atividades?**
- 8. Em que momentos do processo de ensino e de aprendizagem sente que o apoio do/a professor/a é mais relevante?**
- 9. Que contribuição tem a intervenção do/a professor/a de apoio no desempenho dos alunos com dificuldades de aprendizagem?**
- 10. Acredita que os alunos sem diagnósticos de “necessidades educativas” também beneficiam da presença do/a professo/a de apoio? Como?**

11. Enfrenta alguma dificuldade na comunicação ou articulação com o/a professor/a de apoio? Quais?

12. Quais são, a seu ver, os principais desafios na implementação de uma prática verdadeiramente colaborativa entre os dois professores?

13. Pode dar um exemplo de uma situação em que o trabalho conjunto com o/a professor/a de apoio teve um resultado positivo para os alunos?

14. Na sua perspectiva, o que poderia ser melhorado na forma como os professores de apoio são integrados nas escolas?

Anexo 3

Entrevista completa (transcrição)

“O Papel dos Professores de Apoio na Qualidade do Ensino.”

Professora Titular

Ano de Escolaridade: 4.º

1. Porque escolheu ser professora do 1º CEB?

Foi uma decisão de última hora. Após terminar o 12.º ano não tencionava continuar a estudar pois já trabalhava numa loja de rua que vendia roupa, mas, motivada pelo meu atual companheiro, que terminou o ensino secundário ao mesmo tempo que eu, decidi tirar um curso. A minha escolha foi repentina, sem pensar muito no assunto. Escolhi esta profissão pois era uma das minhas brincadeiras preferidas quando era criança.

2. Há quanto tempo é professora do 1º CEB? 19 anos.

3. Foi sempre professora titular ou já teve outras funções na escola? Quais e por quanto tempo?

Em todos os anos fui professora titular, exceto no ano em que ingressei o ensino público, no qual trabalhei seis meses como professora de apoio.

4. Já exerceu funções de professora de apoio? (Se sim, quando e como se sentiu?)

Sim, já exerci funções de professora de apoio, de janeiro a junho de 2021. Foi uma experiência bastante diferente do habitual e, inicialmente, senti alguma insegurança, por ser um papel novo para mim. No entanto, revelou-se uma experiência muito gratificante, pois permitiu-me dedicar mais tempo e atenção às necessidades individuais de cada aluno, algo que, enquanto professora titular, nem sempre é possível fazer com a mesma profundidade. Esta função deu-me uma nova perspetiva sobre a importância do apoio individualizado no sucesso escolar dos alunos.

5. Na sua opinião, qual é o principal papel do/a professor/a de apoio no contexto da sala de aula?

Na minha opinião, o principal papel do/a professor/a de apoio é assegurar que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, promovendo assim uma melhor inclusão e a progressão nas aprendizagens dos alunos. O/A professor/a de apoio, em articulação com o/a professor/a titular, colabora na identificação e resposta às necessidades específicas de cada aluno, contribuindo assim para a definição e aplicação de estratégias diferenciadas que promovam a participação ativa de todos, no processo de ensino-aprendizagem.

6. Considera que a presença do/a professor/a de apoio contribui para a melhoria da qualidade do ensino? Porquê?

Sim, considero que a presença do/a professor/a de apoio contribui significativamente para a melhoria da qualidade do ensino. A sua colaboração permite uma abordagem mais individualizada e diferenciada, promovendo a inclusão e a diferenciação pedagógica, garantindo que nenhum aluno fica para trás no processo de aprendizagem. Ao trabalhar em articulação com o/a professor/a titular, o/a professor/a de apoio ajuda a criar estratégias ajustadas às necessidades dos alunos, facilitando a participação de todos e promovendo um ambiente de sala de aula mais produtivo e eficaz. Esta presença permite, ainda, uma maior atenção às dinâmicas do grupo e uma resposta mais rápida a eventuais dificuldades que surjam.

7. De que forma se organiza a articulação entre si (professora titular) e o/a professor/a de apoio durante a planificação das atividades?

Atualmente, a professora de apoio dá o apoio fora da sala, nem sempre comunica comigo, para me dar feedback das aprendizagens dos alunos que acompanha. É a professora de apoio que decide, na maioria das vezes, o trabalho que desenvolve com os alunos. Esta era uma dinâmica já utilizada nos anos letivos anteriores e este ano manteve-se. Na minha opinião pouco eficiente, uma vez que a professora de apoio acumula funções e o apoio mostra-se pouco consistente.

8. Em que momentos do processo de ensino e de aprendizagem sente que o apoio do/a professor/a é mais relevante?

O apoio do/a professor/a é especialmente importante no momento da abordagem inicial aos conteúdos, ajudando os alunos a compreenderem melhor a nova matéria, e também na fase de consolidação, apoiando-os na prática e na aplicação do que aprenderam. Para além disso, a sua presença é útil sempre que os alunos revelam dificuldades ou precisam de estratégias diferentes para aprender.

9. Que contribuição tem a intervenção do/a professor/a de apoio no desempenho dos alunos com dificuldades de aprendizagem?

A intervenção do/a professor/a de apoio é fundamental para o sucesso dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Ao trabalhar de forma mais próxima e individualizada, pode identificar as necessidades específicas de cada aluno e aplicar estratégias adequadas ao seu ritmo e estilo de aprendizagem.

10. Acredita que os alunos sem diagnósticos de “necessidades educativas” também beneficiam da presença do/a professor/a de apoio? Como?

Sim, acredito que todos os alunos beneficiam da presença do/a professor/a de apoio, independentemente de terem ou não um diagnóstico. O apoio permite uma maior diversificação das estratégias de ensino e um acompanhamento mais próximo, o que promove envolvimento, motivação e participação de todos os alunos. Além disso, a presença de dois professores numa sala de aula facilita a gestão do grupo, promove um ambiente mais tranquilo e permite responder de forma mais eficaz aos desafios que possam surgir.

11. Enfrenta alguma dificuldade na comunicação ou articulação com o/a professor/a de apoio? Quais?

Sendo uma professora com muitos anos de experiência e habituada a uma metodologia mais tradicional, reconheço que, por vezes, a articulação com a professora de apoio pode representar um desafio. As diferenças de abordagem pedagógica e a introdução de práticas mais diferenciadas exigem um ajustamento que nem sempre é imediato. No entanto, acredito que, com abertura ao diálogo e espírito de colaboração, é possível encontrar um equilíbrio que valorize a experiência de cada um e, sobretudo, vá ao encontro das necessidades dos alunos.

12. Quais são, a seu ver, os principais desafios na implementação de uma prática verdadeiramente colaborativa entre os dois professores?

Na minha opinião, um dos principais desafios é a conciliação de modelos pedagógicos diferentes, especialmente quando existe uma grande diferença de experiência ou de perspectiva sobre o ensino e a aprendizagem. Outro desafio frequente é a falta de tempo para a reflexão conjunta, o que provoca, a meu ver, uma articulação pouco eficaz.

13. Pode dar um exemplo de uma situação em que o trabalho conjunto com o/a professor/a de apoio teve um resultado positivo para os alunos?

Numa das escolas onde trabalhei, a professora dava o apoio na sala de aula. Não só apoiava os alunos com dificuldades como se envolvia nas dinâmicas da turma (por exemplo no tempo de estudo autónomo) e colaborava no trabalho de aprendizagem por projetos.

14. Na sua perspectiva, o que poderia ser melhorado na forma como os professores de apoio são integrados nas escolas?

A integração dos professores de apoio nas escolas poderia ser melhorada através de uma maior valorização do seu papel no contexto educativo e de uma articulação mais estruturada com os restantes docentes. Seria importante garantir um tempo específico para promover momentos de reflexão e partilha de práticas entre professores titulares e de apoio.

Obrigada

Anexo 4

Notas de campo

Nota de campo nº 1 - 19/02/2025 quarta-feira.

Estagiária:

- Que grupo tão interessante! Agora é a minha vez... Chamo-me Joana, sou estagiária e estou muito feliz por estar convosco. E... querem saber mais alguma coisa sobre mim?

Aluno A:

- Sim! Quantos anos tens?

Estagiária:

- Tenho 46 anos.

Aluno P:

- Moras perto da escola?

Estagiária:

- Sim! Moro perto da escola.

Aluno V:

- Tens filhos?

Estagiária:

- Tenho sim, duas meninas e já sou avó, gosto muito!

Aluno N:

- Gostas de ser professora?

Estagiária:

- Gosto muito. É por isso que estou aqui, para aprender convosco e também para vos ensinar.

Aluno A:

- Nós também queremos saber mais!

Estagiária:

- Que bom ouvir isso!

Assim que a aula começa e o ambiente fica mais acalmo, cada criança faz uma breve apresentação. Quando chega a minha vez, apresento-me de forma simples e pergunto à turma se querem saber mais sobre mim. As crianças mostram-se curiosas e começam a fazer perguntas espontâneas: querem saber a minha idade, onde moro, se tenho filhos.... Sinto que criámos, desde logo, um espaço de partilha e escuta.

Depois das apresentações, passamos ao momento da leitura. Todos participam com entusiasmo, lendo em voz alta e seguindo os critérios definidos no documento “O que é ler bem?”, construído pela turma com a professora. A leitura deve ter entoação e entusiasmo, um ritmo equilibrado e respeito pela pontuação. A professora convida-os a refletir sobre a sua própria leitura. As crianças reconhecem que ainda podem melhorar no ritmo e na pontuação, mas sentem que estão a evoluir. Tal como afirma Alves (2020), “a escola deve ser um lugar de aprendizagem com sentido, onde cada aluno é convidado a pensar sobre o que faz e como o faz” (p. 63).

Na segunda parte da aula, depois do recreio, assistimos a um vídeo sobre inclusão. A história do ouriço que, por causa dos espinhos, não consegue brincar com os outros comove-nos. Os amigos arranjam uma solução: cobrem os espinhos com esferovite. Ele passa a conseguir brincar e é incluído no grupo.

A professora lança o debate: o que é a inclusão? Costumamos incluir todos os colegas nas brincadeiras? Falamos de amizade, e surgem opiniões curiosas, como a de que os adultos têm

mais dificuldade em fazer amigos. A professora explica que, com o tempo, perdemos um pouco do encanto da infância, mas a amizade continua a ser essencial.

A B. emociona-se com o vídeo e começa a chorar. A professora aproxima-se e conforta-a com delicadeza, criando um ambiente acolhedor e seguro. Um aluno diz que “as pessoas não têm espinhos”. A professora responde: “Não temos espinhos, mas temos diferenças.” Essa reflexão leva-nos a falar de colegas que costumam ficar mais isolados, como o J. e a V. Alguns alunos partilham que já tentaram incluir a V., mas que ela nem sempre quer participar.

A professora questiona-nos novamente: “Quando veem um amigo sozinho, tentam incluí-lo no grupo?” Refletimos e percebemos que devemos estar mais atentos. Depois, analisamos o comportamento dos amigos do ouriço e como ele se sentiu ao ser incluído. Todos concordamos que a amizade traz felicidade e evita a solidão

A professora pergunta se consideramos a amizade uma das coisas mais belas do mundo. Respondemos todos que sim. A A., uma aluna da Rússia, tem alguma dificuldade em compreender o conceito. A professora recorre ao Google Tradutor e, depois da explicação, a A. sorri e diz que também acha a amizade essencial.

Mais tarde, damos continuidade aos trabalhos em grupo sobre os sistemas do corpo humano. Dividimo-nos em cinco grupos: digestivo, circulatório, respiratório, excretor e reprodutor. Usamos o computador para pesquisar e preparamos as apresentações para partilhar com os colegas.

Inspirada pelo vídeo, a professora propõe a criação de um mural coletivo: “A Coisa Mais Bela do Mundo”. Cada membro, desde alunos, professores auxiliares, entre outros, escreveram numa folha enorme a primeira palavra que lhe vem à cabeça. Eu escrevi “amor”. A terapeuta da fala escreve “equidade”. Outras palavras como “inclusão” e “amizade” completam o mural.

Reflexão

Depois das apresentações iniciais, percebo que os alunos são muito curiosos. As perguntas que me fazem surgem de forma espontânea e sincera. Sinto que estão realmente interessados em conhecer-me. Como refere Nóvoa (2021), “educar é criar espaços de escuta, onde a voz de cada um é valorizada” (p. 45).

Durante a leitura, noto o empenho das crianças em cumprir os critérios definidos por elas. A entoação, o ritmo e os sinais de pontuação passam a ter real importância. A reflexão sobre o desempenho mostra que há consciência do progresso e vontade de melhorar. Alves (2020) lembra que “a escola deve ser um lugar de aprendizagem com sentido” (p. 63), e sinto isso neste momento.

O vídeo sobre inclusão tem um forte impacto emocional. O ouriço representa todos os que, por serem diferentes, enfrentam obstáculos. A B. emociona-se, e a professora responde com empatia.

As reflexões sobre amizade mostram o quanto os alunos são sensíveis e atentos aos outros. A pergunta sobre o que fazemos quando vemos um amigo sozinho obriga-nos a parar e pensar. No final, ao escrever “amor” no mural, sinto que consegui resumir tudo o que vivemos. Como afirma Nóvoa (2021), “educar é também amar: cuidar, proteger e acreditar no outro” (p. 52).

Termino o dia com a certeza de que ensinar é, acima de tudo, um ato profundamente humano.

Nota de campo nº 2 - 21/02/2025 sexta-feira.

Iniciámos a aula, tal como a professora tinha prometido no dia anterior, com um jogo didático (sobre os conteúdos abordados na sala) no programa Kahoot. Cada criança utilizou o seu computador e demonstraram um grande entusiasmo. A professora explicou-me que a aplicação gera um relatório avaliativo individual, permitindo-lhe acompanhar o progresso dos alunos. Como prefere evitar testes formais, aproveita estas avaliações para a avaliação final.

Seguiu-se a aula de ginástica, onde observei que o J. (surdo profundo) é bastante ativo e participativo. Ele compreende bem as regras, observa atentamente os colegas e replica os movimentos com precisão. Além disso, acompanha as músicas em língua gestual, especialmente as designadas para os jogos.

Tive ainda a oportunidade de conversar com a professora sobre as especificidades de cada aluno. Discutimos também a reunião que teve com a minha orientadora, aprofundando alguns aspetos do processo educativo.

Durante o recreio, observei uma brincadeira interessante. Duas crianças encenavam uma espécie de teatro, onde simulavam lutas. Depois de alguns minutos, dirigiram-se a três colegas que estavam sentados no muro a assistir à encenação. Com um toque de humor e criatividade, disseram-lhes: "Se quiserem continuar a ver, têm de pôr 'like' e subscrever, ou então dar 'dislike'." Achei curioso como as crianças transportam para o dia a dia expressões e conceitos do mundo digital, incorporando-os nas suas interações e brincadeiras.

Na sexta-feira, a professora sempre realiza o conselho, onde as crianças fazem um balanço da semana. O presidente e o secretário conduzem a discussão, revisando todos os assuntos tratados. Esse momento também remete ao MEM.

Reflexão:

Hoje começámos a aula com algo que já tinha sido prometido no dia anterior: uma ficha no Kahoot. Cada um usou o seu computador e notei o entusiasmo geral da turma. Senti que esta abordagem nos motiva mais, porque torna a avaliação quase numa brincadeira. De acordo com a Direção-Geral da Educação (2018), a avaliação deve ser entendida como um processo contínuo que visa compreender o percurso de aprendizagem dos alunos e promover o seu desenvolvimento, e penso que esta atividade cumpriu exatamente esse objetivo.

A seguir, tivemos aula de ginástica. Fiquei especialmente atento ao J., que é surdo profundo. Impressionou-me a forma como participa com energia e atenção. Ele observa os colegas e imita os movimentos com muita precisão, além de acompanhar as músicas em língua gestual. Isto fez-me pensar na importância de garantir que todos os alunos têm de ter as mesmas oportunidades de participar. Segundo Alves (2020), “a inclusão acontece quando as diferenças são acolhidas como parte do processo educativo, e não como exceções” (p. 101).

Durante o intervalo, reparei numa brincadeira muito criativa. Duas crianças faziam uma espécie de teatro de lutas e, ao fim de algum tempo, dirigiram-se aos colegas com humor e disseram: “Se quiserem continuar a ver, têm de pôr 'like' e subscrever, ou então dar 'dislike'.” Achei curioso como expressões do mundo digital fazem parte natural das brincadeiras, mostrando que o digital já está muito presente na nossa linguagem e imaginação.

Também tive oportunidade de conversar com a professora sobre os alunos e sobre a reunião com a minha orientadora. Falámos sobre as características específicas de cada criança e sobre como isso influencia a forma como se ensina. Senti que há um cuidado genuíno da parte da professora com cada um dos alunos, o que reforça a ideia de que educar é também um ato de escuta e atenção (Nóvoa, 2021).

Na sexta-feira, como é habitual, realizou-se o conselho de turma. O presidente e o secretário guiaram a conversa, revendo os acontecimentos da semana. Gosto muito deste momento porque nos dá voz e responsabiliza-nos pelas nossas ações. Esta prática lembra-me os princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM), onde a gestão participativa é central e os alunos são envolvidos nas decisões da vida escolar. Esta conversa em grupo é uma espécie de “balanço sociomoral da vida semanal do grupo, o que permite, pelo debate que proporciona, uma clarificação funcional de valores” (Niza, 2013, p. 153).

No geral, senti que o dia de hoje foi um exemplo de como se pode ensinar com respeito, criatividade e inclusão. Saio da escola a pensar que aprender não é só saber mais, é também compreender melhor os outros e o mundo à nossa volta.

Nota de campo nº 3 -28/02/2025 sexta-feira

Durante o período da greve, tive a oportunidade de observar outras formas de organização e estilos de trabalho. Uma das professoras presentes adotava um registo mais descontraído, mas ainda assim eficaz, o que me permitiu perceber que existem múltiplas formas válidas de ensinar. Essa diversidade de práticas é enriquecedora, pois, segundo Lopes e Almeida (2015), a aprendizagem docente desenvolve-se através da reflexão e da interação com outros profissionais, permitindo uma construção partilhada de saberes e experiências.

Além disso, este período revelou-se uma excelente oportunidade para algo que, muitas vezes, falta no quotidiano das escolas: tempo para conversar. A arrumação da sala e a organização da escola foram feitas em conjunto, num ambiente informal, mas produtivo. Nesse contexto, houve espaço para a troca de ideias pedagógicas entre docentes e outros profissionais. Partilhámos experiências com a professora de inglês, as educadoras de infância, a educadora de ensino

especial, a intérprete de Língua Gestual Portuguesa, a terapeuta da fala e a coordenadora da escola.

Esses momentos de diálogo entre pares são fundamentais para o desenvolvimento profissional e para a construção de uma prática mais consciente e colaborativa. Como refere Nóvoa (2021), “os professores não se formam sozinhos, mas sim através de relações, trocas e aprendizagens partilhadas” (p. 60). A possibilidade de escutar outras perspetivas e compreender os desafios de diferentes áreas ajudou-me a ganhar uma visão mais alargada e inclusiva do processo educativo.

Senti que, naquele ambiente de entreajuda, a escola se aproximava mais daquilo que idealizamos enquanto comunidade educativa: um espaço de reflexão, cooperação e crescimento mútuo. Como afirma Alves (2020), “o trabalho docente adquire sentido quando é vivido em rede, num compromisso coletivo com o desenvolvimento das crianças e com a melhoria da escola” (p. 94).

Esta experiência reforçou em mim a importância de valorizar e procurar ativamente momentos de partilha entre colegas, reconhecendo que, mesmo em contextos inesperados como uma greve, é possível aprender, colaborar e fortalecer o espírito de equipa.

Nota de campo nº 4 - 06/03/2025 quinta-feira

Professora Cooperante:

- Então, como estás a sentir-te com o estágio até agora? Tens conseguido acompanhar bem o ritmo da escola?

Estagiária:

-Sim, tenho-me sentido bastante integrada. E esta semana tem sido particularmente rica em aprendizagens. Aliás, queria mesmo agradecer-lhe pela conversa que tivemos há pouco...

Professora Cooperante:

- Fico muito feliz por ouvires isso. Foi uma conversa importante, e tu tiveste bastante recetiva. Queres partilhar o que ficou contigo dessa troca?

Estagiária:

- Primeiro queria agradecer pela conversa que tivemos. Fez-me pensar bastante sobre o papel da professora de apoio. Acho que só agora percebi a importância da articulação entre a titular e a de apoio.

Professora Cooperante:

- Fico contente por teres percebido isso. Quando existe uma boa colaboração entre nós, o apoio dado às crianças é muito mais eficaz. Não se trata de dividir tarefas, mas sim de trabalhar com um objetivo comum. Na escola, a professora de apoio acumula várias funções, o que limita a sua intervenção direta com os alunos e reduz o tempo disponível para o planeamento colaborativo, comprometendo a eficácia do apoio prestado.

Estagiária:

- Sim, entendi que o mais importante é o planeamento conjunto e a comunicação constante. Quando ambas sabem exatamente o que cada uma está a fazer, tudo corre melhor e é mais fácil ajustar o apoio às reais necessidades das crianças.

Professora Cooperante:

- E esse trabalho em equipa também dá segurança aos alunos, porque sentem que há uma linha orientadora comum. A presença da professora de apoio não deve ser uma exceção, mas parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Estagiária:

- Também achei muito interessante o que falou sobre o estudo autónomo. Nunca tinha pensado tanto nessa estratégia. Faz todo o sentido ajudar os alunos a organizarem-se, a aprenderem a estudar sozinhos, mas com apoio quando precisam.

Professora Cooperante:

- A autonomia não surge do nada. É preciso criar oportunidades para os alunos tomarem decisões, refletirem sobre o seu trabalho e perceberem onde podem melhorar. E cabe-nos a nós dar-lhes esse espaço, sem os deixar sozinhos.

Estagiária:

- Senti que aprendi muito com esta partilha. Ajudou-me a perceber que ensinar é também orientar e confiar no crescimento do outro.

Professora Cooperante:

- E estás a fazer o teu caminho com essa atitude. Continua assim. Se precisares de alguma coisa é só dizeres.

Tive a oportunidade de conversar com a professora cooperante sobre o papel da professora de apoio. Esta conversa fez-me refletir sobre a importância da articulação entre profissionais dentro da sala de aula. A professora explicou-me que o trabalho da docente de apoio só se torna realmente eficaz quando é feito em conjunto com a professora titular, pois ambas partilham o mesmo objetivo: apoiar a criança com necessidades específicas, promovendo a sua inclusão e o seu sucesso escolar.

Fiquei com a ideia clara de que esta colaboração exige comunicação constante, planeamento conjunto e, acima de tudo, partilha de responsabilidades. Segundo Alves (2020), o trabalho colaborativo entre professores constitui a base para uma escola inclusiva e centrada no aluno. A articulação entre docentes permite uma resposta mais coerente e individualizada às necessidades de cada criança, evitando sobreposições ou lacunas no processo de ensino-aprendizagem.

Falamos ainda sobre a importância do estudo autónomo como estratégia educativa. A professora destacou que, quando incentivamos os alunos a aprenderem por si próprios, estamos a contribuir para o desenvolvimento da sua responsabilidade e autonomia. Essa autonomia não significa ausência de orientação, mas sim a criação de condições para que o aluno se torne cada vez mais ativo no seu próprio percurso. Como salienta Freire (1996), a autonomia desenvolve-se quando há equilíbrio entre iniciativa pessoal e orientação educativa, permitindo que o aprendiz participe ativamente na construção do seu conhecimento.

Na prática, compreendi que o estudo autónomo deve ser cultivado com intenção e acompanhamento. Os alunos precisam de aprender a gerir o seu tempo, organizar tarefas, identificar dificuldades e procurar soluções. Quando bem orientada, esta autonomia traduz-se num progresso mais sólido, porque assenta no envolvimento e na autorregulação. Nóvoa (2021) reforça esta ideia ao afirmar que “formar não é transmitir saberes, é criar condições para que cada um construa o seu próprio caminho de aprendizagem” (p. 47).

reflexão

A conversa com a professora cooperante fez-me refletir sobre a importância do trabalho em equipa na escola. Percebi que o papel da professora de apoio não é apenas assistir, mas colaborar ativamente com a professora titular para responder às necessidades de cada criança. Quando há articulação e partilha de objetivos, o impacto na aprendizagem é muito mais positivo.

Além disso, a valorização do estudo autónomo fez-me pensar na responsabilidade que temos em ajudar os alunos a tornarem-se mais independentes. Dar espaço para que aprendam a organizar-se e a tomar iniciativa é um passo essencial para o seu crescimento. Como futuros professores, devemos encontrar o equilíbrio entre orientar e permitir que cada aluno construa o seu caminho.

Nota de campo nº 5 - 07/03/2025 sexta-feira

Iniciámos o dia com a hora do conto, um momento sempre muito esperado pelos alunos. Desta vez, foi a bibliotecária que nos visitou e contou uma história sobre uma baleia. A sua forma de narrar captou de imediato a atenção dos alunos, que escutaram com interesse e curiosidade. A escolha do tema, uma baleia e a sua jornada, despertou emoções, promoveu empatia e transportou os ouvintes para o universo do mar e da descoberta.

Senti que a hora do conto vai muito além do simples ato de ouvir uma história. É uma oportunidade para desenvolver a imaginação, o vocabulário e a escuta ativa. De acordo com Freire (1996), a aprendizagem torna-se significativa quando envolve diálogo, reflexão e participação ativa, permitindo que o aluno se reconheça no processo educativo. Nesta sessão, foi evidente que os alunos não estavam apenas a ouvir, mas a viver a história, a fazer perguntas e a reagir às emoções da personagem.

A presença da bibliotecária também reforçou a ideia de que a leitura pode (e deve) ser um trabalho colaborativo entre diferentes profissionais da escola. Como salienta Nóvoa (2022), a educação pressupõe trabalho em comum e não se realiza fora da relação com os outros, implicando o envolvimento coletivo dos profissionais e da comunidade escolar. Este tipo de colaboração enriquece a experiência das crianças e promove uma cultura de leitura mais alargada e consistente.

A história da baleia serviu ainda como ponto de partida para conversas sobre o mar, os animais marinhos e o respeito pela natureza. É impressionante como um simples conto pode dar origem a aprendizagens significativas e transversais.

reflexão

A hora do conto foi um momento muito especial. A história da baleia, contada pela bibliotecária, cativou os alunos desde o início. Percebi como as histórias têm o poder de despertar emoções, estimular a imaginação e promover conversas significativas. As crianças estavam atentas, envolvidas e participaram com entusiasmo.

Este momento reforçou em mim a importância de integrar a leitura no quotidiano escolar. A leitura não é apenas um recurso didático, é também uma forma de criar laços, alimentar a curiosidade e desenvolver o gosto por aprender.

Nota de campo nº 6 - 19/03/2025

No refeitório da escola, durante o almoço, a B., engasgou-se repentinamente enquanto comia. O ambiente, até então tranquilo, rapidamente se encheu de tensão quando a menina começou a levar as mãos ao pescoço, sem conseguir respirar. O pânico instalou-se entre os colegas e até entre alguns adultos presentes, mas, felizmente, um dos assistentes operacionais, que tinha formação em primeiros socorros, percebeu imediatamente a gravidade da situação e interveio de forma rápida e eficaz.

Com calma e segurança, posicionou-se atrás da B. e realizou a manobra de Heimlich, (ver em anexo 1 p, 47) um procedimento fundamental para desobstruir as vias respiratórias. Após

algumas compressões abdominais, o pedaço de comida foi expelido e a B. conseguiu voltar a respirar. O alívio foi geral, mas ficou evidente a importância de toda a comunidade escolar estar preparada para lidar com emergências. Se o assistente não tivesse essa formação, o desfecho poderia ter sido muito mais grave.

Este episódio serve como um alerta para a necessidade de fornecer a todos os profissionais da escola como: professores, assistentes operacionais, funcionários da cozinha e até os próprios alunos, de conhecimentos básicos de primeiros socorros. A escola é um espaço de aprendizagem, mas também deve ser um local seguro, onde qualquer emergência possa ser prontamente atendida. Para além dos primeiros socorros, formações em diversas áreas, como saúde mental, inclusão e segurança, são essenciais para garantir um ambiente mais acolhedor e preparado para responder a diferentes desafios.

Quando toda a comunidade escolar está bem formada e capacitada, o suporte dado às crianças torna-se muito mais eficiente. Pequenas ações podem salvar vidas, e investir na formação de todos os intervenientes da escola não é apenas uma mais-valia, mas sim uma necessidade para garantir o bem-estar e a segurança de todos.

Nota de campo nº 7 – 9/04/2025

Professora:

- Hoje vamos falar sobre frações... mas com uma pequena diferença! Vamos ver como algumas frações podem ser equivalentes e iguais a números inteiros.

Professora:

- Quem tem o cartão $\frac{2}{2}$? Que valor acham que representa?

Aluno G: Eu tenho! É igual a 1?

Professora: Muito bem! 2 dividido por 2 dá 1. Ou seja, $\frac{2}{2}$ é equivalente a 1 inteiro. E quem tem $\frac{4}{2}$?

Aluno P: Eu! Isso é 2?

Professora:

- Exatamente! 4 dividido por 2 dá 2. Agora vamos usar a reta numérica no quadro. Cada um vai colocar o seu cartão no ponto que acha certo. Se tiver dúvidas, pode pedir ajuda a um colega.

Os alunos começam a colocar os cartões no quadro reta numérica.

Estagiária:

- Olha, A., tens $\frac{6}{3}$. Sabes onde fica?

Aluno M:

- Acho que é 2 também. Porque 3 cabe duas vezes no 6.

Estagiária:

- Muito bem! Podes colocar o teu cartão sobre o número 2.

Professora:

- Estão a ver como algumas frações não são “partes”, mas sim números inteiros? Isso acontece quando o numerador é múltiplo do denominador.

Reflexão – Compreender frações equivalentes.

A aula de hoje permitiu que os alunos compreendessem, de forma visual e prática, a relação entre frações e números inteiros. O uso de cartões individuais e da reta numérica no quadro foi fundamental para tornar visível esta relação, ajudando os alunos a perceber que certas frações representam valores inteiros, uma noção essencial na progressão do raciocínio matemático.

A participação ativa dos alunos, a troca de ideias entre pares e a mediação realizada pela professora e pela estagiária contribuíram para um ambiente de aprendizagem envolvente, no qual o erro era encarado como uma oportunidade de descoberta. De acordo com Lorenzato (2006), a aprendizagem matemática torna-se mais significativa quando o aluno participa ativamente no processo, explorando, experimentando e expressando as suas próprias compreensões.

Este tipo de prática reforça a importância de aliar conteúdos abstratos a estratégias visuais e colaborativas, promovendo não só o sucesso escolar, mas também a autonomia e a confiança dos alunos.

Nota de campo nº 8

“No que dizia respeito à professora de apoio, esta acumulava diversas funções no contexto escolar, desempenhando simultaneamente os cargos de coordenadora da escola, professora substituta e docente de apoio educativo. Esta sobreposição de responsabilidades limitava, em vários momentos, a sua disponibilidade para prestar um acompanhamento mais contínuo e individualizado aos alunos. Ainda assim, procurava apoiar não apenas os alunos considerados "normais", reconhecendo que todas as crianças apresentam ritmos e estilos de aprendizagem distintos. A sua intervenção visava, portanto, promover uma resposta pedagógica diferenciada, ajustada à diversidade existente na sala de aula.”

Nota de campo nº 9 - Semana de 07 abril a 11 de abril.

Durante uma das aulas de Matemática, tive a oportunidade de observar e apoiar uma atividade particularmente eficaz sobre a relação entre frações e números inteiros. A professora propôs uma abordagem prática e participativa, na qual cada aluno recebeu um cartão com uma fração (como $\frac{2}{2}$, $\frac{4}{2}$, $\frac{6}{3}$, entre outras). Através da construção de uma reta numérica no quadro, os alunos foram convidados a posicionar os seus cartões no ponto correspondente, discutindo entre si e com a docente os valores que cada fração representava.

Esta estratégia permitiu não só trabalhar o conceito de frações equivalentes, mas também aprofundar a noção de divisão como partilha exata e o reconhecimento de que algumas frações representam números inteiros. A visualização na reta numérica tornou o conteúdo mais acessível, ajudando os alunos a compreender que, por exemplo, $\frac{2}{2}$ equivale a 1 inteiro ou que $\frac{6}{3}$ corresponde ao número 2.

A participação ativa e colaborativa dos alunos foi notória. A partilha entre pares e a discussão coletiva permitiram momentos de escuta, explicação e correção mútua, fomentando uma verdadeira aprendizagem significativa. De acordo com as ideias de Lorenzato (2006), a aprendizagem matemática torna-se mais compreensível quando os alunos têm a oportunidade de experienciar e expressar verbalmente o que fazem. Ainda que a atividade não envolvesse materiais manipuláveis tradicionais, o simples uso dos cartões e da reta numérica no quadro funcionou como uma representação visual poderosa.

Nota de campo nº 10 - Semana de 05 de maio a 09 de maio.

A atividade de leitura e análise coletiva do texto “O Homem Nuvem”, produzido por um colega da turma, revelou-se uma experiência pedagógica muito rica, tanto para o autor como para os restantes alunos. A metodologia utilizada, distribuição do texto em folha com critérios de avaliação definidos, permitiu que cada aluno assumisse o papel de leitor crítico, promovendo a atenção à estrutura, ao conteúdo e à clareza da escrita.

Durante a análise, cada aluno leu o texto com o objetivo de identificar os aspetos mais conseguidos, assim como os pontos a melhorar. Após esse momento individual, iniciou-se uma conversa orientada em grande grupo, na qual foram colocadas questões ao autor e feitas sugestões construtivas, sempre num clima de respeito e escuta.

Este exercício evidenciou o valor da avaliação entre pares enquanto ferramenta de aprendizagem. Os alunos não só mobilizaram conhecimentos sobre a estrutura narrativa, como também desenvolveram competências de argumentação, escuta ativa e empatia. O autor do texto, por sua vez, demonstrou abertura à crítica e disponibilidade para reescrever o seu texto, o que reforça a importância de criar uma cultura de sala de aula onde o erro e a melhoria são vistos como parte integrante do processo de aprendizagem.

Enquanto estagiária, observei com muito interesse a forma como esta prática favorece não só o desenvolvimento da expressão escrita, mas também o sentido de responsabilidade e pertença no grupo. Foi um momento de verdadeira aprendizagem colaborativa, onde todos contribuíram e

todos aprenderam. Este tipo de atividade reforça a ideia de que a escola deve ser um espaço onde os alunos escrevem para serem lidos e ouvidos e não apenas para cumprir tarefas.

No final da atividade de leitura partilhada do texto “O Homem Nuvem”, perguntei à professora qual era a sua motivação para este tipo de dinâmica. Explicou-me que o objetivo é dar voz aos alunos, fazendo-os sentir que aquilo que escrevem tem valor e merece ser lido pelos colegas. Além disso, destacou que estas atividades desenvolvem a escuta, o respeito e o sentido de pertença, promovendo um verdadeiro ambiente de aprendizagem colaborativa.

A conversa fez-me perceber a importância de criar oportunidades para os alunos se exprimirem e aprenderem uns com os outros. Este tipo de práticas contribui para uma escola mais humana, participativa e formadora.

Nota de campo nº 11- Semana de 12 de maio a 16 de maio. (semana seguida)

Com o término das três fases do estágio, sinto que é o momento de parar para refletir sobre todo o caminho percorrido. Ao conversar com a professora cooperante, ficou claro para ambas que o estágio foi um processo de grande crescimento, não apenas no plano profissional, mas também pessoal. A confiança que fui ganhando ao longo do tempo, a par da experiência prática, permitiu-me consolidar muitas aprendizagens e desenvolver uma postura mais segura, reflexiva e autónoma.

As reuniões de sexta-feira, sempre que possível, foram fundamentais para organizar o trabalho da semana seguinte. Esses momentos de planeamento conjunto ajudaram-me a tomar decisões mais conscientes, a alinhar objetivos com a professora titular e a adaptar as estratégias pedagógicas às necessidades reais dos alunos. Foi nesta articulação constante que percebi o valor do trabalho colaborativo na educação.

Além disso, senti-me verdadeiramente acolhida por toda a comunidade escolar. Desde os professores, aos assistentes operacionais, técnicos e auxiliares, houve sempre uma atitude de respeito, entreajuda e integração. Esta sensação de pertença foi essencial para me sentir confortável e confiante no exercício da prática pedagógica.

A professora cooperante reconheceu esse envolvimento e destacou a minha capacidade de me integrar com naturalidade, demonstrando iniciativa, escuta e vontade de aprender. Esse reconhecimento foi, para mim, profundamente motivador e confirmou que estou no caminho certo.

Saio deste estágio com a certeza de que é na educação que quero continuar. Ser professora é, sem dúvida, um desafio constante, mas também uma missão gratificante e transformadora. Como refere Nóvoa (2021), “os professores não se formam sozinhos, mas sim através de relações, trocas e aprendizagens partilhadas” (p. 60). Levo comigo uma base sólida, construída com dedicação, reflexão e partilha.

No âmbito do meu Plano de Intervenção, realizei uma entrevista com a professora titular do 4.º ano, com o objetivo de compreender a sua perspetiva sobre o papel do professor de apoio na qualidade do ensino. Antes de iniciar a entrevista, informei a docente sobre os propósitos do trabalho, assegurando que os dados recolhidos seriam utilizados exclusivamente para fins formativos e resguardando a sua identidade. Este procedimento enquadra-se nas boas práticas de investigação em contextos educativos, respeitando os princípios éticos da autonomia, confidencialidade e consentimento informado.

A entrevista, estruturada com base em questões abertas, teve como foco principal a articulação entre o professor titular e o professor de apoio, bem como as potencialidades e desafios desta colaboração na promoção de uma escola mais inclusiva. A docente entrevistada partilhou experiências significativas, destacando a relevância de uma intervenção articulada e a importância de momentos de planificação conjunta.

A docente destacou que a presença do professor de apoio, quando bem articulada, é um recurso valioso para a inclusão e para o sucesso escolar, uma vez que permite um acompanhamento mais individualizado e a aplicação de estratégias diferenciadas. No entanto, referiu também algumas fragilidades, como a acumulação de funções do professor de apoio e a falta de tempo para planificação conjunta, o que limita o potencial de uma colaboração verdadeiramente eficaz.

Esta entrevista permitiu-me compreender melhor as condições reais de implementação do trabalho colaborativo em contexto de sala de aula e reforçou a importância de promover uma cultura de corresponsabilidade entre docentes.