

ESCUTA ATIVA DA VOZ DOS ALUNOS: UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA¹

ACTIVE LISTENING TO STUDENT VOICES: A PATHWAY TO INCLUSION AND PEDAGOGICAL INNOVATION

Sandra Marina GONÇALVES²

Oksana TYMOSHCHUK³

Isabel Catarina MARTINS⁴

RESUMO: Escutar a voz dos alunos é essencial para promover práticas educativas inclusivas, desenvolver profissionalmente os professores e melhorar a qualidade do ensino. Embora esta abordagem seja discutida há mais de duas décadas, continua a não ser amplamente adotada como parte integrante da inclusão escolar. Neste contexto, este estudo realizou uma Revisão Integrativa da Literatura (RIL), com base em artigos científicos publicados entre 2020 e 2024, disponíveis nas bases de dados *ERIC* e *b-on*, e em outras fontes citadas, com o objetivo de compreender a relevância de uma abordagem centrada nos alunos – na qual as suas vozes são escutadas e consideradas – para a promoção de processos de inclusão bem-sucedidos no Ensino Básico e para o incentivo a práticas pedagógicas mais inclusivas. Procurou-se ainda identificar os principais desafios enfrentados pelas escolas e pelos professores na incorporação desta abordagem. Os resultados destacam que esta abordagem promove competências nos alunos – autonomia, pensamento crítico, comunicação e relações interpessoais – além de favorecer o desenvolvimento profissional docente e a construção de comunidades educativas mais democráticas. Contudo, persistem desafios, como crenças e práticas enraizadas, a necessidade de reconfiguração dos papéis tradicionalmente atribuídos a professores e alunos, bem como de formação contínua e de acompanhamento adequado dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Voz dos alunos. Inclusão educativa. Desenvolvimento profissional dos professores. Práticas pedagógicas inclusivas. Revisão Integrativa da Literatura.

ABSTRACT: Listening to student voices is essential to fostering inclusive educational practices, supporting teachers' professional development, and improving the quality of teaching. Although this approach has been discussed for more than two decades, it has not yet been widely adopted as an integral part of school inclusion. In this context, this study carried out an Integrative Literature Review (ILR) based on scientific articles published between 2020 and 2024, retrieved from the *ERIC* and *b-on* databases as well as from other cited sources, with the aim of understanding the relevance of a student-centered approach—in which student voices are heard and taken into account—for promoting successful inclusion processes in primary education and encouraging more inclusive pedagogical practices. The study also sought to identify the main challenges faced by schools and teachers in implementing this approach. The findings highlight that this approach fosters key competencies in students—such as autonomy, critical thinking, communication, and interpersonal relationships—while also supporting teachers' professional growth and the building of more democratic school communities. However, challenges remain, including entrenched beliefs and practices, the need to redefine the traditional roles of teachers and students, as well as the demand for ongoing professional development and adequate student support.

KEYWORDS: Student voices. Educational inclusion. Teacher professional development. Inclusive pedagogical practices. Integrative Literature Review.

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0329>

² Professora de Educação Especial. Mestre em Ciências da Educação. Doutoranda do Programa Doutoral em Educação – Ramo Diversidade e Educação Inclusiva. CIDTFF – Universidade de Aveiro. Aveiro/Portugal. E-mail: sandramarinagg@ua.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5595-9663>

³ Investigadora Auxiliar. Digimedia – Universidade de Aveiro. Doutorada em Multimédia na Educação. Aveiro/Portugal. E-mail: oksana@ua.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8054-8014>

⁴ Psicóloga Especialista em Psicologia Educacional e Psicologia Clínica. CIDTFF – Universidade de Aveiro. Aveiro/Portugal. Doutorada em Psicologia. Mestre em Psicologia Cognitiva. Aveiro/Portugal. E-mail: isabelmartins@ese.ipp.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-6124>



1 INTRODUÇÃO

Apesar das políticas implementadas por diferentes países para promover uma resposta adequada à diversidade crescente de alunos e da vasta pesquisa sobre a temática, ainda persistem obstáculos e dificuldades entre os diferentes intervenientes no processo educativo. Muitos professores continuam a expressar ansiedade perante o ensino de turmas cada vez mais diversificadas (Black-Hawkins et al., 2022). Documentos como *No Child Left Behind Act of 2001* (Public Law 1070-110, 2002), *Every Child Matters* (Department for Education and Skills [DFES], 2003) ou *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education* (Field et al., 2007) destacam esta necessidade crescente de fortalecer a capacidade das instituições de ensino para lidar com a diversidade.

Na última década, a voz dos alunos emergiu como uma das alavancas mais poderosas na promoção de práticas inclusivas e na resposta à diversidade (Ainscow & Messiou, 2018), desafiando o *status quo* da escola. As opiniões dos alunos podem ser catalisadoras da mudança de crenças enraizadas e de perspetivas dos professores, que tendem a ver os problemas como inerentes aos alunos e não à organização da escola e aos métodos de ensino e avaliação (Ainscow & Messiou, 2018). Embora esta abordagem possa causar algum desconforto, uma vez que implica questionar perspetivas pessoais e compreender os pontos de vista dos alunos (Messiou & Ainscow, 2015), superar estes obstáculos é imprescindível para alcançar mudanças eficazes e duradouras nas práticas educativas (Messiou et al., 2022).

O conceito de “voz dos alunos” refere-se às diferentes opiniões individuais e abrange uma variedade de experiências educativas que promovem a reflexão, a discussão, o diálogo e a ação dos alunos nas escolas (Vitorino & Santos, 2020). Este conceito inclui ainda ações e comportamentos – presença, expressão de pontos de vista pessoais, debate de temas que lhes são pertinentes, envolvimento direto na tomada de decisões que afetam a sua vida, a escola e seus *stakeholders*, conceção, implementação e avaliação de aulas (Messiou et al., 2024). Envolve também a sua participação ativa na investigação sobre práticas inclusivas, bem como na conceção, implementação e avaliação de aulas (Messiou & Ainscow, 2020; Sandoval & Messiou, 2022; Vitorino & Santos, 2020).

Sandoval (2011) refere que escutar a voz dos alunos é muito mais do que oferecer-lhes uma oportunidade de expressarem as suas ideias ou opiniões. Trata-se de estar consciente do papel significativo que estas perspetivas podem desempenhar nas mudanças educativas e de capacitar os alunos para assumirem esse papel. Torna-se necessário encontrar outras formas de os envolver, como o *co-design* de atividades/aulas, a escolha de conteúdos de aprendizagem, a organização da sala de aula, os diálogos de grupo ou individuais no final de cada aula, o uso de métodos mais criativos e visuais com os mais novos, entre outras (Messiou & Ainscow, 2015; Messiou et al., 2024; Shaw et al., 2021; Skerritt et al., 2023).

A abordagem de escuta ativa da voz dos alunos pode ser implementada com alunos de qualquer idade, incluindo os mais novos, que são igualmente capazes de expressar os seus pontos de vista (Messiou & Lowe, 2023). Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo compreender a relevância de uma abordagem centrada nos alunos – na qual as suas vozes são escutadas e consideradas – para a promoção de processos de inclusão bem-sucedidos no Ensino Básico e para o incentivo a práticas pedagógicas mais inclusivas. Paralelamente, procura-se

identificar os principais desafios enfrentados pelas escolas e pelos professores na incorporação desta abordagem.

2 MÉTODO

Com o objetivo de melhor compreender o estado da arte no domínio da escuta ativa da voz dos alunos, desenvolvemos uma Revisão Integrativa da Literatura (RIL). Este método permite analisar a literatura empírica ou teórica existente para sintetizar resultados de pesquisas anteriores sobre um tema específico e facilitar o conhecimento sobre o fenômeno em estudo (Mendes et al., 2008). A RIL possibilita a inclusão de estudos de diferentes metodologias (quantitativas e qualitativas) e tipos de dados.

As questões de investigação que orientaram esta RIL foram as seguintes:

1. Qual a relevância de uma abordagem centrada nos alunos – na qual as suas vozes são escutadas e consideradas – para a promoção de processos de inclusão bem-sucedidos no Ensino Básico e para o incentivo de práticas pedagógicas mais inclusivas?
2. Quais os principais desafios enfrentados pelas escolas e pelos professores na incorporação desta abordagem?

Optou-se pela RIL por permitir reunir, analisar e sintetizar conhecimento científico relevante sobre a escuta ativa da voz dos alunos enquanto estratégia promotora de inclusão e de práticas pedagógicas mais participativas, com potencial para inspirar processos de inovação pedagógica, segundo critérios previamente definidos (Whittemore & Knafl, 2005). Esta metodologia, ao integrar diferentes métodos e fontes, proporciona uma perspectiva holística, contribuindo para a robustez das conclusões e para a disseminação célere de evidências na comunidade acadêmica e educativa (Mendes et al., 2008).

Esta RIL foi orientada pelos princípios da declaração *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* – PRISMA (Page et al., 2022). Esta abordagem estruturada e detalhada permite orientar o processo de revisão em quatro etapas fundamentais: identificação, seleção, elegibilidade e inclusão (Galvão et al., 2015).

Na etapa de Identificação, realizada em abril de 2024, efetuámos pesquisas nas bases de dados *ERIC* e *b-on* para identificar potenciais investigações sobre a voz dos alunos. Focámo-nos na análise de artigos que apresentam detalhadamente a investigação realizada, a metodologia adotada e as conclusões apresentadas (Coutinho, 2011). Tendo em consideração este tópico de interesse, utilizámos uma combinação de palavras-chave e termos de pesquisa: *diversity*; *students voices*; *student voice*; *views of students*; *inclusion*; *inclusive education*; *learner diversity*.

De acordo com as possibilidades oferecidas pela base de dados, foram introduzidos os seguintes filtros:

- Na *ERIC*, os filtros foram: artigos científicos dos últimos cinco anos (2020-2024), revisados por pares e o descritor “inclusão”, resultando um conjunto de oito documentos.
- Na *b-on*, foram introduzidos: expansores (texto integral dos artigos; aplicar assuntos equivalentes); limitadores (analisado por pares; data de publicação: 2020-2024; texto

integral); assunto (*student voice; students; student participation; inclusive education; inclusion; children; primary schools; schools; student engagement*) – elegendo-se 13 artigos.

Na etapa de Seleção, procedemos à análise dos títulos e resumos dos artigos para determinar a sua elegibilidade de acordo com os critérios de inclusão pré-definidos (Quadro 1). Seis artigos foram excluídos e 15 foram selecionados para leitura integral.

Quadro 1

Crítérios de inclusão e exclusão

Crítérios de inclusão	Crítérios de exclusão
Artigos sobre a voz dos alunos, inclusão educativa e/ou práticas pedagógicas inclusivas.	Artigos que não apresentem metodologia de investigação.
Pesquisas empíricas com metodologia quantitativa, qualitativa ou mista.	Artigos de revisão sistemática da literatura; artigos inteiramente teóricos ou com base em legislação.
Pesquisas que incluam o ensino básico.	Livros, capítulos de livros e teses.
Artigos disponíveis em inglês e português.	Pesquisas em contexto de ensino pré-escolar, secundário ou ensino superior.
---	Artigos não disponíveis na íntegra e que não são de <i>open access</i> .

Na etapa de Elegibilidade, realizámos uma leitura exaustiva e uma avaliação rigorosa dos artigos selecionados para confirmar a sua elegibilidade. Os artigos que não cumpriam os critérios de inclusão foram excluídos.

Na etapa de Inclusão, integrámos na RIL os artigos que cumpriam todos os critérios anteriores. As condições éticas de pesquisa foram asseguradas, visto que os trabalhos científicos utilizados na análise são de acesso público.

No total, foram submetidos a análise nove artigos, identificados no Quadro 2.

Quadro 2

Artigos incluídos na revisão

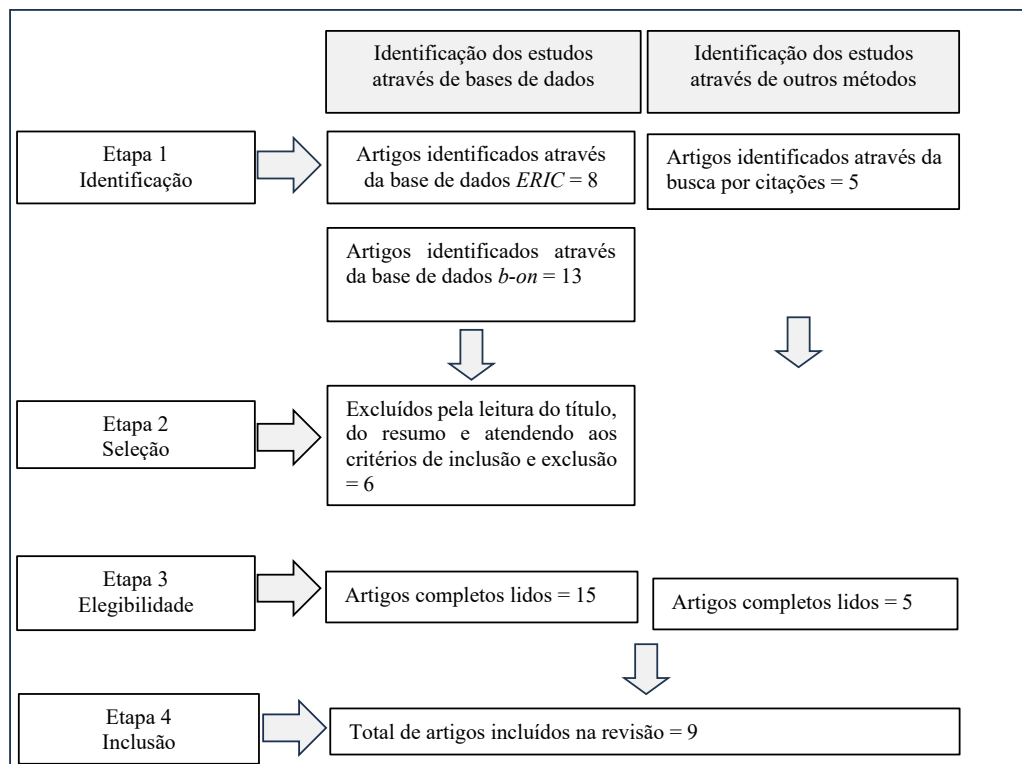
Artigo	Ano	País	Referências
A1	2020	Áustria Dinamarca Espanha Inglaterra Portugal	Vitorino, T., & Santos, J. (2020). Pesquisa inclusiva: Diálogo alunos- professores como fator de promoção da educação inclusiva. <i>Revista Portuguesa de Investigação Educacional</i> , 20, 56-73. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9684
A2	2020	Austrália	Handa, M. (2020). Examining students' and teachers' perceptions of differentiated practices, student engagement, and teacher qualities. <i>Journal of Advanced Academics</i> , 31(4), 530-568. https://doi.org/10.1177/1932202X20931457
A3	2022	Portugal	Barreiras, E., & Artur, A. (2022). A participação na voz de alunos com adaptações curriculares significativas. <i>Revista Portuguesa de Investigação Educacional</i> , 23, 1-21. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.11684

A4	2022	Austrália	Scarparolo, G., & MacKinnon, S. (2022). Student voice as part of differentiated instruction: students' perspectives. <i>Educational Review</i> , 76(4), 774-791. https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2047617
A5	2022	Inglaterra	Black-Hawkins, K., Maguire, L., & Kershner, R. (2022). Developing inclusive classroom communities: what matters to children?. <i>Education 3-13</i> , 50(5), 577-591. https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1873398
A6	2022	Estados Unidos	Conner, J. O. (2022). Educators' experiences with student voice: how teachers understand, solicit, and use student voice in their classrooms. <i>Teachers and Teaching</i> , 28(1), 12-25. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2016689
A7	2023	Irlanda	Skerritt, C., Brown, M., & O'Hara, J. (2023). Student voice and classroom practice: how students are consulted in contexts without traditions of student voice. <i>Pedagogy, Culture & Society</i> , 31(5), 955-974. https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1979086
A8	2023	Áustria Dinamarca Espanha Inglaterra Portugal	Messiou, K., & Lowe, A. (2023). Developing student-researchers in primary schools through inclusive inquiry. <i>Educational Action Research</i> , 33(2), 274-289. https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2298418
A9	2024	Inglaterra	Messiou, K., Reyes, J. de los, Potnis, C., Dong, P., & Rwang, V. K. (2024). Student voice for promoting inclusion in primary schools. <i>International Journal of Inclusive Education</i> , 29(7), 1168-1182. https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729

Na Figura 1, sintetizamos, através do método *PRISMA*, todo o percurso que fizemos durante esta RIL.

Figura 1

Fluxograma de seleção dos artigos para RIL, elaborado a partir das recomendações PRISMA (Page et al., 2022)



Nota de Acessibilidade (audiodescrição). Dentro de um quadrado, Fluxograma vertical composto por caixas de texto retangulares conectadas por setas largas. Distribuídas verticalmente à esquerda, as quatro etapas para a seleção dos artigos para RIL: Etapa 1 - Identificação, Etapa 2 - Seleção, Etapa 3 - Elegibilidade e Etapa 4 - Inclusão. Na primeira etapa foram identificados 21 Artigos através de bases de dados: 8 da ERIC e 13 da b-on e 5 Artigos identificados através de outros métodos, a partir da busca por citações. Na segunda etapa, dos artigos identificados em bases de dados, 6 foram excluídos pela leitura do título, do resumo e atendendo aos critérios de inclusão e exclusão. Na etapa 3, foram lidos 15 artigos extraídos das bases de dados e 5 dos que foram extraídos por outros métodos. Na última etapa, 9 artigos foram incluídos na revisão.

A qualidade dos artigos foi analisada com base nos seus objetivos, na metodologia de investigação, na população-alvo e na fiabilidade dos resultados. Para análise dos dados, recorremos ao *software webQDA*⁵, uma ferramenta *online* que permite analisar de forma detalhada os dados qualitativos complexos que emergiram dos artigos (Costa & Amado, 2018; Gonçalves et al., 2022).

Adotando uma abordagem qualitativa, foram criadas categorias de análise temática, uma técnica reconhecida pela sua flexibilidade e utilidade na apresentação detalhada de dados complexos (Gonçalves et al., 2022). Segundo os autores, na análise temática, as unidades de análise tendem a ser mais amplas do que a palavra ou a frase.

⁵ O *software* pode ser encontrado em <https://www.webqda.net/>.

Promoveu-se uma análise indutiva, em que as categorias de análise surgiram a partir de uma primeira leitura do *corpus* dos textos selecionados. Procuramos significados que estão para além do imediatamente entendível (Costa & Amado, 2018). É importante destacarmos que a análise seguiu três critérios, em conformidade com Franco et al. (2020): i) a unidade de registo foi estabelecida pela ideia, expressa por uma frase ou mais do que uma frase; ii) a recolha de material não foi exaustiva, mas sim significativa para as subcategorias de análise; e iii) uma única unidade de registo poderia ser codificada em mais do que uma subcategoria temática.

Deste trabalho resultaram as categorias e subcategorias de análise apresentadas no Quadro 3, das quais apresentamos a definição e o número de referências encontradas.

Quadro 3

Categorias e subcategorias de análise, definição e número de referências

Categorias	Subcategorias	Definições	Total de referências
A voz dos alunos na promoção de práticas inclusivas	Desenvolvimento de estratégias pedagógicas	A voz dos alunos como informadora e promotora de alterações nas práticas pedagógicas, apoiando a modificação ou criação de estratégias pedagógicas mais inclusivas – aplicação direta e imediata das ideias dos alunos no processo de ensino –aprendizagem.	31
A voz dos alunos na promoção de práticas inclusivas	Capacitação docente	<i>Insights</i> obtidos através da voz dos alunos que sirvam de ferramenta de reflexão e aprendizagem contínua para os professores, influenciando as suas competências pedagógicas e abordagens de ensino – impacto a longo prazo no desenvolvimento profissional dos professores.	16
A voz dos alunos como contributo para a inclusão	Impactos académicos e sociais	Benefícios observáveis da incorporação da voz dos alunos, como melhorias no desempenho académico e relações interpessoais.	15
A voz dos alunos como contributo para a inclusão	Impacto no desenvolvimento de competências	Contributo da voz dos alunos para o desenvolvimento das suas próprias competências (liderança, autonomia, falar em público etc.).	26
Desafios e barreiras à integração da escuta ativa da voz dos alunos	Barreiras à escuta e eficácia da voz dos alunos	Barreiras que limitam a implementação da escuta e eficácia da voz dos alunos na promoção da inclusão.	19
Desafios e barreiras à integração da escuta ativa da voz dos alunos	Desafios institucionais	Desafios enfrentados pelas instituições ao integrar a voz dos alunos nas práticas pedagógicas.	21

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A participação ativa dos alunos nas aprendizagens e na organização das escolas é urgente e essencial para a sua inclusão e para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Para isso, “deve ser atribuído aos alunos um papel especial na conceção das oportunidades de aprendizagem e das comunidades de aprendizagem” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO], 2020, p. 15).

Os autores dos textos analisados referem que escutar a voz dos alunos contribui significativamente para a promoção de práticas inclusivas. No entanto, salientam também que a incorporação destas vozes constitui um desafio para as escolas e para os professores.

Antes de discutir os dados que respondem às questões de investigação norteadoras desta RIL, é importante apresentar algumas informações recolhidas na Etapa 1. A maior produção sobre a temática (nove dos 26 artigos) ocorreu em 2022. Os autores mais citados são Kyriaki Messiou e Mel Ainscow, referências na área. Como corroborado pela literatura (Torres, 2017), existem diversos termos para designar “voz dos alunos”, entre eles: vozes dos alunos, voz estudantil, vozes dos estudantes e perspectivas das crianças.

As temáticas que abordaremos seguidamente resultam da análise de dados recolhidos no corpus dos textos desses autores.

3.1 A VOZ DOS ALUNOS NA PROMOÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

Os dados recolhidos mostram que a escuta ativa da voz dos alunos é fundamental para a melhoria e o ajuste das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento contínuo dos professores.

3.1.1 DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Os dados emergentes desta RIL mostram que a inclusão da voz dos alunos estimula a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e eficazes (Conner, 2022). Esta abordagem não só proporciona uma maior aproximação entre alunos e professores, como também promove a empatia mútua e relações mais fortes (Messiou & Lowe, 2023). Ao dar voz aos alunos, geram-se momentos em que eles se sentem valorizados e ouvidos (Handa, 2020). Nestes momentos, os professores têm oportunidade de obter *insights* sobre como os seus alunos aprendem, de ter uma maior consciência das capacidades dos alunos e de desenvolver maior sensibilidade à forma como estes vivenciam o dia a dia (Conner, 2022). Para além disso, promove-se a criatividade dos professores no desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem mais inclusivas.

Com a recolha de ideias e opiniões dos alunos, que são especialistas nas suas próprias aprendizagens (Scarparolo & MacKinnon, 2022), os professores conseguem identificar, com maior clareza, o que precisa de ser alterado, mantido e ajustado nas suas práticas para responder às necessidades dos alunos (Conner, 2022). Scarparolo e MacKinnon (2022) referem que a voz dos alunos apoia e faz parte da diferenciação pedagógica, pois só assim os professores podem recolher informação sobre as práticas que os alunos consideram inclusivas. Algumas escolas referem, por exemplo, que da interação com os alunos resultou uma diminuição do tempo dedicado à introdução e explicação das tarefas, e os alunos foram incentivados a procurar ajuda entre pares e a partilhar as suas ideias (Messiou et al., 2024). Outras escolas referem que acrescentaram e/ou eliminaram itens do currículo e fizeram mudanças na avaliação (Conner, 2022).

Messiou et al. (2024) destacam que ouvir a voz dos alunos também promove mudanças nos papéis professor/alunos: esta abordagem incentiva os alunos a assumirem a liderança das suas próprias aprendizagens e os professores a assumir o papel de mediadores.

As atividades de escuta ativa da voz dos alunos colocadas em prática nos estudos consultados encontram-se descritas no Quadro 4.

Tabela 4*Atividades de escuta de voz dos alunos*

Atividades	Descrição	Artigos
Diálogos de sala de aula	Diálogos em sala de aula que oferecem aos alunos a oportunidade de expressar as suas ideias e influenciar diretamente as práticas de ensino.	Projeto <i>Erasmus+ ReHaRe</i> : (Messiou & Lowe, 2023; Messiou et al., 2024; Vitorino & Santos, 2020).
Desenvolvimento de ferramentas de pesquisa	Alunos envolvidos na criação de ferramentas que apoiam a recolha da opinião dos pares sobre a aprendizagem, permitindo-lhes influenciar o processo de ensino.	Projeto <i>Erasmus+ ReHaRe</i> : (Messiou & Lowe, 2023; Messiou et al., 2024; Vitorino & Santos, 2020). (Handa, 2020)
Planeamento participativo	Professores e alunos colaboram no planeamento de aulas. As opiniões dos alunos são incorporadas na conceção e execução das aulas, seguida de discussões críticas para o seu melhoramento.	Projeto <i>Erasmus+ ReHaRe</i> : (Messiou & Lowe, 2023; Messiou et al., 2024; Vitorino & Santos, 2020). (Scarparolo & MacKinnon, 2022)
Observação direta de aulas/ recolha de dados durante a observação/ análise dos dados recolhidos	Os alunos observam aulas, recolhem dados e procedem à sua análise para apoiar a melhoria contínua da qualidade do ensino.	Projeto <i>Erasmus+ ReHaRe</i> : (Messiou & Lowe, 2023; Messiou et al., 2024; Vitorino & Santos, 2020).
“Os alunos como investigadores”: Formação de alunos como investigadores	Os alunos são formados para saber recolher e analisar as opiniões dos pares sobre o processo de ensino-aprendizagem. A formação inclui o uso de métodos de recolha e análise de imagens, fotografias e desenhos, preparação e análise de entrevistas e questionário.	Projeto <i>Erasmus+ ReHaRe</i> : (Messiou & Lowe, 2023; Messiou et al., 2024; Vitorino & Santos, 2020).
Entrevistas, <i>Focus group</i> , Grupos de discussão, Inquéritos em sala de aula	Recolha de perceções, experiências individuais e coletivas de aprendizagem e pertença, níveis de preparação dos alunos.	(Barreiras & Artur, 2022; Black-Hawkins et al., 2022; Scarparolo & MacKinnon, 2022)
<i>Feedback</i> contínuo	Os alunos são encorajados a dar <i>feedback</i> contínuo sobre os métodos de ensino, para permitir ao professor fazer ajustes às suas práticas pedagógicas, em tempo útil, garantindo a resposta às necessidades dos alunos.	(Scarparolo & MacKinnon, 2022; Skerritt et al., 2023)
Formulários “Começar, parar, continuar”	Solicita-se aos alunos que partilhem o que gostariam que o professor comesse a fazer, parasse de fazer ou continuasse a fazer em relação à forma de dar aulas.	(Conner, 2022)
Organização da sala de aula	Os alunos são consultados sobre a configuração da sala de aula.	(Skerritt et al., 2023)
Escolha de conteúdos de aprendizagem	Escolha de textos ou temas a serem abordados, através de votação ou discussão.	(Skerritt et al., 2023)
Utilização de métodos visuais e criativos	São solicitados aos alunos desenhos que expressem as suas aspirações e competências.	(Messiou et al., 2024)
Exploração de fotografias	São usadas fotografias para iniciar conversas sobre experiências de aprendizagem, confiança dos alunos na escola, entre outros temas.	(Messiou et al., 2024)

3.1.2 CAPACITAÇÃO DOCENTE

A prática de escuta da voz dos alunos tem potencial para promover o desenvolvimento de competências profissionais no próprio contexto escolar (Messiou & Lowe, 2023). Os professores que se envolvem ativamente com as opiniões e o *feedback* dos alunos referem uma maior motivação e inspiração para o seu trabalho (Conner, 2022). Estas conclusões são particularmente relevantes neste momento, em que muitos professores se sentem frequentemente impreparados para dar resposta à diversidade de alunos das suas turmas (Alves et al., 2020), frustrados e esgotados (Carvalho & Queirós, 2019).

A escuta ativa dos alunos desafia os professores a repensarem as suas metodologias e a adaptarem as suas práticas para responder às necessidades de cada um dos seus alunos. Considerando que ainda prevalecem práticas de ensino expositivo (Barreiras & Artur, 2022), é necessária uma rutura com o convencional (Messiou et al., 2024), o que é descrito por Ainscow (2005) como uma “interrupção do pensamento”, tornando o “familiar em não familiar”. A voz dos alunos é catalisadora dessa interrupção, promovendo a reflexão sobre práticas, crenças e conceptualizações (Conner, 2022; Messiou et al., 2024), libertando os professores das rotinas há muito estabelecidas (Black-Hawkins et al., 2022) e desafiando pressupostos sobre estratégias promotoras da aprendizagem (Vitorino & Santos, 2020).

Ademais, incorporar a voz dos alunos nas práticas pedagógicas não resulta apenas em práticas mais inclusivas, mas é, por si só, “uma manifestação de ser inclusivo” (Ainscow & Messiou, 2018, p. 15), competência fundamental para os professores do século XXI.

3.2 A VOZ DOS ALUNOS COMO CONTRIBUTO PARA A INCLUSÃO

A análise dos estudos evidenciou contributos da voz dos alunos em duas dimensões principais: os impactos académicos e sociais e o desenvolvimento de competências.

3.2.1 IMPACTOS ACADÉMICOS E SOCIAIS

A partir dos dados recolhidos, constatamos que escutar a voz dos alunos é, antes de mais, cumprir os direitos das crianças formalizados na Convenção sobre os Direitos da Criança (Organização das Nações Unidas, 1989).

O *corpus* dos textos analisados permite compreendermos que, quando a voz dos alunos está envolvida na conceção, implementação e avaliação de aulas, as crianças fazem escolhas significativas sobre o que e como aprendem (Messiou et al., 2024). Estas escolhas podem resultar em aprendizagens mais significativas (Scarparolo & MacKinnon, 2022); os alunos mostram-se mais positivos e apresentam uma maior apropriação da aprendizagem (Vitorino & Santos, 2020).

Muitos alunos têm dificuldades significativas em desenvolver a autorregulação (Center for Applied Special Technology [CAST], 2011). Amado e Freire (2014) concluíram que um inadequado clima relacional nas escolas está associado a um maior número de ocorrências de indisciplina. Corroborando a literatura anterior, há autores que referem que, como resultado de poderem expressar a sua voz, os alunos: demonstram conhecer-se melhor a si próprios (Conner, 2022); aumentam a confiança, o empenho e o envolvimento (Black-Hawkins

et al., 2022; Conner, 2022; Messiou & Lowe, 2023; Vitorino & Santos, 2020); aumentam o sentimento de pertença aos espaços, ao grupo e às atividades (Black-Hawkins et al., 2022); melhoram as relações com os professores (Black-Hawkins et al., 2022; Conner, 2022; Messiou & Lowe, 2023; Vitorino & Santos, 2020); ficam mais conscientes das perspectivas dos que os rodeiam, aprendendo a respeitar as diferentes opiniões e experiências dos colegas e a ouvir-se uns aos outros (Conner, 2022); e desenvolvem um sentimento acrescido de responsabilidade (Vitorino & Santos, 2020).

Outro dado importante é referido por Vitorino e Santos (2020), que defendem que a voz dos alunos cria uma maior democracia nas turmas e nas comunidades educativas. Escutar a voz dos alunos é permitir que sejam atores e coautores de um diálogo construído em conjunto e, por isso, democrático (Amorim & Azevedo, 2017), permitindo-lhes criar significado para a sua vida e para o trabalho que desenvolvem nas escolas.

3.2.2 IMPACTO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Os estudos consultados mostram que dar espaço para que os alunos expressem as suas opiniões e participem ativamente nas decisões pedagógicas não só melhora o ambiente escolar e o envolvimento dos alunos com pares e professores, como também desenvolve diversas competências essenciais para o seu desenvolvimento, como, por exemplo, a ampliação das competências comunicativas, referida no estudo de Messiou e Lowe (2023). Diversos alunos relataram sentir-se mais confiantes para pedir a palavra e para falar em público. Comunicar implica ouvir os outros, partilhar e debater ideias. O desenvolvimento destas competências surge implícito nos diversos estudos (Messiou & Lowe, 2023; Scarparolo & MacKinnon, 2022).

As competências de colaboração, trabalho em equipa e relacionamento interpessoal também são identificadas. Messiou et al. (2024) destacam a capacidade que os alunos apresentaram de colaborar com os professores na conceção, implementação e avaliação de aulas, bem como a de trabalharem em equipa, não só com os pares, mas também com os professores. Ao nível dos relacionamentos interpessoais, salienta-se a promoção de processos de inclusão bem-sucedidos, com reforço do sentido de pertença e inclusão, passando os alunos a estarem mais bem integrados na escola (Vitorino & Santos, 2020). Outro dado emergente nos diversos estudos é a melhoria das relações entre alunos e professores (Messiou & Lowe, 2023), incentivando a empatia, a confiança, o respeito e a responsabilidade partilhada (Scarparolo & MacKinnon, 2022), além da criação de um maior sentido de comunidade (Conner, 2022).

O desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo também surge associado à expressão da voz dos alunos, tornando-os mais críticos em relação às suas próprias ideias e às dos pares, bem como fortalecendo a sua capacidade de intervenção (Messiou & Lowe, 2023).

O desenvolvimento da autonomia é relatado em diferentes artigos (Conner, 2022; Handa, 2020; Messiou & Lowe, 2023; Scarparolo & MacKinnon, 2022). A autonomia é promovida através da oferta de diferentes escolhas, como o que aprendem, como aprendem e com quem aprendem (Conner, 2022; Handa, 2020).

3.3 DESAFIOS E BARREIRAS À INTEGRAÇÃO DA ESCUTA ATIVA DA VOZ DOS ALUNOS

A análise da literatura evidencia que a integração da escuta ativa da voz dos alunos enfrenta diversos obstáculos. Estes desafios emergem, sobretudo, em duas dimensões principais: as barreiras relacionadas com a escuta e eficácia da voz dos alunos e os desafios institucionais.

3.3.1 BARREIRAS À ESCUTA E EFICÁCIA DA VOZ DOS ALUNOS

A prática de escuta da voz dos alunos pode ser acolhida positivamente, mas também pode ser considerada por muitos professores como emocionalmente desafiadora (Skerritt et al., 2023). Esta abordagem envolve repensar as crenças e concepções do tradicional papel professor/aluno (Conner, 2022). A tendência dos professores de manter o controlo em ambiente de sala de aula pode dificultar a implementação efetiva da voz dos alunos, pois muitos têm dificuldade em se posicionar como mediadores e em dar liberdade aos alunos para liderarem determinadas atividades. Outros vinculam-se a um ensino expositivo (Barreiras & Artur, 2022), no qual assumem um papel central no processo de ensino-aprendizagem-avaliação. É necessário fomentar culturas centradas nos alunos e promover aprendizagem colaborativa entre professores e alunos (Handa, 2020).

O hábito enraizado de não ouvir os alunos pode ser outro fator desafiante (Handa, 2020), visto que gera algum ceticismo face às competências dos alunos para se pronunciarem sobre o ensino ou a gestão escolar. Esta crença pode criar desequilíbrios de poder percebidos pelos alunos (Scarparolo & MacKinnon, 2022) e um potencial alheamento deles, afetando-os nas suas ações e no sentimento de pertença (Messiou et al., 2024). Perante este ceticismo, podem surgir esforços de escuta dos alunos meramente simbólicos ou esporádicos (Scarparolo & MacKinnon, 2022). Ouvir os alunos não pode ser uma abordagem pontual; pelo contrário, deve ser “iterativa, contínua e dinâmica” (Messiou et al., 2024, p. 11), garantindo que as suas perspetivas sejam efetivamente consideradas na tomada de decisões e valorizadas.

Os resultados das pesquisas, embora ainda exíguos, têm vindo a sublinhar que, independentemente da idade, os alunos têm capacidades para tomar decisões sobre o que afeta as suas vidas (Scarparolo & MacKinnon, 2022) e para expressar as suas opiniões sobre ideias mais abrangentes. Mesmo crianças com idades entre cinco e dez anos demonstram competências para abordar temas mais complexos, como o planeamento de aulas e a gestão de tempo (Messiou & Lowe, 2023).

A incapacidade de dar resposta à voz dos alunos – frequentemente designada na literatura por “tokenismo” ou “cooptação” (Messiou et al., 2024) – pode ser também uma barreira à implementação da escuta da voz dos alunos. Nos casos em que, aparentemente, se dá voz aos alunos, mas depois não se dá garantias de que são escutados e de que as suas opiniões sejam transformadas em mudanças (Messiou et al., 2024), os alunos nunca experimentarão uma verdadeira participação, inclusão e pertença (Black-Hawkins et al., 2022).

A voz dos alunos também pode ser considerada, por alguns professores, como ameaçadora. Skerritt et al. (2023), no seu estudo realizado na Irlanda, descobriram que, quando a direção utiliza a voz dos alunos para monitorizar ou avaliar as práticas de ensino, isso pode criar insegurança ou ser visto como vigilância. A escuta ativa da voz dos alunos, centrada no

diálogo entre professores e alunos, sem vigilância externa ou outras interferências e pressões, é provavelmente mais eficaz e menos intimidante para os professores (Skerritt et al., 2023).

A análise de dados mostra que outro desafio que se coloca à escuta ativa da voz dos alunos é o tempo que esta abordagem consome (Messiou & Lowe, 2023), colidindo com a implementação de currículos rígidos e calendários apertados (Conner, 2022).

3.3.2 DESAFIOS INSTITUCIONAIS

O primeiro desafio prende-se com a falta de um significado ou compreensão amplamente aceite do conceito de voz dos alunos (Conner, 2022). No estudo de Conner (2022), alguns dos inquiridos sentiram discrepâncias entre a sua compreensão do conceito de voz dos alunos e a forma como colegas e lideranças o entendiam. Alguns associavam a voz dos alunos a “questões educativas fundamentais”, enquanto outros a associavam a “opiniões em geral”.

Fomentar a aquisição de conceitos amplamente aceites e a criação de condições que permitam a escuta da voz dos alunos de forma significativa deve ser uma preocupação das lideranças escolares (Handa, 2020). É crucial fomentar a formação profissional para que os professores possam envolver-se nessa tarefa, bem como a formação dos alunos, pois estes podem não estar habituados a ser ouvidos (Handa, 2020). As lideranças têm de compreender também que diferentes escolas se encontram em fases distintas do seu percurso de escuta da voz dos alunos e que os professores possuem níveis variados de competências nesta área. Portanto, é necessário criar condições que incentivem e facilitem essa prática.

As culturas das escolas e as atitudes dos profissionais representam outro desafio a enfrentar, pois estas “interferem no desenvolvimento das políticas de inclusão das escolas, influenciando e diferenciando o diálogo entre alunos e professores” (Vitorino & Santos, 2020, p. 70).

4 CONCLUSÕES

Este estudo permite concluir que a escuta ativa da voz dos alunos constitui uma prática fundamental para a promoção de ambientes mais inclusivos, democráticos e eficazes. Em resposta à primeira pergunta de investigação, os dados analisados demonstram os benefícios desta abordagem para a inclusão dos alunos e para o desenvolvimento profissional dos professores. Ao escutar a voz dos alunos, as escolas promovem o desenvolvimento holístico dos alunos, o fortalecimento de comunidades educativas coesas e a transformação das práticas pedagógicas.

A concretização desta abordagem exige um investimento em programas de desenvolvimento profissional contínuo que capacitem os professores para compreender a importância da participação dos alunos e para implementar estratégias de escuta ativa das suas vozes.

Paralelamente, os alunos devem ser acompanhados no desenvolvimento de competências que lhes permitam colaborar com pares e professores, assumindo-se como agentes ativos e responsáveis no processo educativo. É essencial garantir-lhes espaço, voz e a certeza de que as suas opiniões são consideradas. É também fundamental reconhecer que até as crianças mais novas são capazes de se envolver em processos participativos.

Os dados analisados evidenciam o potencial da escuta da voz dos alunos para o desenvolvimento de competências como a autonomia, o pensamento crítico e reflexivo, o trabalho em equipa, a comunicação e as relações interpessoais.

Em relação à segunda pergunta de investigação, os dados analisados permitiram identificar diversos desafios enfrentados pelas escolas e pelos professores na incorporação desta abordagem. A superação desses desafios institucionais continua a ser um imperativo. Isto requer mudanças de mentalidade e de práticas, exigindo um compromisso das lideranças com a cultura da inclusão e da participação. Entre os desafios a superar encontram-se as crenças e práticas enraizadas, bem como a percepção de que esta abordagem consome demasiado tempo, colidindo com a implementação do currículo.

A par dos desafios identificados, importa reconhecermos que esta abordagem potencia a concretização dos direitos das crianças, consagrados pela Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), e constitui um pilar fundamental para a construção de escolas mais democráticas e comunidades educativas mais coesas. Nesse sentido, podemos afirmar que todos os artigos analisados evidenciam que a escuta ativa da voz dos alunos é indissociável da promoção de práticas educativas inclusivas.

Este estudo apresenta diversas limitações que devem ser consideradas na interpretação dos resultados. Para além do tempo restrito para a realização desta RIL, optamos por restringir a análise a artigos de livre acesso e gratuitos, não tendo sido considerados livros, capítulos de livros, dissertações ou relatórios técnicos. A escassez de literatura especificamente centrada nesta temática justificou a citação reiterada de determinados autores, destacando-se, em particular, os contributos do projeto Erasmus+ ReHaRe – *Reaching the ‘Hard to Reach’: inclusive responses to diversity through child-teacher dialogue* – que tem produzido investigação relevante nesta área.

Os resultados desta RIL apontam para a necessidade de aprofundar a investigação sobre métodos inovadores de integração da voz dos alunos nas práticas pedagógicas, bem como sobre os impactos a longo prazo no desenvolvimento dos alunos, na inclusão, na inovação pedagógica e na formação contínua de professores.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., & Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Alves, I., Campos Pinto, P., & Pinto, T. J. (2020). Developing inclusive education in Portugal: Evidence and challenges. *Prospects*, 49(3-4), 281-296. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09504-y>
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Uma visão holística da(s) indisciplina(s) na escola. In J. Machado, & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direcção de escolas e políticas educativas* (1ª ed., pp. 55-72). Universidade Católica Editora. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22552/1/9789899618640.pdf>

- Amorim, J. P., & Azevedo, J. (2017). As lições dos alunos: o futuro da educação antecipado por vozes de crianças e jovens. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 61-97.
- Barreiras, E., & Artur, A. (2022). A participação na voz de alunos com adaptações curriculares significativas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2022.11684>
- Black-Hawkins, K., Maguire, L., & Kershner, R. (2022). Developing inclusive classroom communities: what matters to children?. *Education 3-13*, 50(5), 577-591. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1873398>
- Carvalho, H., & Queirós, C. (2019). *Professores esgotados: revisão da literatura sobre programas de gestão de stress com avaliação da eficácia* [Apresentação de artigo]. 3.º Congresso Internacional Promovido pela Revista de Psicologia, Educação e Cultura: O Local e o Mundo – Sinergias na era da Informação. Vila Nova de Gaia, Portugal. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/118591/2/309803.pdf>
- Center for Applied Special Technology. (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org/more/downloads>
- Conner, J. O. (2022). Educators' experiences with student voice: how teachers understand, solicit, and use student voice in their classrooms. *Teachers and Teaching*, 28(1), 12-25. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.2016689>
- Costa, A. P., & Amado, J. (2018). *Análise de conteúdo suportada por software*. Ludomedia.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Edições Almedina.
- Department for Education and Skills. (2003). *Every Child Matters*. DFES. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7c95a4e5274a0bb7cb806d/5860.pdf>
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No more failures: ten steps to equity in education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264032606-en>
- Franco, A., Vieira, R. M., Simões, A. R., Costa, A., & Ventura, S. P. M. (2020). “Só para ensinar” ou “mais para aprender”? Reflexões, entre pares, sobre as (próprias) práticas pedagógicas no ensino superior: Análise das perceções dos professores sobre um programa de observação por pares. *Indagatio Didactica*, 12(3), 123-140. <https://doi.org/10.34624/id.v12i3.20058>
- Galvão, T. F., Pansani, T. de S. A., & Harrad, D. (2015). Principais itens para relatar revisões sistemáticas e meta-análises: a recomendação PRISMA. *Epidemiologia do Serviço de Saúde*, 24(2), 335-342. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742015000200017>
- Gonçalves, S., Gonçalves, J., & Marques, C. (2022). *Manual de investigação qualitativa: conceção, análise e aplicação*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Handa, M. (2020). Examining students' and teachers' perceptions of differentiated practices, student engagement, and teacher qualities. *Journal of Advanced Academics*, 31(4), 530-568. <https://doi.org/10.1177/1932202X20931457>
- Mendes, K. D. S., Silveira, R. C. de C. P., & Galvão, C. M. (2008). Revisão integrativa: Método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto – Enfermagem*, 17(4), 758-764. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: student views as a catalyst for powerful teacher development?. *Teaching and Teacher Education*, 51, 246-255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002>

- Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive Inquiry: student–teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670-687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>
- Messiou, K., Bui, L. T., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Bešić, E., Paleczek, L., Hedegaard-Sørensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos, J., Simon, C., Sandoval, M., & Echeita, G. (2022). Student diversity and student voice conceptualisations in five European countries: Implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal*, 21(2), 355-376. <https://doi.org/10.1177/1474904120953241>
- Messiou, K., & Lowe, A. (2023). Developing student-researchers in primary schools through inclusive inquiry. *Educational Action Research*, 33(2), 274-289. <https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2298418>
- Messiou, K., Reyes, J. de los, Potnis, C., Dong, P., & Rwang, V. K. (2024). Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 29(7), 1168-1182. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729>
- Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os direitos da criança*. Ministério Público de Portugal. www.ministeriopublico.pt
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2020). *Relatório de monitoramento global da educação – resumo, 2020: Inclusão e educação: todos, sem exceção*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,...Moher, D. (2022). A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 31(2), 1-20. <https://doi.org/10.5123/S1679-49742022000200033>
- Public Law 1070-110*. (2002, January 8). To close the achievement gap with accountability, flexibility, and choice, so that no child is left behind. <https://www.congress.gov/107/plaws/publ110/PLAW-107publ110.pdf>
- Sandoval, M. M. (2011). Aprendiendo de las voces de los alumnos para construir una escuela inclusiva. *REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 114-125. <https://doi.org/10.15366/REICE2011.9.4.006>
- Sandoval, M., & Messiou, K. (2022). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies. *International Journal of Inclusive Education*, 26(8), 780–795. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456>
- Scarparolo, G., & MacKinnon, S. (2022). Student voice as part of differentiated instruction: students’ perspectives. *Educational Review*, 76(4), 774-791. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2047617>
- Shaw, P. A., Messiou, K., & Voutsina, C. (2021). Illuminating young children’s perceived notions of inclusion in pedagogical activities. *International Journal of Inclusive Education*, 25(4), 499-516. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563642>
- Skerritt, C., Brown, M., & O’Hara, J. (2023). Student voice and classroom practice: how students are consulted in contexts without traditions of student voice. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(5), 955-974. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1979086>

- Torres, A. C. (2017). Vozes de alunos sobre estrutura e trabalho curricular à entrada do ensino secundário: ecos da dicotomia entre cursos científico-humanísticos e cursos profissionais. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 146-176.
- Vitorino, T., & Santos, J. (2020). Pesquisa inclusiva: Diálogo alunos- professores como fator de promoção da educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 20, 56-73. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9684>
- Whittemore, R., & Knafl, K. (2005). The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546-553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>

Disponibilidade de dados

Todo o conjunto de dados que deu suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Recebido em: 10/12/2024
Reformulado em: 30/04/2025
Aprovado em: 30/05/2025

