

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM TURMAS NUMEROSAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE: CONTRIBUTOS DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

EDUCATIONAL PRACTICES IN LARGE CLASSES IN THE FIRST
CYCLE OF BASIC EDUCATION IN SÃO TOMÉ AND PRÍNCIPE:
CONTRIBUTIONS FROM A TRAINING AND RESEARCH PROJECT IN
SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION

Recebido em: 11 de janeiro de 2026
Aprovado em: 4 de março de 2026
Sistema de Avaliação: Double Blind Review
RCO | a. 18 | v. 1 | p. 46-66 | jan./jun. 2026
DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1.4628>

Isabel Piscalho isabel.piscalho@ese.ipsantarem.pt

Doutora em Psicologia da Educação pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (Lisboa/Portugal).
Professora Coordenadora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, Pólo de Literacia Digital e
Inclusão Social – CIAC (Santarém/Portugal).

Ana Artur aartur@uevora.pt

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Évora (Évora/Portugal).
Professora Auxiliar na Universidade de Évora, Centro de Investigação em Educação e Psicologia – CIEP-UÉ (Évora/Portugal).

RESUMO

Este artigo analisa um projeto de formação e investigação desenvolvido no domínio da educação especial e inclusiva, centrado nas práticas educativas em turmas numerosas do 1.º Ciclo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe. O projeto visa apoiar processos de desenvolvimento profissional docente orientados para a gestão da diversidade, a diferenciação pedagógica e a promoção da participação de todos os alunos em contextos educativos marcados por limitações estruturais. Assente numa abordagem de investigação-ação-formação, a intervenção organiza-se em etapas articuladas que integram diagnóstico, formação, implementação de metodologias pedagógicas participativas e monitorização progressiva das práticas. O artigo centra-se especificamente na Fase I – Diagnóstico, de natureza exploratória, cujo objetivo consiste em identificar desafios, potencialidades e perspetivas dos agentes educativos, de modo a sustentar o desenho de intervenções pedagógicas no âmbito da educação inclusiva. A análise baseou-se numa conversa em grupo, de caráter exploratório, com cinco agentes educativos, selecionados de forma intencional. Os resultados evidenciam a coexistência entre uma compreensão alargada da educação inclusiva e constrangimentos associados à gestão de turmas numerosas, bem como a mobilização de estratégias pedagógicas adaptativas, nomeadamente metodologias colaborativas e participativas. Os dados evidenciam a centralidade da reorganização do trabalho pedagógico, da dimensão relacional e da formação contínua como eixos estruturantes para a promoção de práticas mais inclusivas. O estudo contribui para uma leitura situada das práticas educativas em contexto africano de língua portuguesa, oferecendo implicações relevantes para o desenho de dispositivos formativos contextualizados e para o desenvolvimento de políticas educativas orientadas para a equidade e inclusão.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação especial. Turmas numerosas. Investigação-ação-formação. São Tomé e Príncipe.

ABSTRACT

This article analyses a training and research project developed in the field of Special and Inclusive Education, focused on pedagogical intervention in large classes in the first cycle of basic education in São Tomé and Príncipe. The project aims to support teacher capacity-building processes oriented towards diversity management, pedagogical differentiation, and the promotion of all students' participation in educational contexts marked by structural constraints. Grounded in action research–training approach, the intervention is organised into articulated stages, including an initial diagnostic phase, the planning and development of in-context actions, teacher training through workshops and collaborative sharing spaces, the implementation of participatory pedagogical methodologies, and the progressive monitoring of the actions developed. The article focuses specifically on Phase I—Diagnosis, exploratory in nature, whose objective is to identify existing strengths, challenges, and perspectives within the educational context to inform pedagogical interventions in the field of inclusive education. The analysis is based on a content analysis of an exploratory semi-structured group conversation conducted with five educational agents. The results reveal the coexistence of a broad understanding of inclusive education among participants and the structural constraints associated with the management of large classes, as well as the mobilisation of adaptive pedagogical strategies, particularly collaborative and participatory methodologies. The findings point to the centrality of pedagogical reorganisation, the relational dimension of teaching, and continuous professional development as structuring axes for the promotion of more inclusive practices, offering implications for the design of contextualised training frameworks and for the development of equity-oriented educational policies.

Keywords: Inclusive education. Special education. Large classes. Action research–training. São Tomé e Príncipe.

INTRODUÇÃO

A organização do ensino em contextos caracterizados por turmas numerosas constitui um desafio persistente para a qualidade dos processos educativos, particularmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta etapa é determinante para a consolidação de aprendizagens fundamentais e para a identificação precoce de dificuldades no desenvolvimento das crianças. A elevada dimensão dos grupos-turma tende a condicionar a atenção individualizada, a diversificação das estratégias pedagógicas e a participação ativa dos alunos, colocando exigências acrescidas aos docentes e às escolas, sobretudo em contextos marcados por limitações estruturais e organizacionais. Contudo, a literatura tem vindo a evidenciar que o tamanho da turma, por si só, não determina os resultados de aprendizagem, sendo a qualidade das práticas pedagógicas um fator decisivo (UNESCO, 2015; Ainscow, 2020).

Em países africanos de língua oficial portuguesa, como São Tomé e Príncipe, esta realidade assume contornos específicos. A conjugação de fatores demográficos, fragilidades infraestruturais e insuficiência de recursos humanos contribui para a existência de salas de aula com um elevado número de alunos e uma acentuada heterogeneidade de perfis, ritmos e necessidades de aprendizagem (Taole, 2018). Os professores são frequentemente desafiados a responder à diversidade em condições pouco favoráveis à implementação sistemática de práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas, o que tende a reforçar modelos de ensino mais uniformizados e centrados na transmissão de conteúdos (UNESCO, 2015).

Perante este cenário, a educação especial e inclusiva assume-se como um referencial central para repensar as práticas educativas e a organização do trabalho pedagógico. Mais do que um conjunto de respostas dirigidas a grupos específicos de alunos, a educação inclusiva convoca uma abordagem sistémica, orientada para a identificação e remoção de barreiras à aprendizagem e à participação e para a construção de ambientes educativos capazes de acolher a diversidade como um valor (Ainscow, 2020; Booth & Ainscow, 2011). Em contextos de turmas numerosas, esta perspetiva implica o recurso a estratégias pedagógicas flexíveis, metodologias ativas e dispositivos de diferenciação que permitam envolver todos os alunos, incluindo aqueles com Necessidades Educativas Específicas, sem recorrer a soluções segregadoras (Florian, 2019; Taole, 2018; Tomlinson, 2014).

A literatura tem vindo a sublinhar que a promoção de práticas inclusivas depende, em larga medida, da formação contínua dos docentes e da sua capacidade de refletir criticamente sobre a prática pedagógica em contexto (Florian, 2019). Processos formativos sustentados, colaborativos e estreitamente articulados com a realidade das escolas assumem particular relevância em sistemas educativos onde os recursos especializados são limitados. Nestes contextos, a formação desempenha igualmente uma

função diagnóstica, ao permitir compreender perspectivas, desafios e potencialidades que orientam a intervenção pedagógica e a tomada de decisão informada (Timperley, 2011; Miller & McGowan, 2018).

Neste quadro a cooperação internacional no domínio da educação assume um papel estratégico, ao possibilitar o desenvolvimento de projetos que articulam formação docente, investigação aplicada e intervenção pedagógica contextualizada, valorizando simultaneamente o conhecimento local e os referenciais científicos internacionais (UNESCO, 2017). No caso de São Tomé e Príncipe, estas iniciativas têm contribuído para o reforço da governação educativa, da capacitação dos profissionais e da produção de conhecimento situado, orientado para a compreensão de problemas concretos do sistema educativo e para o desenho de respostas ajustadas às especificidades do contexto.

É neste enquadramento que se inscreve o presente artigo, que analisa um projeto de formação e investigação desenvolvido no domínio da educação especial e inclusiva, centrado nas práticas educativas em turmas numerosas do 1.º Ciclo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe. Partindo do pressuposto de que a melhoria das práticas pedagógicas em contextos complexos exige um conhecimento aprofundado do contexto e das perspectivas profissionais dos agentes educativos, o estudo assume uma natureza exploratória, orientada para a compreensão de desafios, potencialidades e leituras situadas do quotidiano educativo.

O objetivo geral do artigo consiste em analisar o contributo da fase diagnóstica deste projeto para a compreensão das práticas educativas e das leituras dos agentes educativos relativamente à educação inclusiva e à gestão pedagógica de turmas numerosas, evidenciando os seus fundamentos e opções metodológicas. Pretende-se, igualmente, refletir sobre as implicações destes dados exploratórios para o desenho de dispositivos formativos e para a orientação de intervenções pedagógicas futuras em contextos africanos de língua portuguesa.

O artigo encontra-se organizado da seguinte forma: num primeiro momento, apresenta-se o enquadramento teórico que sustenta a educação inclusiva e a intervenção pedagógica em turmas numerosas; segue-se a contextualização do estudo e do projeto; posteriormente, descreve-se a metodologia adotada, com destaque para a fase diagnóstica; apresentam-se os resultados da análise exploratória e a respetiva discussão; e, por fim, são apresentadas as considerações finais, sublinhando contributos, limitações e perspectivas de continuidade da investigação.

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE

A educação inclusiva tem vindo a afirmar-se, nas últimas décadas, como um referencial estruturante das políticas e práticas educativas, ancorado numa perspetiva de direitos humanos, equidade e justiça social (UNESCO, 2009; Ainscow, 2020). Esta abordagem assume particular relevância em contextos educativos marcados por desigualdades persistentes, nos quais o acesso, a participação e o sucesso escolar continuam a ser condicionados por fatores sociais, económicos e institucionais. Nos países africanos de língua oficial portuguesa, a inclusão educativa convoca, de forma particularmente exigente, a necessidade de repensar a escola enquanto organização pedagógica e social, orientada para a identificação e remoção de barreiras à aprendizagem e à participação, promovendo oportunidades educativas efetivas para todos os alunos (Ainscow, 2020; Booth & Ainscow, 2011).

Nesta perspetiva, a educação inclusiva não se reduz a um conjunto de medidas dirigidas exclusivamente a alunos com Necessidades Educativas Específicas, nem se confunde com respostas paralelas ou segregadas. Pelo contrário, pressupõe o reconhecimento da diversidade como uma condição constitutiva da sala de aula e a conceção do ensino como um processo intencionalmente flexível, capaz de acomodar diferentes ritmos, estilos e necessidades de aprendizagem. Florian (2019) sublinha que esta orientação implica alargar o repertório pedagógico disponível para a generalidade dos alunos, privilegiando práticas acessíveis e ajustáveis e evitando soluções que reforcem mecanismos de exclusão. Neste sentido, alguns autores têm também alertado para o risco de uma inclusão meramente retórica, não acompanhada de transformações efetivas nas práticas pedagógicas e nas culturas escolares (Slee, 2011).

A diferenciação pedagógica emerge, assim, como um eixo central das práticas inclusivas, sobretudo em contextos caracterizados por elevada heterogeneidade e por limitações ao nível dos apoios especializados. Diferenciar não significa fragmentar o ensino em percursos individualizados isolados; antes implica planificar estratégias diversificadas que permitam múltiplas formas de acesso ao currículo, de participação nas atividades e de demonstração das aprendizagens (Tomlinson, 2014; Maia & Freire, 2020; Prado & Artur, 2022). Esta abordagem implica a adaptação de metodologias, recursos e modalidades de avaliação, mantendo expectativas elevadas e criando condições para que todos os alunos possam progredir no quadro de uma proposta pedagógica comum.

Em sistemas educativos onde a disponibilidade de recursos especializados é circunscrita, a diferenciação pedagógica assume um papel particularmente estratégico ao sustentar respostas pedagógicas universais, flexíveis e viáveis no quotidiano escolar. A mobilização de metodologias

participativas, a cooperação entre pares e a valorização de recursos locais constituem estratégias relevantes para promover o envolvimento dos alunos e reduzir barreiras à aprendizagem, reforçando simultaneamente a dimensão comunitária e culturalmente situada da ação educativa (Niza, 2012). Nestes contextos, a qualidade das práticas pedagógicas assume particular centralidade, evidenciando-se como um fator determinante para a promoção da aprendizagem, independentemente da dimensão dos grupos-turma (UNESCO, 2015).

Neste sentido, a educação inclusiva e a diferenciação pedagógica configuram um quadro de referência essencial, a educação inclusiva e a diferenciação pedagógica oferecem um quadro de referência essencial para compreender e orientar práticas educativas em contextos marcados por diversidade e complexidade. Esta perspectiva torna-se especialmente relevante quando a sala de aula é simultaneamente heterogênea e numerosa, exigindo do professor competências acrescidas de organização pedagógica, gestão relacional e mediação da aprendizagem. É neste cruzamento entre inclusão, diferenciação e condições concretas de exercício da docência que se inscreve a reflexão desenvolvida na secção seguinte.

1.1 TURMAS NUMEROSAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

As turmas numerosas constituem uma realidade recorrente em muitos sistemas educativos, particularmente em contextos marcados por constrangimentos demográficos, económicos e infraestruturais. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta condição assume especial relevância, na medida em que coincide com um período determinante para a consolidação de aprendizagens fundamentais e para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais (UNESCO, 2015). A elevada dimensão dos grupos-turma coloca desafios significativos à organização do ensino, à gestão do tempo pedagógico e à criação de oportunidades efetivas de participação para todos os alunos (West & Meier, 2020).

A inexistência de um critério universal para definir o que constitui uma “turma numerosa” reforça o caráter contextual deste conceito. A compreensão do que constitui sobrelocação depende, em larga medida, das condições de trabalho dos docentes, da sua experiência profissional, da formação recebida e dos recursos disponíveis nas escolas. Em contextos onde os professores estão habituados a trabalhar com grupos reduzidos, turmas com mais de 30 alunos podem ser entendidas como excessivamente grandes; noutros contextos educativos, como em São Tomé e Príncipe, grupos com mais de 40 alunos tendem a ser percecionados como uma realidade normalizada do quotidiano escolar (UNESCO, 2015; West & Meier, 2020). Esta variabilidade evidencia que a noção de turma numerosa não pode ser dissociada das condições concretas de ensino e aprendizagem.

A investigação tem vindo a evidenciar que os efeitos das turmas numerosas sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem não decorrem exclusivamente da dimensão do grupo, mas da articulação entre esta e os modelos pedagógicos predominantes. Estudos internacionais sublinham que a qualidade das práticas pedagógicas constitui um fator mais determinante para a aprendizagem do que o número de alunos por turma, desafiando leituras lineares que associam diretamente dimensão e insucesso escolar (UNESCO, 2015; West & Meier, 2020). Quando predominam práticas pouco flexíveis e centradas na transmissão uniforme de conteúdos, acentuam-se as dificuldades na monitorização das aprendizagens, na regulação do comportamento e na resposta à diversidade de perfis e ritmos dos alunos, incluindo aqueles com Necessidades Educativas Específicas. Estas exigências colocam aos docentes desafios acrescidos ao nível da organização pedagógica e da gestão relacional da sala de aula.

Importa, contudo, sublinhar que as turmas numerosas não devem ser encaradas exclusivamente como um fator limitador da inclusão, podendo também constituir contextos pedagógicos com potencial inclusivo. Esta perspetiva é consistente com abordagens que conceptualizam a inclusão como um processo contínuo de desenvolvimento organizacional e pedagógico, dependente da capacidade das escolas para se reorganizarem face à diversidade e aos constrangimentos contextuais (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). A literatura sublinha que, quando sustentadas por estratégias pedagógicas adequadas, as turmas numerosas podem constituir contextos favoráveis ao desenvolvimento de abordagens colaborativas e participativas, valorizando a diversidade como recurso para a aprendizagem (UNESCO, 2015). Metodologias como o trabalho por projetos e a aprendizagem cooperativa permitem reorganizar o trabalho pedagógico em pequenos grupos, favorecendo a interação entre pares, a interdependência positiva e a mobilização de diferentes competências no interior da sala de aula (Balongo & Mérida, 2017; Johnson & Johnson, 2009).

No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, estas abordagens revelam-se particularmente pertinentes, ao promoverem ambientes de aprendizagem mais ativos, centrados no aluno e culturalmente situados. A utilização de recursos manipuláveis, a integração de saberes locais e a contextualização das atividades de aprendizagem constituem estratégias que podem apoiar a inclusão e a participação dos alunos, mesmo em contextos marcados por limitações de recursos. Neste processo, o papel do professor desloca-se progressivamente de uma lógica predominantemente transmissiva para uma função de mediação, facilitação e regulação das interações pedagógicas, assumindo uma posição central na criação de ambientes de aprendizagem inclusivos e participativos.

A organização do espaço físico e a gestão da sala de aula assumem, igualmente, um papel determinante na intervenção pedagógica em turmas numerosas. Ainda que condicionados por limitações

materiais, ambientes flexíveis e funcionalmente reorganizados podem favorecer o trabalho em grupo, a circulação dos alunos e a diversificação das atividades, contribuindo para a criação de contextos de aprendizagem mais inclusivos (UNESCO, 2015). Estas opções pedagógicas, quando articuladas com práticas de diferenciação e avaliação formativa, reforçam a capacidade da escola para responder à diversidade existente.

As turmas numerosas configuram simultaneamente um desafio estrutural e uma oportunidade pedagógica para repensar práticas educativas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O modo como os docentes são apoiados na gestão desta realidade, através de formação contínua, reflexão colaborativa e acesso a estratégias pedagógicas inclusivas, constitui um fator decisivo para a promoção de aprendizagens significativas e equitativas. É neste enquadramento que se justifica a análise do contexto específico de São Tomé e Príncipe e do projeto de formação e investigação apresentado na secção seguinte.

2. CONTEXTO DO ESTUDO E ENQUADRAMENTO DO PROJETO

O sistema educativo de São Tomé e Príncipe tem sido alvo de processos de reforma orientados para a melhoria da qualidade, da equidade e da inclusão, num contexto marcado por limitações estruturais, económicas e demográficas. Enquanto pequeno Estado insular africano, o país enfrenta desafios persistentes relacionados com a formação e valorização dos professores, a adequação das infraestruturas escolares, a disponibilidade de recursos pedagógicos e a resposta à diversidade de perfis, ritmos e necessidades de aprendizagem no ensino básico. Estas condições influenciam diretamente a organização do trabalho pedagógico, particularmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde se concentram turmas de elevada dimensão e acentuada heterogeneidade.

Neste contexto, a cooperação internacional assume um papel estratégico no apoio ao desenvolvimento do sistema educativo e à consolidação de políticas públicas orientadas para a inclusão. A colaboração entre Portugal e São Tomé e Príncipe no domínio da educação tem possibilitado a implementação de iniciativas centradas no reforço da governação educativa, na formação inicial e contínua de professores e na produção de conhecimento científico contextualizado. Estas ações procuram articular saber académico, experiência profissional e conhecimento situado, favorecendo uma compreensão mais aprofundada dos desafios educativos e a construção de respostas ajustadas às especificidades culturais, sociais e institucionais do contexto santomense.

A Universidade de São Tomé e Príncipe (USTP) assume, neste quadro, um papel central na formação de educadores e professores, bem como no desenvolvimento de atividades de investigação na área da

educação. O reforço da articulação entre o ensino superior, as escolas do ensino básico e as estruturas governamentais assume um papel estruturante para a promoção de práticas educativas mais inclusivas, sustentadas na investigação e orientadas para a melhoria progressiva das condições de ensino e aprendizagem. Esta articulação contribui para uma maior coerência entre formação, prática pedagógica e produção de conhecimento, potenciando intervenções educativas mais contextualizadas e sustentáveis.

O projeto de cooperação para o desenvolvimento Ensino e Reforma da Governação Educativa em São Tomé e Príncipe (ERGUES) constitui uma iniciativa cujo objetivo geral é contribuir para a melhoria da qualidade, da equidade e da inclusão do sistema educativo santomense, através de uma abordagem integrada que articula formação, investigação e apoio à governação educativa. O projeto estrutura-se em diferentes eixos de intervenção complementares, que incluem o desenvolvimento institucional, a produção de recursos pedagógicos, a capacitação de profissionais e o reforço da investigação em educação.

O presente estudo insere-se especificamente no Eixo 3 - formação de professores e investigação em educação, orientado para o desenvolvimento das competências pedagógico-didáticas dos docentes e para o fortalecimento da capacidade de produção de conhecimento situado no contexto santomense. Este eixo privilegia dispositivos de formação contínua, acompanhamento em contexto e investigação aplicada, promovendo uma articulação estreita entre prática pedagógica, reflexão crítica e produção de conhecimento.

No âmbito deste eixo, desenvolve-se uma intervenção específica no domínio da educação especial e inclusiva, orientada para a compreensão e promoção de práticas pedagógicas ajustadas à gestão de turmas numerosas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A opção por este nível de ensino decorre da sua relevância estratégica na construção de percursos escolares inclusivos e no sucesso educativo a médio e longo prazo, sendo também o ciclo em que se tornam mais visíveis as dificuldades de aprendizagem e as necessidades de diferenciação pedagógica. A elevada dimensão das turmas reforça, neste contexto, a pertinência de analisar as condições concretas em que os docentes desenvolvem a sua prática e as estratégias que mobilizam para responder à diversidade existente.

O projeto desenvolve-se em articulação com professores do ensino básico, docentes do ensino superior e técnicos da área da educação, envolvendo diferentes níveis de atuação do sistema educativo. Esta articulação institucional visa promover a coerência entre formação inicial, formação contínua e prática pedagógica em contexto, bem como fortalecer redes de colaboração e partilha de saberes profissionais. Ao integrar formação, investigação e intervenção pedagógica, o projeto constitui o enquadramento empírico e conceptual que sustenta as opções metodológicas apresentadas na secção seguinte, com

particular enfoque na fase diagnóstica, de natureza exploratória, que sustenta a análise desenvolvida no presente artigo.

3. METODOLOGIA

O estudo inscreve-se numa abordagem metodológica de investigação-ação-formação, entendida como um processo reflexivo, colaborativo e situado, que articula a produção de conhecimento científico, o desenvolvimento profissional docente e a intervenção pedagógica em contexto. Esta abordagem adota uma perspetiva multifacetada, sistemática e reflexiva, na qual a análise da prática, a tomada de decisão pedagógica e a aprendizagem profissional se constroem de forma integrada ao longo do processo investigativo (Miller & McGowan, 2018). A opção por esta metodologia revela-se particularmente adequada a contextos educativos complexos, como aqueles caracterizados por turmas numerosas e elevada diversidade, ao permitir compreender práticas, perspetivas e desafios a partir da realidade vivida pelos profissionais, envolvendo-os como participantes ativos no processo de investigação.

A investigação-ação-formação assenta no pressuposto de que o conhecimento profissional se constrói a partir da análise crítica da prática e da reflexão coletiva sobre a experiência pedagógica, assumindo uma função simultaneamente diagnóstica e formativa. Neste sentido, a metodologia adotada não se orienta para a avaliação de impactos ou para a medição de resultados consolidados, mas para a compreensão aprofundada dos contextos educativos, a identificação de necessidades e potencialidades expressas pelos agentes educativos e o apoio à tomada de decisão pedagógica informada, em coerência com os objetivos do projeto.

O desenho metodológico do projeto organiza-se em momentos interdependentes, integrando uma fase inicial de diagnóstico, de natureza exploratória, seguida do planeamento e desenvolvimento de ações formativas, da implementação de metodologias pedagógicas participativas e da monitorização progressiva das ações desenvolvidas. O presente artigo centra-se exclusivamente na fase diagnóstica, cujo objetivo consiste em identificar desafios, potencialidades e perspetivas existentes no contexto educativo, de modo a orientar intervenções pedagógicas futuras no âmbito da educação especial e inclusiva no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No âmbito desta fase diagnóstica, foram mobilizados diversos procedimentos de recolha de dados, de natureza predominantemente qualitativa, complementados por instrumentos de recolha de dados quantitativos, incluindo análise documental e bibliográfica, aplicação de questionários, observações em contexto de sala de aula apoiadas por um roteiro estruturado, reuniões de trabalho com equipas locais

e agentes educativos, bem como a realização de uma conversa exploratória semiestruturada. Apesar da diversidade de dispositivos utilizados, o presente artigo centra-se na análise de conteúdo da conversa exploratória, realizada em grupo, com a duração aproximada de duas horas, envolvendo cinco agentes educativos — professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, representantes do Ministério da Educação, supervisores pedagógicos e docentes da formação de professores, selecionados através de uma amostragem intencional de natureza criterial. A seleção dos participantes procurou assegurar a inclusão de perfis com experiência relevante e conhecimento aprofundado do sistema educativo santomense, privilegiando atores com funções de referência nos domínios da prática pedagógica, supervisão e definição de orientações educativas, de modo a garantir a diversidade de perspetivas e a qualidade informativa dos dados recolhidos.

A conversa exploratória foi orientada por um guião previamente elaborado, estruturado em eixos temáticos relacionados com definições e experiências profissionais, gestão da relação pedagógica, práticas e estratégias mobilizadas em turmas numerosas, organização do espaço e do tempo pedagógico, participação dos alunos, desafios e colaboração profissional, participação das famílias e recursos externos, educação especial e inclusiva, recurso à tecnologia, formação e desenvolvimento profissional, impacto identificado e sugestões de melhoria. A conversa foi gravada em áudio e integralmente transcrita, garantindo fidelidade aos discursos produzidos.

A análise dos dados seguiu os procedimentos da análise de conteúdo, de acordo com o referencial de Bardin (1977), adotando uma lógica indutiva e um processo iterativo. O processo analítico desenvolveu-se em diferentes etapas: (i) leitura flutuante do corpus, permitindo uma aproximação global ao material empírico; (ii) definição de unidades de registo e de contexto; (iii) codificação inicial dos dados, com identificação de unidades de sentido relevantes; e (iv) construção progressiva de categorias temáticas emergentes, resultantes de um processo de agregação e comparação constante entre os dados.

As categorias foram construídas de forma indutiva a partir dos discursos dos participantes, sendo posteriormente organizadas em torno de eixos interpretativos relacionados com: i) as perspetivas sobre a educação inclusiva; ii) a gestão pedagógica de turmas numerosas; iii) as condições de trabalho docente; e iv) os constrangimentos estruturais do contexto educativo. Este procedimento permitiu assegurar a consistência interna da análise e a ancoragem interpretativa nos dados empíricos.

Os participantes foram identificados através de códigos alfanuméricos (P1 a P5), assegurando o anonimato e a confidencialidade da informação recolhida, em conformidade com os princípios éticos da investigação em educação, nomeadamente no que respeita ao consentimento informado, à proteção dos dados e ao respeito pelas vozes dos participantes.

Assim, a metodologia adotada sustenta uma leitura rigorosa e situada das perspectivas e leituras dos agentes educativos. Tratando-se de um estudo de natureza exploratória e qualitativa, os resultados não visam a generalização estatística, mas antes a produção de conhecimento analítico e contextualizado, suscetível de informar a reflexão e a intervenção pedagógica em contextos educativos com características semelhantes.

4. RESULTADOS

Apesar de o projeto se encontrar em fase de desenvolvimento, os dados recolhidos na fase diagnóstica permitem identificar um conjunto de resultados preliminares de natureza exploratória relevantes para a compreensão das práticas educativas em turmas numerosas no 1.º Ciclo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe. Estes resultados devem ser lidos como indicadores exploratórios de perspectivas e práticas situadas, não visando a generalização, mas antes o aprofundamento compreensivo do contexto educativo analisado.

4.1. CONCEÇÕES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E LIMITES SENTIDOS NA SUA CONCRETIZAÇÃO

De forma transversal, os discursos evidenciam uma conceção alargada da educação inclusiva, entendida como uma responsabilidade transversal da escola e da prática pedagógica quotidiana, e não exclusivamente como um conjunto de respostas dirigidas a alunos com Necessidades Educativas Específicas. Esta leitura sugere uma apropriação conceptual consistente com os referenciais contemporâneos da inclusão. Contudo, esta compreensão coexiste com o reconhecimento explícito das limitações impostas pelas condições concretas de trabalho em sala de aula. Um dos participantes refere que “o professor tenta acompanhar cada um, mas quando há quarenta ou cinquenta alunos, muitos acabam por passar despercebidos” (P3), traduzindo a tensão entre os princípios da inclusão e as possibilidades efetivas da sua concretização em contextos caracterizados por elevada densidade do grupo-turma).

4.2. TURMAS NUMEROSAS COMO UMA REALIDADE ESTRUTURAL NORMALIZADA

Os discursos evidenciam uma perspetiva partilhada de que as turmas numerosas constituem uma condição estrutural normalizada no contexto educativo santomense. Uma turma é frequentemente

considerada numerosa quando integra “40 ou mais alunos”, sendo esta dimensão descrita como parte integrante do cotidiano escolar: “no nosso contexto, consideramos que uma turma é numerosa quando conseguimos contar entre 40 ou mais alunos... ela sempre foi assim, um grupo grande, com as suas próprias dinâmicas” (P3).

A naturalização do tamanho das turmas contribui para a dificuldade em estabelecer critérios claros de definição, como expressa outro participante ao afirmar que “para nós, essa questão de definir o que é uma turma numerosa é bastante difícil, na prática não há uma distinção clara” (P2). Este dado sugere que a elevada densidade do grupo-turma é vivida como uma constante estrutural do sistema educativo, mais do que como uma condição excepcional passível de regulação. Tal leitura é reforçada pela afirmação de que “temos trabalhado com turmas que, em geral, têm entre 40 ou mais alunos, e essa é a nossa norma” (P1).

A elevada concentração de alunos surge como um fator que condiciona o acompanhamento individualizado, a gestão do comportamento e a manutenção do foco do grupo. Um dos participantes refere que “com tantas crianças, muitas vezes é difícil manter a atenção de todos, e isso reflete-se na motivação e na disciplina” (P2), enquanto outro acrescenta que “há momentos em que o barulho e a distração são tantos que o tempo de aula é perdido só a tentar organizar o grupo” (P3). Estas dificuldades repercutem-se diretamente na planificação e implementação das atividades pedagógicas, sendo referido que “quanto maior a turma, mais difícil é planificar atividades práticas, pois nem sempre há espaço físico e recursos suficientes” (P4).

4.3. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICA ADOTADAS

Apesar dos constrangimentos identificados, os discursos revelam a mobilização de estratégias pedagógicas adaptativas, orientadas para a gestão da diversidade e para a promoção da participação dos alunos. Destaca-se, em particular, a reorganização do trabalho pedagógico em pequenos grupos e a valorização de metodologias ativas e colaborativas, como o trabalho por projetos e a aprendizagem cooperativa, como formas de tornar a sala de aula mais funcional e inclusiva. Estas estratégias configuram tentativas de reconfiguração do espaço pedagógico no interior de condições estruturais adversas.

A utilização de materiais manipuláveis produzidos a partir de recursos locais surge como uma resposta concreta às limitações existentes, sendo referido que “nós usamos sementes, pedras e palitos que encontramos na comunidade. Assim, os alunos percebem melhor o que estão a trabalhar e sentem-se mais envolvidos” (P5), evidenciando uma articulação entre práticas pedagógicas e contexto sociocultural.

A relação entre a dimensão da turma e a opinião sobre eficácia pedagógica é explicitada através da comparação com contextos considerados ideais, sendo referido que “em condições ideais, uma turma

com cerca de 25 alunos torna-se mais gerível, assim podemos oferecer uma educação mais equitativa e eficaz” (P1), ideia sintetizada por outro participante ao afirmar que “quanto menor a turma, melhor” (P4). Ainda assim, reconhece-se que a heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem exige do professor uma gestão permanente das diferenças, sendo referido que “sempre há os mais rápidos e os mais lentos. O professor precisa de gerir essas diferenças, avançando com toda a turma e mantendo a autoridade” (P5).

4.4. A DIMENSÃO RELACIONAL E OS DESAFIOS DA GESTÃO DA SALA DE AULA

A dimensão relacional da prática pedagógica emerge de forma consistente nos discursos, sendo apontada como um elemento central para a gestão da sala de aula e para o envolvimento dos alunos. Os participantes sublinham a importância do vínculo pedagógico, da proximidade e da criação de um clima de confiança, particularmente em turmas numerosas. Esta dimensão é ilustrada na ideia de que “a relação afetiva é muito importante. Quando existe esse vínculo emocional, a criança percebe que o professor se preocupa com ela, e isso reforça o respeito e o bom comportamento” (P5), sugerindo que a qualidade da relação pedagógica funciona como um mediador relevante face às limitações estruturais.

4.5. ATENÇÃO INDIVIDUALIZADA E ESCASSEZ DE RECURSOS

É reconhecido que a elevada dimensão das turmas dificulta a atenção individualizada, sobretudo no caso de alunos com necessidades específicas. A importância de grupos mais reduzidos é sublinhada através da perspectiva de que “com menos alunos, o professor consegue prestar uma atenção mais personalizada” (P4), condição considerada essencial para responder de forma adequada à diversidade dos alunos. Este reconhecimento coexiste com a consciência da escassez de recursos especializados e com a necessidade de reforçar a formação contínua, particularmente no que respeita à identificação precoce de dificuldades e à adaptação curricular.

4.6. COLABORAÇÃO PROFISSIONAL

Os discursos evidenciam a valorização da colaboração entre docentes, da troca de experiências e da criação de redes de apoio como elementos facilitadores do desenvolvimento profissional e da melhoria das práticas pedagógicas. Um dos participantes refere que “havia momentos em que partilhávamos estratégias entre colegas, trocando ideias e experiências. Essa troca ajuda-nos a evoluir” (P5), embora seja reconhecida a existência de limitações estruturais e institucionais à consolidação de uma cultura colaborativa sustentada.

Em síntese, os resultados revelam perspectivas convergentes relativamente aos desafios colocados pelas turmas numerosas, à centralidade da relação pedagógica e à relevância de metodologias participativas para a promoção da inclusão. As vozes dos participantes expressam simultaneamente a naturalização das condições estruturais existentes e a mobilização de estratégias adaptativas no quotidiano escolar, evidenciando uma tensão permanente entre constrangimentos contextuais e agência pedagógica. Estes dados constituem uma base empírica consistente para sustentar a discussão apresentada na secção seguinte.

5. DISCUSSÃO

Os resultados preliminares obtidos no âmbito deste estudo permitem refletir sobre a pertinência da abordagem adotada para compreender desafios e potencialidades associados à promoção da educação inclusiva em contextos caracterizados por turmas numerosas e limitações estruturais. Importa sublinhar que a análise incide sobre uma fase diagnóstica de natureza exploratória do projeto, não se orientando para a inferência de impactos consolidados nas práticas pedagógicas, mas para a identificação de disposições profissionais, constrangimentos sentidos e necessidades expressas no contexto. Neste sentido, os dados assumem um valor predominantemente interpretativo e formativo, contribuindo para a tomada de decisão informada e para o desenho de etapas formativas subseqüentes, em coerência com a lógica da investigação-ação-formação que sustenta o projeto (Miller & McGowan, 2018).

As opiniões expressas pelos participantes evidenciam uma compreensão da inclusão como um processo pedagógico transversal, construído no quotidiano da sala de aula e condicionado pelas possibilidades concretas de organização do trabalho docente. Esta leitura afasta-se de uma conceção restritiva da educação inclusiva enquanto resposta dirigida exclusivamente a alunos com Necessidades Educativas Específicas, aproximando-se de abordagens que a conceptualizam como um processo contínuo de desenvolvimento organizacional e pedagógico. Contudo, importa salientar que esta apropriação conceptual não se traduz automaticamente em condições efetivas de operacionalização, evidenciando-se uma dissociação entre o plano discursivo e o plano das práticas possíveis. Tal tensão reforça a centralidade da identificação e remoção de barreiras à aprendizagem e à participação como eixo estruturante da ação educativa (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006; Booth & Ainscow, 2011; Ainscow, 2020).

A normalização das turmas numerosas no contexto santomense, frequentemente associadas a grupos com mais de 40 alunos, emerge como um dado estruturante que reconfigura a própria leitura

do que constitui uma condição pedagógica “típica”. Neste quadro, os resultados sustentam a ideia de que os efeitos das turmas numerosas sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem não decorrem exclusivamente do número de alunos, mas da articulação entre essa dimensão e os modelos pedagógicos predominantes, bem como das condições materiais, organizacionais e formativas disponíveis (West & Meier, 2020). Esta perspectiva desafia abordagens simplificadoras que associam linearmente dimensão da turma e qualidade educativa, reforçando a importância da mediação pedagógica enquanto variável crítica.

Contudo, esta naturalização merece uma leitura crítica mais aprofundada. O facto de os profissionais de educação incorporarem como norma uma condição estrutural que compromete a equidade e a qualidade das aprendizagens pode constituir um indicador de como sistemas educativos com recursos limitados produzem disposições de aceitação que dificultam a reivindicação de condições de trabalho mais adequadas (Slee, 2011). A resignação perante o tamanho das turmas, mesmo quando acompanhada de criatividade pedagógica adaptativa, tende a deslocar a responsabilidade da mudança estrutural para o esforço individual do docente. A valorização de metodologias pedagógicas ativas e colaborativas, evidenciada nos discursos analisados, reforça a ideia de que a gestão da diversidade em turmas numerosas não se esgota na dimensão quantitativa do grupo-turma. Neste enquadramento, a inclusão emerge menos como aplicação de dispositivos técnicos isolados e mais como uma orientação pedagógica que exige a reorganização das práticas, dos tempos e das interações educativas, ampliando o repertório pedagógico disponível para todos os alunos (Florian, 2019). Os resultados sugerem que os docentes mobilizam estratégias adaptativas, como o trabalho por projetos e a aprendizagem cooperativa, como formas de reconfiguração do espaço pedagógico e ampliar as oportunidades de participação.

Importa, contudo, sublinhar que estas estratégias surgem predominantemente como respostas pragmáticas a estrangimentos contextuais, e não necessariamente como resultado de uma transformação sistemática das práticas pedagógicas. Este dado aponta para a necessidade de processos formativos mais estruturados e continuados, capazes de sustentar a consolidação e aprofundamento destas abordagens. Esta leitura é consistente com a literatura que reconhece o potencial destas metodologias para estruturar a aprendizagem em pequenos grupos, favorecer a interdependência positiva, a participação ativa e a responsabilização partilhada dos alunos (Thomas, 2000; Johnson & Johnson, 2009; Balongo & Mérida, 2017), bem como com orientações específicas para o ensino em turmas numerosas que enfatizam a importância de rotinas organizativas, trabalho cooperativo e gestão eficiente do tempo pedagógico (UNESCO, 2015).

A centralidade atribuída à dimensão relacional da prática pedagógica assume particular significado no contexto analisado. A ênfase no vínculo pedagógico, na proximidade e na criação de um clima de confiança emerge como um elemento estruturante da gestão da sala de aula e do envolvimento dos alunos, sobretudo em turmas numerosas. Neste sentido, a relação educativa pode ser interpretada não apenas como um facilitador, mas como um dispositivo pedagógico central, que medeia a participação, a regulação do comportamento e o acesso às aprendizagens.

A qualidade desta relação revela implicações diretas na organização das atividades, na condução das interações pedagógicas e na gestão do cotidiano da sala de aula, assumindo um papel particularmente relevante em contextos caracterizados por elevada densidade do grupo-turma. Esta leitura converge com abordagens que sublinham a importância da dimensão relacional e da qualidade das interações educativas na promoção de ambientes de aprendizagem mais favoráveis, mesmo em contextos organizacionalmente exigentes (Ainscow, 2020).

No que respeita à atenção individualizada e à escassez de recursos, os resultados evidenciam tensões persistentes entre as exigências colocadas pela diversidade dos alunos e a disponibilidade limitada de recursos especializados. Esta realidade reforça a pertinência de abordagens pedagógicas universais, flexíveis e ajustáveis, sustentadas na diferenciação pedagógica e na adaptação curricular (Maia & Freire, 2020; Prado & Artur, 2022), capazes de responder a um leque alargado de necessidades sem recorrer a práticas segregadoras. De forma convergente, Florian (2019) sublinha que a coexistência entre educação especial e educação inclusiva exige precisamente o alargamento de práticas acessíveis e ajustáveis para a generalidade dos alunos.

A análise permite ainda destacar o papel das dinâmicas colaborativas e das comunidades de prática como dispositivos potenciadores do desenvolvimento profissional e da sustentabilidade de práticas inclusivas. A partilha de experiências e a reflexão coletiva emergem como estratégias valorizadas pelos participantes, embora a sua consolidação dependa de condições institucionais que reconheçam a colaboração como um eixo estruturante da qualidade educativa e assegurem tempo e espaços para a sua efetivação.

De forma mais ampla, os resultados e a sua discussão sugerem que a promoção da educação inclusiva em turmas numerosas, no contexto de São Tomé e Príncipe, implica uma abordagem integrada que não se esgota no domínio técnico-pedagógico, exigindo também a transformação das condições institucionais e das culturas de escola que enquadram a ação docente, articulando formação docente, investigação aplicada e cooperação institucional. Ainda que numa fase diagnóstica, o estudo permite identificar não apenas desafios estruturais, mas também linhas de ação e potencialidades emergentes,

evidenciando o papel ativo dos docentes na construção de respostas pedagógicas situadas. Importa, porém, que estas respostas não sejam interpretadas como substitutas de uma intervenção política mais estrutural sobre as condições de ensino. O esforço adaptativo dos professores deve coexistir com o reforço dos recursos, da formação e das condições organizacionais das escolas (Taole, 2018; West & Meier, 2020). Este contributo reforça a importância de processos formativos contextualizados, colaborativos e continuados, capazes de sustentar transformações progressivas nas práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou os contributos de um projeto de formação e investigação no domínio da educação especial e inclusiva, centrado em turmas numerosas do 1.º Ciclo do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe, num contexto marcado por limitações estruturais, diversidade de perfis de aprendizagem e escassez de recursos pedagógicos especializados. Incidindo sobre a fase diagnóstica de natureza exploratória do projeto, o estudo procurou compreender perspetivas e desafios identificados por agentes educativos diretamente envolvidos no sistema educativo santomense, bem como identificar pistas relevantes para orientar intervenções formativas subsequentes.

A opção metodológica pela investigação-ação-formação revelou-se particularmente adequada, ao permitir articular a recolha de informação em contexto, a reflexão crítica sobre a prática e o planeamento de intervenção ajustado às necessidades identificadas. Nesta fase inicial, os resultados evidenciam a valorização de estratégias pedagógicas que ampliem a participação dos alunos e favoreçam a gestão da diversidade, sublinhando simultaneamente a centralidade da reorganização do trabalho pedagógico e da dimensão relacional da prática educativa em cenários caracterizados por elevada densidade do grupo-turma.

A análise sugere igualmente que metodologias participativas, como o trabalho por projetos e a aprendizagem cooperativa, são apresentadas pelos participantes como opções viáveis para estruturar o trabalho em pequenos grupos e promover dinâmicas de apoio entre pares, contribuindo para responder à heterogeneidade presente nas salas de aula. No contexto analisado, estas estratégias emergem como respostas pedagógicas adaptativas às condições concretas de ensino, mais do que como aplicação de modelos pedagógicos ideais. Em paralelo, os dados evidenciam necessidades claras de reforço da formação contínua no domínio da educação especial e inclusiva, particularmente no que respeita à diferenciação pedagógica, à adaptação curricular e à utilização de instrumentos de apoio ajustados às realidades locais.

Apesar dos contributos identificados, importa explicitar algumas limitações do estudo. Em primeiro lugar, trata-se de uma análise centrada numa fase diagnóstica de natureza exploratória do projeto, não permitindo aferir impactos das práticas pedagógicas ao longo do tempo. Em segundo lugar, o número reduzido de participantes e a natureza intencional da amostra, embora adequados ao objetivo exploratório, limitam a possibilidade de generalização dos resultados. Acresce que a análise incide predominantemente sobre discursos produzidos em contexto de grupo, podendo refletir dinâmicas interacionais específicas desse formato. Estas limitações não comprometem a validade interpretativa do estudo, mas devem ser consideradas na leitura dos resultados e na sua transferência para outros contextos.

Em termos de implicações práticas, os resultados apontam para a necessidade de desenvolver dispositivos de formação contínua que valorizem metodologias participativas, estratégias de diferenciação pedagógica e práticas colaborativas, ajustadas a contextos de turmas numerosas e escassez de recursos. Destaca-se igualmente a importância de apoiar os docentes na reorganização do trabalho pedagógico, na gestão da diversidade e na construção de ambientes relacionais positivos, bem como de reforçar condições institucionais que sustentem a colaboração profissional e a continuidade dos processos formativos. Neste sentido, evidenciam-se abordagens formativas ancoradas na prática, baseadas em ciclos de reflexão-ação e desenvolvidas de forma colaborativa e continuada, em coerência com modelos de desenvolvimento profissional situado.

Em termos prospetivos, o artigo reforça a importância de aprofundar a investigação sobre práticas inclusivas em contextos caracterizados por elevada densidade do grupo-turma, alargando a recolha de dados e acompanhando a implementação das estratégias pedagógicas ao longo do tempo, de modo a compreender de forma mais consistente as suas implicações nas aprendizagens, na participação e no bem-estar das crianças. Enquanto contributo científico, o estudo oferece uma leitura situada das perspetivas de agentes educativos relativamente à educação inclusiva em turmas numerosas num contexto PALOP, contribuindo para informar o desenho de ações formativas contextualizadas e para o reforço da cooperação institucional. Esta orientação encontra suporte na literatura que sublinha que processos de desenvolvimento profissional docente com impacto sustentável são aqueles que partem da análise da prática, respondem a necessidades concretas dos contextos educativos e se desenvolvem de forma continuada e colaborativa (Timperley, 2011).

Em síntese, os resultados sustentam a ideia de que a promoção da educação inclusiva em São Tomé e Príncipe exige abordagens integradas e sustentadas, capazes de articular diagnóstico, formação, investigação e prática pedagógica. O projeto analisado constitui um enquadramento relevante para esse percurso, evidenciando que a construção de respostas educativas mais equitativas depende de processos

continuados de desenvolvimento profissional, colaboração interinstitucional e adequação às realidades locais.

REFERÊNCIAS

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Artur, A. (2025). Condições para a educação inclusiva: O trabalho por projeto durante o estágio na formação inicial de professores numa sala inspirada pela pedagogia do Movimento da Escola Moderna. *Educação*, 50(1), e42. <https://doi.org/10.5902/1984644488044>

Balongo, E., & Mérida, R. (2017). Proyectos de trabajo: Una metodología inclusiva en educación infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 125–142. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.2.1091>

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 691–704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

Maia, V. O., & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10, 1–29.

Miller, R., & McGowan, J. (2018). Exploring the action research cycle in teacher development. In R. Miller & J. McGowan (Eds.), *Action research in education: A practical guide* (pp. 45–62). Routledge.

Niza, S. (2012). O Movimento da Escola Moderna e a pedagogia da cooperação. *Revista Escola Moderna*, 6(6), 5–14.

Prado, D. N., & Artur, A. (2022). Diferenciação pedagógica: Um caminho para a inclusão. In C. Magalhães & A. Artur (Orgs.), *Travessias luso-brasileiras* (pp. 149–168). Pedro & João Editores.

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.

Taole, M. (2018). Diversity and inclusion in rural South African multigrade classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (12), 1268-1284. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1520310>

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Buck Institute for Education.

Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Open University Press.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO.

UNESCO. (2015). *Embracing diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments. Specialized booklet 2: Practical tips for teaching large classes – A teacher's guide*. UNESCO. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.

West, J., & Meier, C. (2020). Overcrowded classrooms – The Achilles heel of South African education? *South African Journal of Childhood Education*, 10(1), Article 10. <https://doi.org/10.4102/sajce.v10i1.617>