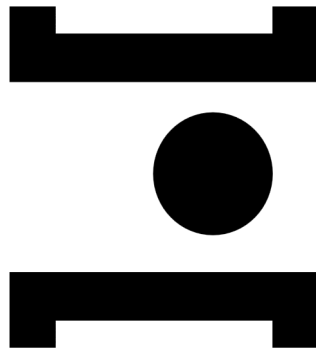


INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
Escola Superior de Educação de Santarém



**POLITÉCNICO
DE SANTARÉM**

**CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A INCLUSÃO: DESAFIOS E
OPORTUNIDADES NO ENSINO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Trabalho de Projeto

Mestrado em Ciências da Educação / Administração Educacional

Filipa Alexandra Teixeira da Silva

Orientação:

Orientador: António Fernando Saldanha Portelada

Coorientadora: Isabel Alexandra Damasceno Teigas e Piscalho

outubro, 2024

À minha querida mãe, expresso um grande amor e carinho pelo seu conhecimento pela sua alegria, bondade, pelas suas capacidades infinitamente ternurentas.

Por me ensinar a lutar com dignidade...
Expressar-me sobre a minha querida mãe é voar para um lugar de acolhimento e amor incondicional.

Ter mãe é estar protegida...
O meu profundo orgulho pela minha querida mãezinha.
Obrigada por tudo, sem ti não era possível.

Dedico este trabalho à minha querida filha, pela paciência e tolerância, pela maturidade que manifesta ainda em tenra idade, pois este foi um objetivo a que a mãe se propôs e que a privou de alguns agradáveis momentos.

Obrigada.

Agradecimentos

A estruturação, elaboração e conclusão deste tipo de trabalho, só é possível com o contributo e organização da Coordenação do Mestrado em Ciências da Educação Administração Educacional, Professora Doutora Maria João Cardona e à Professora Doutora Susana Colaço e demais professores/as pela dedicação profissionalismo e rigor.

O meu profundo agradecimento ao meu orientador, Professor Doutor António Portelada, e coorientadora, Professora Doutora Isabel Piscalho, pela forma como me conduziram na organização e nos inúmeros momentos chave do desenvolvimento deste projeto final.

O meu agradecimento a todos os/as professores/as da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.

Às direções pedagógicas das Escolas de Ensino e Formação Profissionais, nas pessoas dos seus responsáveis, que cooperaram neste trabalho, agradeço-lhes, todo o apoio pela disponibilidade em colaborar no processo de aplicabilidade dos instrumentos metodológicos.

A realização deste projeto final não teria sido possível sem a informação nuclear, a colaboração voluntária de participantes/ professores/as representados na amostra. A todos que aceitaram cooperar nesta etapa diagnóstica os meus sinceros agradecimentos.

À minha turma de Mestrado em Ciências da Educação - Administração Educacional pela empatia, amizade, companheirismo e principalmente pela solidariedade.

Por fim, à minha família que sempre acreditou em mim, e termino apenas com uma reflexão. A decisão de realizar este trabalho partiu de adversidades pessoais, e por conseguinte constato que trabalhar a resiliência ergue a nossa força interior, quando os obstáculos se atravessam sem esperarmos à nossa frente, torna-se necessário mudarmos e tirarmos boas aprendizagens do que surge como um desafio. A perseverança não é um caminho longo são muitos caminhos, e quando a persistência e o foco se fundem os sonhos realizam-se...

Obrigada.

Acrónimos/Siglas

ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P.

APF - Autorizações prévias de funcionamento

CNQ - Centro Nacional de Qualificações

CEF – Curso de Educação e Formação

DAC – Domínios de autonomia curricular

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

EFP – Educação e Formação Profissional

EQAVET - *European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training*

FCT – Formação em Contexto de Trabalho

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONG – Organização não governamental

PAP – Prova de Aptidão Profissional

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridades Obrigatória

POCH – Programa Operacional Capital Humano

UFCD – Unidade de formação de Curta Duração

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

QEQ – Quadro Europeu de Qualificações

Resumo

A educação, no âmbito das Ciências da Educação - Administração Educacional, visa a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso académicos, a promoção da autonomia e da estabilidade emocional, bem como a igualdade de oportunidades e a participação de todos, com todos e para todos. De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece os princípios orientadores de operacionalização do currículo e da avaliação das aprendizagens, em articulação com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho que regula o regime jurídico da educação inclusiva e procura garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, consagra-se uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar, assegurando uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória. O ensino e formação profissional (EFP), regem-se pela aplicabilidade e articulação dos referidos Decretos-Leis. Este estudo pretendeu avaliar os desafios e oportunidades identificados pelos professores/as face às práticas inclusivas no ensino e formação profissional. Desenvolveu-se, na etapa de diagnóstico, uma pesquisa exploratória com as características de um estudo de caso, de natureza qualitativo e quantitativo (misto). O estudo contou com a participação de 23 professores/as¹ das escolas do ensino e formação profissional da sub-região da Lezíria do Tejo. Como métodos de recolha de dados, foram utilizados um questionário no *Google Forms*, entrevista semidiretiva e análise documental. Os resultados apontam para a necessidade de investir na formação de professores/as no ensino e formação profissional ao nível da educação inclusiva, na melhoria dos recursos materiais de apoio à comunicação, horas de apoio e acompanhamento aos alunos/as² insuficientes e escassez de recursos humanos qualificados. Sugerimos, a implementação de um plano interventivo de formação no âmbito da educação inclusiva em contexto para os professores/as.

Palavras-chave: ensino e formação profissional, currículo, educação inclusiva, professores.

1 Professores/as - Designação de pessoa que ensina em escola, docente, formador.

2 Alunos/as - Designação de aprendiz, discentes.

Abstract

Education, within the scope of Education Sciences - Educational Administration, aims at educational and social inclusion, academic access and success, the promotion of autonomy and emotional stability, as well as equal opportunities and the participation of all, with all and for all. In accordance with Decree-Law no. 55/2018, of 6 July, which establishes the guiding principles for the operationalisation of the curriculum and the assessment of learning, in conjunction with Decree-Law no. 54/2018, of 6 July, which regulates the legal framework for inclusive education and seeks to ensure that the Profile of Students Leaving Compulsory Schooling is achieved by all, an integrated and continuous approach to the school journey is enshrined, ensuring quality education throughout compulsory schooling. Vocational education and training (VET) are governed by the applicability and articulation of these Decree-Laws. This project aimed to assess the challenges and opportunities identified by teachers in relation to inclusive practices in vocational education and training. The diagnostic stage involved exploratory research with the characteristics of a case study, of a qualitative and quantitative (mixed) nature. The study involved 23 teachers from vocational education and training schools in the Lezíria do Tejo sub-region. A questionnaire on Google Forms, semi-directive interviews and document analysis were used as data collection methods. The results point to the need for teacher training in teaching and professional training in inclusive education in order to better manage diversity, a lack of materials and resources to support communication, insufficient hours of support and accompaniment for pupils and a shortage of qualified human resources. We suggest implementing an interventionist training plan for teachers.

Key-words: *vocational education, curriculum, inclusive education, teachers.*

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	II
RESUMO.....	IV
ABSTRACT.....	V
Lista de figuras.....	VIII
Lista de quadros.....	VIII
INTRODUÇÃO.....	1
I – PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
1. Ensino profissional em Portugal.....	4
1.1. Caracterização dos cursos profissionais.....	6
1.2. Legislação de suporte ao ensino e formação profissional.....	8
1.3. A importância de flexibilizar o currículo.....	11
2. As lideranças e escola.....	15
2.1. A educação inclusiva no ensino e formação profissional.....	20
II – PARTE - COMPONENTE EMPÍRICA.....	36
2. Metodologia do projeto.....	36
2.1. Contextualização e delimitação do problema.....	37
2.2. Definição dos objetivos do projeto.....	39
2.3. Formulação da questão de pesquisa do estudo.....	40
2.4. Caracterização do contexto e participantes.....	41
2.5. Instrumentos de recolha de dados.....	41
2.5.1. A Análise documental.....	41
2.5.2. O questionário.....	42
2.5.3. A entrevista semidiretiva.....	42
2.6. Fases de desenvolvimento do projeto.....	43
2.7. Ética na investigação.....	44
III – PARTE – RESULTADOS.....	46

3.1. Resultados da Análise Documental.....	46
3.2. Resultados dos inquéritos por questionário.....	54
3.3. Resultados das entrevistas.....	91
3.4. Plano de intervenção do projeto – Desenho de uma formação em contexto.....	98
PARTE IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
4.1. Resposta às questões colocadas e implicações psicoeducacionais.	106
4.2. Limitações do projeto.....	113
4.3. Sugestões e perspetivas futuras.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
ANEXO A – Inquérito.....	123
ANEXO B – Guião de Entrevista à Diretora Pedagógica.....	131
ANEXO C – Guião de Entrevista à Diretora de Curso.....	141
ANEXO D - Autorizações.....	158

Lista de figuras

Figura 1 - Princípios básicos do DUA – (baseado em Nacional Center on Universal Design for Learning 2014) https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl	29
---	----

Lista de quadros

Quadro 1 – Frequência sobre o anonimato e confidencialidade das respostas dos participantes.....	47
Quadro 2 – Idade dos participantes.....	48
Quadro 3 – Género.....	49
Quadro 4 – Habilitações académicas.....	51
Quadro 5 – Tendo em conta a sua habilitação, já possui a profissionalização?.....	51
Quadro 6 – Por favor, indique as áreas em que leciona: Componente sociocultural...52	52
Quadro 7 – Por favor, indique as áreas em que leciona: Componente científica.....52	52
Quadro 8 – Por favor, indique as áreas em que leciona: Componente tecnológica....53	53

Quadro 9 – Tem formação acreditada no âmbito da educação inclusiva?.....	53
Quadro 10 – Espaços físicos dentro e fora da sala de aula.....	55
Quadro 11 – Recursos materiais.....	55
Quadro 12 – Estratégia pedagógica diferenciada.....	56
Quadro 13 – Acessibilidade – Os espaços exteriores são acessíveis a todos/as os/as alunos/as, incluindo aqueles com necessidades específicas (rampas, corrimãos, caminhos bem definidos).....	56
Quadro 14 – Aceitação da diferença.....	57
Quadro 15 – Informação das problemáticas dos/as alunos/as.....	58
Quadro 16 – Articulação com o professor de educação especial.....	58
Quadro 17 – Informação/ formação sobre educação inclusiva.....	59
Quadro 18 – Distinção entre os conceitos de igualdade e equidade.....	60
Quadro 19 – Aceitação da diferença na comunidade/ sociedade.....	61
Quadro 20 – Estratégias de avaliação diferenciada.....	62
Quadro 21 – Participação da família.....	62
Quadro 22 – Promoção de um ambiente seguro e acolhedor.....	64
Quadro 23 – Uso de uma comunicação adequada à necessidade do/a aluno/a.....	65
Quadro 24 – Apoiar a relação com pares.....	66
Quadro 25 – Trabalho em equipa multidisciplinar.....	66
Quadro 26 – Existirem embaixadores de grupo-alvo específicos (pessoas famosas representando uma área específica).....	67
Quadro 27 – Programas de prevenção e/ou de intervenção práticos e eficientes que são implementados nas escolas.....	68
Quadro 28 – Identificar necessidades educativas nos diferentes alunos/as.....	69
Quadro 29 – Aplicar o conceito de equidade.....	70
Quadro 30 – Interagir diferenciadamente com alunos/as dentro da sala de aula.....	70
Quadro 31 – Preparar tarefas adaptadas às necessidades dos/as alunos/as.....	71
Quadro 32 – Promover atividades integradoras dos/as alunos/as com necessidades no grupo turma.....	72
Quadro 33 – Avaliar os alunos/as através de instrumentos diferenciados.....	72
Quadro 34 – Avaliar os alunos por aquisições de competências diferenciadas de acordo com o perfil de competências à saída da escolaridade obrigatória.....	73
Quadro 35 – Resultados globais de quais os instrumentos que utilizam para avaliar especificamente os/as alunos/as com necessidades educativas.....	75

Quadro 36 – Resultados globais à pergunta quais os elementos-chave para o sucesso do aluno/a.....	76
Quadro 37 - Resultados globais à pergunta que tipo de metodologias são usadas na escola de modo a oferecer o apoio adequado aos alunos/as.....	78
Quadro 38 – Resultados globais à pergunta de como é promovida a relação entre os/as alunos/as da turma.....	81
Quadro 39 – Resultados globais à pergunta quais as barreiras à inclusão social e escolar.....	83
Quadro 40 - Análise SWOT – (Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threat), com base nas escolas participantes.....	100
Quadro 41 – Plano de operacionalização.....	106

Introdução

Este estudo está subordinado ao tema “Construindo Caminhos para a Inclusão: Desafios e Oportunidades no Ensino Profissional”, surge no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação/Administração Educacional, e tem por objetivo avaliar e identificar os desafios e oportunidades nas práticas inclusivas sob o ponto de vista dos professores/as no contexto do ensino e formação profissional.

Ao longo da história as políticas educativas, foram sempre estruturadas por uma orientação predominantemente política. A escola passou a assegurar mecanismos de mobilidade social, como valor legitimador das democracias políticas, conciliadas com a economia do mercado, isto é, a igualdade de oportunidade que promove uma escola para todos/as e para cada um, torna-se complexa e heterogênia todos são chamados a cumprir o objetivo de uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade (ONU, 2015).

As escolas, confrontadas com os desafios da massificação e da qualidade na educação, têm sido afetadas, pela dificuldade intrínseca da sua atual missão, mas também pelas resistências à mudança e pelas imposições dos normativos e isso implica uma lógica de compromisso e de partilha de responsabilidades (UNESCO, 2009).

Apresenta-se à escola o desafio de desmistificar a burocracia associada aos sistemas educativos, pelos princípios que lhe estão subjacentes a diversidade, a autonomia e a cooperação, sendo que a administração tem de zelar pelo cumprimento substantivo da lei de forma equitativa, e torna-se, urgente, refletir e organizar o pensamento em relação à escola resultante do fenómeno da globalização, e neste sentido, autonomia e flexibilidade curricular solicita uma visão sobre o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. O currículo é expresso em competências essenciais, manifestando o domínio do conhecimento adquirido e produzido (*outputs*, evidências do desempenho), o domínio de processos cognitivos (aptidões) e a adoção de atitudes associadas às finalidades curriculares, isto é agir de acordo com os objetivos e conteúdos previsto no currículo escolar. O propósito final é que se transmitam conhecimentos em determinadas áreas, mas também se desenvolvam atividades que estimulem determinadas competências como a participação pluridimensional, responsável e sustentável (OCDE, 2019a).

Neste sentido, e afeto a estas mudanças estão os princípios orientadores do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 julho, que estabelece as normas que garante a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos/as e de cada um dos/as alunos/as, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Em 1994 a Declaração de Salamanca, reafirmou o direito à Educação para todos proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, no entanto, a inclusão, equidade e qualidade no ensino continuam a ser temas centrais na discussão do sistema educativo, é fundamental repensar os métodos tradicionais de transmissão de conhecimento e procurar estratégias que permitam aos alunos/as aprender de forma mais ativa e significativa. Estas questões envolvem a participação e colaboração de todos os atores envolvidos no sistema educativo, a valorização das experiências e conhecimentos individuais dos alunos/as, ambientes de aprendizagem diversificados e estimulantes. Além disso, é essencial desenvolver competências como a participação responsável e sustentável, que são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes. Assim como, requer atenção a promoção de valores como a solidariedade, a ética e a sustentabilidade, para tal é preciso construir espaços de diálogo e reflexão sobre questões sociais e ambientais (OCDE, 2019a).

Um currículo dinâmico, polissémico e flexível é aquele que está em constante evolução e que se adapta às necessidades e interesses dos alunos, proporcionando uma aprendizagem mais personalizada e significativa. Isso pode envolver a integração de diferentes áreas de conhecimento, a realização de projetos interdisciplinares, a utilização de metodologias ativas e a valorização da diversidade cultural e social dos alunos (OCDE, 2019b).

Torna-se urgente repensar e inovar as práticas educacionais, procurando formas mais eficazes de transmitir conhecimentos e desenvolver competências essenciais para a formação integral dos alunos/as. Isso requer um investimento na formação de professores/as, na melhoria dos recursos e infraestruturas educacionais, e na promoção de uma cultura escolar mais inclusiva, participativa e comprometida com a construção de um mundo mais justo e sustentável.

A legislação supracitada às escolas profissionais em articulação com o Decreto-Lei n.º 55/ 2018, de 6 de julho, que estabelece os princípios orientadores e de operacionalização e avaliação das aprendizagens.

Estes documentos visam garantir que as escolas profissionais estejam alinhadas com as metas e objetivos do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, preparando os/as alunos/as para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade. No entanto, a sua implementação pode trazer desafios, como a necessidade de adaptar os programas de formação para incluir competências mais abrangentes e transversais, bem como a avaliação das aprendizagens de forma mais abrangente e significativa. Por outro lado, a legislação também traz oportunidades, como a possibilidade de reforçar ainda mais a formação prática dos/as alunos/as, promover a interdisciplinaridade e a inovação pedagógica, e melhorar a articulação entre o ensino e formação profissional e o mercado de trabalho. É importante que as escolas profissionais estejam atentas a estes desafios e oportunidades, e que sejam criadas estratégias e medidas para superar os obstáculos e potenciar os benefícios da aplicação da legislação. A formação dos professores/as, a melhoria das infraestruturas e recursos disponíveis, e a colaboração com entidades externas podem contribuir para o sucesso da implementação dos referidos Decretos-Leis de modo a garantir uma educação de todos e para todos onde os/as alunos/as adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes e competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Tornou-se necessário compreender esses desafios e oportunidades por forma a visar uma educação inclusiva de qualidade equitativa e que promova oportunidades de aprendizagem de todos e para todos.

O projeto está dividido em quatro partes. A primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico no contexto do ensino e formação profissional em Portugal. Na segunda parte, aborda-se a metodologia do projeto, passando pela etapa diagnóstica em que se descreve o estudo de caso exploratório, a definição do problema e as questões de investigação, a caracterização do contexto e dos participantes, bem como os instrumentos utilizados. Na terceira parte, apresentam-se e analisam-se os resultados, que culminam no desenho de um plano de intervenção. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

I – PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Ensino profissional em Portugal

O atual sistema de ensino e formação profissional português é o resultado de uma evolução de políticas e práticas que remonta ao século XIX, já depois da Revolução de Abril, e designadamente durante a década de 80, as sucessivas reformas do sistema educativo português contribuíram para consolidar o percurso do ensino e formação profissional no país. A criação das escolas profissionais, em 1989, surge como evidência do reforço económico do país. Tal como enunciado pelo Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro, as escolas profissionais foram criadas, e foram expressos os princípios norteadores da finalidade das escolas profissionais, nomeadamente na preparação de jovens para a vida ativa, em alternativa ao sistema formal de ensino, com o propósito de aproximar a escola ao mercado de trabalho, possibilitando a inserção dos jovens na vida ativa ou prosseguindo estudos.

A introdução dos princípios norteadores do ensino e formação profissional, na década de 1850, através do ensino técnico-profissional e da criação das escolas profissionais, em 1989, resultaram no atual desenvolvimento e na diversificação da oferta formativa, e neste sentido e de acordo com, Cerqueira et al. (2007, p. 123), “ao longo das últimas cinco décadas, temos assistido a uma presença, cada vez mais consistente, do ensino profissionalmente qualificante no sistema educativo português”.

Sem prejuízo da sua natureza pública e da sua atividade estas instituições seguem um modelo de gestão autónoma e privada que pretende ir ao encontro dos objetivos de uma população jovem, com uma oferta formativa diversificada que motive para a realização de um percurso de formação inicial, mais prático e orientada para o mercado de trabalho, como refere o autor Joaquim Azevedo (2008), são considerados alguns elementos inovadores de carácter institucional, entre eles; deixa de haver monopólio das instituições públicas de ensino e passam a envolver atores sociais locais para a educação das populações.

Além disso, como refere Peter Drucker (1989), a melhor forma de prever o futuro é criá-lo, as instituições privadas têm maior autonomia para definir seus percursos formativos, podendo adaptar-se mais facilmente às necessidades do mercado de trabalho. Essa maior flexibilidade permite uma maior proximidade entre a

formação oferecida e as necessidades reais das empresas, promovendo assim uma maior empregabilidade dos jovens formados.

Também têm a possibilidade de criar parcerias com empresas e outras instituições, por forma a permitir a integração dos alunos/as no mercado de trabalho, através de programas de formação prática (estágios). Isso contribui para uma melhor preparação dos jovens para o mundo laboral, aumentando suas oportunidades de emprego e sucesso profissional.

Consequentemente, as instituições de ensino e formação profissionais privadas no panorama educativo promovem uma formação mais prática, orientada para o mercado de trabalho e em estreita colaboração com empresas e outros atores sociais. Isso representa uma abordagem inovadora e eficaz para preparar os jovens para os desafios do mundo atual e garantir sua inserção bem-sucedida na vida profissional. Não obstante a visão do autor, Pestre (2013) argumenta que a distribuição do conhecimento está relacionada à questão da soberania, e destaca que o mercado muitas vezes valoriza mais o conhecimento prático e utilitário em detrimento do conhecimento mais amplo e abstrato. Além disso, o autor destaca a importância do espaço público e da sociedade civil no fomento do conhecimento distribuído, apontando para exemplos como a inteligência artificial, as ONG e os organismos transnacionais como importantes agentes nesse processo.

A perspetiva deste autor reflete sobre estas dinâmicas e os impactos que elas podem ter no acesso ao conhecimento e no desenvolvimento das sociedades, procurando promover a democratização e a valorização da pluralidade de saberes.

De acordo com a OCDE (2018), Portugal está atualmente a apostar fortemente no ensino e formação profissional como alternativa ao sistema formal de ensino, a inserção de profissionais qualificados no mercado de trabalho demonstra que esta tipologia de ensino é valorizada pelo mundo empresarial.

Podemos concluir que Portugal tem uma longa tradição na aposta do ensino e formação profissional voltado para a aquisição de competências práticas, para o saber-fazer e o desempenho de uma profissão e que continua a investir na criação de escolas e instituições desta natureza proporcionando aos alunos/as um ensino centrado no desenvolvimento de competências práticas e técnicas, que lhes permitem entrar rapidamente no mercado de trabalho e ter sucesso nas suas carreiras profissionais.

1.1. Caracterização dos cursos profissionais

Os Cursos Profissionais, são da responsabilidade da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (ANQEP), são caracterizados por uma forte ligação com o mundo profissional. Visam o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o tecido empresarial local, adequando-o ao perfil do aluno (Lei n.º 405/91). Os cursos profissionais podem ser lecionados em escolas profissionais públicas ou privadas ou escolas secundárias da rede pública.

O seu objetivo é contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais para o exercício de uma profissão contribuindo para o desenvolvimento da economia, para a redução do insucesso escolar e desemprego (Madeira, 2006).

O plano de formação destes cursos está distribuído por várias áreas de formação e é organizado por módulos e Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD), de acordo com os referenciais de formação. Inclui três componentes de formação: Sociocultural, Científica e Técnica. Por fim, a componente da Formação em Contexto de Trabalho (FCT) que é obrigatória. A conclusão destes cursos implica a apresentação de um projeto final, a Prova de Aptidão Profissional (PAP), através do qual os/as alunos/as dão a conhecer as competências adquiridas ao longo do triénio, relacionando de forma transversal e flexível todas as competências adquiridas nas áreas sociocultural, científica e tecnológica (Lei n.º 401/91, p. 5380).

Os planos curriculares, que viram a sua última regulamentação pelo Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, organizam-se ao longo de triénio definindo a carga horária de formação de acordo com o curso da seguinte forma: a) Componente sociocultural, com mil horas de formação, integra em todos os cursos profissionais as disciplinas de Português, Língua Estrangeira I, II ou III, Área de Integração e Tecnologias de Informação e Comunicação ou uma disciplina de Oferta de Escola, de acordo com o seu projeto educativo; b) Componente científica, que visa abordar um conjunto de aprendizagens que vai ao encontro da especificidade de cada curso e ao perfil profissional associado à respetiva qualificação, com quinhentas horas de formação, distribuídas por duas ou três disciplinas de acordo com os referenciais de formação do Centro Nacional de Qualificações (CNQ), se enquadrável, ou pela respetiva portaria do curso, publicada em Diário da República em função das qualificações profissionais de cada curso; c) Componente tecnológica, que aborda

dentro da área técnica um conjunto de aprendizagens, conhecimentos, aptidões e competências técnicas para o perfil profissional de saída de cada curso, com uma carga horária que varia entre mil e mil e trezentas horas de formação, de acordo com os referenciais de formação do (CNQ) e com as orientações da ANQEP, em função das qualificações profissionais de cada curso; d) Formação em contexto de trabalho (FCT), com uma duração variável entre seiscentas a oitocentas e quarenta horas, tem como propósito a aplicação das competências técnicas, relacionais e organizacionais, através de atividades em contexto profissional que visa qualificar o/a aluno/a, realizada em parceria com empresas ou outras organizações, sob a forma de experiências de trabalho realizadas através de estágio orientado por um tutor designado pela entidade de acolhimento (Portaria n.º 70/ 2022, de fevereiro, p.12-31).

A distribuição da carga horária é gerida pelas escolas de acordo com os cursos ministrados, tendo em conta a sua autonomia pedagógica, e deve ter em conta o equilíbrio da carga anual, com vista à otimização da gestão modular, da FCT e do seu próprio projeto educativo (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho).

Relativamente, à avaliação, o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho que estabelece que as linhas orientadoras com especial atenção nas áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, bem como nos conhecimentos, aptidões e atitudes identificados no perfil profissional associado à respetiva qualificação, neste sentido, a avaliação deve ser de caráter contínuo e sistemático, com vista sempre à melhoria das aprendizagens, através, se necessário, de uma revisão do processo de ensino-aprendizagem.

Os critérios de avaliação, são definidos pelo Conselho Pedagógico em articulação com os departamentos curriculares, e deverão ter em conta, o Decreto-Lei n.º 55/2018, assim como, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatório; Os perfis profissionais e referenciais de formação associados às respetivas qualificações constantes no CNQ; e os documentos orientadores respeitantes a cada curso profissional, e sempre que seja necessário uma verificação ao aprofundamento do enriquecimento das Aprendizagens Essenciais.

O acompanhamento e a avaliação das aprendizagens são da responsabilidade dos órgãos de administração e gestão e dos órgãos de coordenação e supervisão pedagógica, sob proposta do conselho de turma de cada professor e/ou formador para a sua disciplina/módulo.

Entendemos, que as orientações de acordo com a legislação do ensino e formação profissional são no sentido de promover o sucesso de todos/as os/as alunos/as e para cada um, e têm como princípio desenvolver estratégias, práticas e ferramentas de forma a potenciar ambientes diversificados e promissores de aprendizagens respeitando os diferentes objetivos e ritmos de aprendizagem

1.2. Legislação de suporte ao ensino e formação profissional

Ao longo dos anos consoante a evolução económica, social e educativa as políticas europeias e nacionais têm enquadrado legalmente o ensino e formação profissional. Com o propósito de responder à criação, organização, funcionamento e desenvolvimento do ensino e formação profissional as escolas profissionais destacam o Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de janeiro, alterado pelos Decretos-Leis nºs 74/2004, de 26 de março, 54/2006, de 15 de março e 150/2012, de 12 de julho.

A 18 de junho de 2009, com a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, surge o Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e a Formação Profissionais, no qual todos os países envolvidos deverão adotar.

Assim, e de acordo com a publicação Jornal Oficial da União Europeia as recomendações do conselho de 24 de novembro de 2020 sobre o ensino e a formação profissionais (EFP) em prol da competitividade sustentável, da justiça social e da resiliência as escolas deverão: adotar critérios de qualidade e melhoria nos descritores e indicadores de referência de acordo com Quadro de referência Europeu de Garantia da Qualidade para o ensino e formação profissional (EQAVET). Incentivar uma melhoria da qualidade e inovação. Desenvolver estratégias de melhoria de qualidade alinhadas com EQAVET. Proceder a uma revisão nos relatórios nacionais de quatro em quatro anos, no âmbito do ensino e formação profissional para o futuro quadro estratégico para a cooperação europeia. Promover protocolos de parcerias com o tecido empresarial local, económico, associativo, social, cultural por forma a proporcionar ambientes diferenciadores de aprendizagens, e prepararem os/as alunos/as para as exigências do mercado assente no rigor científico tecnológico por forma a responderem e desenvolver a região e o país.

Além disso, as escolas devem garantir que as escolhas da sua oferta de ensino e formação profissional (EFP) estejam alinhados com as necessidades do mercado de trabalho, promovendo a aquisição de competências relevantes e atualizadas. Também é importante promover a igualdade de género e a inclusão social, assegurando que todos/as os/as alunos/as tenham acesso a oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

As escolas devem ainda fomentar parcerias com empresas e outras organizações relevantes, de forma a garantir a pertinência dos cursos ministrados de formação e facilitar a transição dos/as alunos/as para o mercado de trabalho. Deve ser promovida a participação ativa de empregadores e parceiros sociais na definição e organização dos planos curriculares de estágio assim como na validação das competências a adquirir e outras formas de aprendizagem prática (p. exe. estágios).

Por último, o EFP deve incentivar metodologias ativas e inovadoras, por exemplo tecnologias digitais, de forma a melhorar a qualidade da formação e a preparar os/as alunos/as para os desafios do mundo do trabalho em constante evolução. É essencial investir na formação contínua dos professores/as e formadores, de modo a garantir a excelência e a qualidade do ensino e formação profissional.

Todas as situações identificadas anteriormente são ação das escolas profissionais privadas, sob a alçada do Ministério da Educação, tendo a especificidade de contribuir para a formação integral dos jovens, proporcionando-lhes o

desenvolvimento de competências adequadas às exigências do perfil de cada curso (Decreto-Lei n.º 92/ 2014, de 20 de junho).

As escolas privadas estão na posse da elaboração dos seus Estatutos, no âmbito do Decreto–Lei 4/98 de 8 de janeiro, que lhes confere a sua natureza privada, com fins de interesse público, gozando de autonomia cultural, tecnológica, científica, pedagógica, administrativa e financeira.

As instituições de ensino e formação profissional com base na sua natureza, seguem as imposições legais, assumido uma lógica de compromisso através do Sistema de Garantia de Qualidade que reflita na sua forma de atuação, uma organização viva com autonomia para definir a sua forma de trabalhar, embora num contexto nacional que tem de ser integrado nas opções do seu projeto educativo/curricular.

Para que o currículo espelhe o seu projeto educativo, é necessário que haja um processo de reflexão, organização e planeamento por parte da escola, levando em consideração o contexto onde se insere, a realidade da comunidade, os recursos disponíveis e as metas estabelecidas pelo currículo nacional. Nesse sentido, o projeto educativo deve ser flexível o suficiente para se adaptar às mudanças e necessidades emergentes, mas também coerente o bastante para garantir a continuidade e progressão da aprendizagem dos/as alunos/as ao longo do triénio. Implica projetar a medio e longo prazo os objetivos a que se propôs com a participação alargada da comunidade educativa, a instituição educativa define e que tenta implementar com vista ao sucesso de acordo com Brito (1998, p. 21) “A dinâmica de uma escola espelha-se no seu projeto educativo e no seu plano anual de atividades e retrata-se na sua concretização.”.

Além disso, é fundamental que o projeto educativo seja constantemente avaliado, de forma a garantir a sua eficácia e relevância em relação aos objetivos educacionais propostos. Para isso, é importante que haja uma colaboração entre todos os membros da comunidade educativa, incluindo professores/as, alunos/as, pais encarregados de educação e outros profissionais. O currículo torna-se projeto educativo/curricular quando a escola (ou grupo de escolas servindo uma comunidade) assume um conjunto de diretrizes e metas estabelecidas pelo currículo nacional, assegurando de forma dinâmica as metodologias e estratégias pedagógicas no seu contexto, sujeito a revisões e ajustes, de modo a acompanhar as mudanças no

mercado de trabalho e com o objetivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos/as.

Assim, o projeto educativo/curricular é uma ferramenta essencial para orientar a prática pedagógica da escola, garantindo que os/as alunos/as tenham acesso a uma educação de qualidade, significativa e que os prepare para enfrentar os desafios do século XXI.

Neste sentido, o conhecimento do contexto em que estas escolas profissionais operam é fundamental para que se possam criar dinâmicas de promoção e parceria com os *stakeholders* numa abordagem *Whole School Approach* e implementarem conjuntamente estratégias diferenciadoras capazes de responder aos desafios e a complexidade dos contextos educativos. Ganha importância a criação de ambientes educativos inclusivos e diversificados, colaborativos e motivadores de forma a garantir que todos/as os/as alunos/as tenham acesso a uma educação de qualidade e estejam preparados para ingressar no mercado de trabalho para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, já a UNESCO (2016), considerou o ensino e formação profissional uma trajetória educativa que promove a equidade e o desenvolvimento sustentável.

1.3. A importância de flexibilizar o currículo

O universo do sistema educativo tornou-se num ecossistema diversificado, neste novo paradigma educativo, as partes interessadas, professores/as, alunos/as, encarregados de educação/ pais , diretores escolares, comunidade local e entidades governamentais têm um papel fundamental na garantia de um ambiente enriquecedor e diversificados das aprendizagens, garantindo que todos/as os/as alunos/as tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente das suas diferenças culturais, socioeconómicas ou de aprendizagem. A ênfase na equidade e justiça social tornou-se uma prioridade na construção de um sistema educativo mais inclusivo e igualitário. Nesse sentido, valoriza-se o ambiente educativo diversificado e personalizado “resultados”, a escola inclusiva deve valorizar a diversidade dos aprendentes (Conselho Nacional de Educação [CNE], 2013), e reconhecer que cada aluno/a é único e tem diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem assegurando “processo” (além do empenho, as realizações dos alunos, as experiências de aprendizagem, são reconhecidas como tendo valor intrínseco), foco não só no

desempenho académico, mas também no bem-estar holístico do/a aluno/a considerando diferentes percursos (Rodrigues, 2020). Isso implica a utilização de metodologias e estratégias proativas para envolver os/as alunos/as e promover a sua autonomia e criatividade. O sistema educativo atual está em constante evolução para atender às necessidades e desafios do século XXI. A valorização do processo de aprendizagem, o foco no bem-estar holístico dos/as alunos/as e a parceria entre todas as partes interessadas são elementos-chave para promover uma educação de qualidade e relevante para o mundo atual.

Conteúdo a escola procura gerir o currículo de forma dinâmica e polissémica diversificando vertical e horizontal entre as aprendizagens, criando, espaços multidisciplinares, em consonância e conformidade, nas áreas disciplinares e não disciplinares. Isso significa que é importante oferecer diferentes formas de ensino aprendizagem e avaliação, levando em consideração as necessidades e habilidades individuais de cada aluno/a, é essencial que os professores/as estejam atentos a estas diferenças e adaptem suas práticas pedagógicas para garantir que todos/as os/as alunos/as têm as mesmas oportunidades. Isso implica promover a diversidade de diversas formas de envolvimento, representação e expressão, os professores/as podem contribuir para a inclusão de todos/as os/as alunos/as, possibilitando que cada um atinja seu máximo potencial e alcance sucesso académico. Essa abordagem centrada no aluno/a reforça a ideia de que a educação deve ser acessível e significativa para todos/as, independentemente de suas habilidades ou características individuais, implica desenvolver práticas que permitam múltiplos meios de envolvimento, de representação e de expressão (King-Sears, 2009).

A gestão do currículo não passa apenas por decisões quanto à distribuição dos conteúdos pelo semestre, pela planificação dos conteúdos para cada aula, ou pela atribuição de classificações, como refere a Direção-Geral de Educação (2018, p.9) “Gerir o currículo não é mais do que decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados.”, é fundamental ter uma visão clara dos objetivos que se pretende alcançar, definir as competências e conhecimentos a desenvolver, estabelecer estratégias e métodos de ensino adequados, delinear um calendário para o desenvolvimento das atividades, definir as prioridades e recursos necessários, organizar o currículo de forma coerente e avaliar os resultados obtidos. Além disso, é importante ter em conta as necessidades e interesses dos/as alunos/as, adaptando o currículo de acordo com as características

do grupo e promovendo a inclusão de todos/as os/as alunos/as. A gestão do currículo exige, assim, uma atuação planeada e estratégica, que visa garantir a qualidade do ensino e a aprendizagem efetiva dos/as alunos/as, é este o sentido que a autonomia da escola ganha força, gerir o trabalho pedagógico e curricular que os professores/as realizam e pelo qual respondem socialmente: a promoção das aprendizagens curriculares necessárias a todos e para cada um individualmente.

É impreterível que a iniciativa e a responsabilização bem como a capacidade de organizar, avaliar e reformular está intrinsecamente associada a gerir o currículo das aprendizagens essenciais correspondem ao que deve/pode ser aprendido por todos embora com diversos níveis de aquisição de aprendizagem, isto é, não desprezando o que é estruturante na aprendizagem essencial (Roldão et al., 2017).

Ainda e de acordo com Roldão (2017) as aprendizagens essenciais são, o denominador curricular comum para todos/as os/as alunos/as e para cada um individualmente, isto é, exigindo às escolas uma maior flexibilidade na gestão dos currículos, o que não significa um “emagrecimento” do currículo nas aprendizagens essenciais, antes um desenvolvimento das aprendizagens consideradas estruturantes, em conformidade com as políticas internacionais (UNESCO, 2016; OCDE, 2013).

Consequentemente todos os intervenientes são chamados a adaptar, gerir o currículo numa lógica de deliberação colaborativa, Roldão (2017) as aprendizagens essenciais são, o denominador curricular comum para todos/as os/as alunos/as e para cada um individualmente, isto é, exigindo às escolas uma maior flexibilidade na gestão dos currículos, o que não significa um “emagrecimento” do currículo nas aprendizagens essenciais, antes um desenvolvimento das aprendizagens consideradas estruturantes, em conformidade com as políticas internacionais (UNESCO, 2016; OCDE, 2013).

O desafio principal à organização do currículo é precisamente o de questionar que conhecimento, atualmente, é mais valioso, sabendo à priori que a opção tem sido a de valorizar as ciências e as tecnologias, dado o seu impacto na competitividade económica. É, neste contexto de desafios curriculares e pedagógicos que o conhecimento e a aprendizagem colocam a educação no seu todo e para cada um, como complexa e deliberativa (Pacheco & Sousa, 2016; Henderson, 2015; Pinar, 2015, 2007).

A transformação da escola e o sucesso das aprendizagens passa pela capacidade das escolas e professores/as enquadrarem o currículo utilizando o seu

saber é prática profissional, aplicando os normativos que são instrumentos de regulação e orientação para autonomia.

Segundo o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação Para o Século XXI, Scott (2015), enfatiza sob a égide da UNESCO, um novo modelo de aprendizagem para o século XXI, analisa os processos de mudança, como a personalização, a colaboração, a comunicação, a aprendizagem informal, a produtividade a criação de conteúdos, acrescenta ainda três tipos de competências: competências pessoais; competências sociais e competências de aprendizagem (gestão, organização, capacidades metacognitivas e capacidade para converter as dificuldades em oportunidades).

O desenvolvimento de competências do século XXI, promove uma educação inclusiva centrada no aluno/a, e essas mudanças requerem um esforço conjunto de governos, instituições de ensino, sociedade civil e comunidade académica, visando preparar os indivíduos para os desafios e oportunidades do mundo atual.

No entanto, e sob uma atmosfera de mudança, adaptar o currículo à multiculturalidade ao desenvolvimento local (glocal), à interdisciplinaridade entre outros, requer flexibilização, seguindo as abordagens por competências, para a aprendizagem colaborativa e para a aprendizagem baseada em projeto (Lewis et al., 2019).

Neste sentido, é feita uma abordagem do currículo por competências, em que o desempenho é traduzido em resultados da aprendizagem, focando-se no/a aluno/a de uma forma holística. Através de abordagens flexíveis, em sala de aula, no currículo na própria escola e nos recursos utilizados para as aprendizagens foi introduzido nos sistemas educacionais como forma de garantir que todos/as os/as alunos/as tenham acesso a uma educação de qualidade nos anos 90 do século XX, que em português designamos Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA. O DUA reconhece a diversidade de habilidades, interesses e ritmos de aprendizagem dos/as alunos/as e procura oferecer uma diversidade na aprendizagem e na demonstração do conhecimento. Isso significa que os professores/as devem adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais dos/as alunos/as, oferecendo diferentes opções de atividades, materiais e avaliações. Além disso, é importante que a estrutura física da escola e a organização da sala de aula sejam flexíveis e inclusivas, para garantir que todos/as os/as alunos/as possam participar plenamente. O objetivo do Desenho Universal para a Aprendizagem é criar um ambiente

educacional que seja acessível a todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas habilidades ou limitações. Ao promover a flexibilidade e a personalização, o DUA permite que cada aluno/a tenha a oportunidade de aprender de forma eficaz e significativa, maximizando seu potencial de sucesso acadêmico, assim como, permite definir objetivos educativos e equacionar estratégias, materiais e formas de avaliação pertinentes para todos/as os/as alunos/as, e não apenas para alguns (CAST, 2014; Rapp, 2014).

O papel da educação também tem em atenção o bem-estar comum, e percebendo à priori que estamos perante uma aldeia globalizada, a OCDE, publicou uma série de notas sobre a Bússola de Aprendizagem 2030 (OCDE, 2019a), baseada nas competências, e na construção dos ambientes de aprendizagem, para justificar para o como se ensina e para o como se aprende, na base de um currículo dinâmico polissêmico e não linear, flexível e com foco na aprendizagem mais personalizada.

No entanto, surgem-nos dualidades quanto à aplicabilidade destas questões “Que” competências (conhecimentos, aptidões, atitudes, valores) devem os/as alunos/as desenvolver? (Learning Compass 2030/ Bússola de Aprendizagem 2030), “Como” implementar currículos e ambientes de aprendizagem que tornem efetivas até 2030 as competências identificadas? Como podemos preparar os/as alunos/as para empregos que ainda não foram criados? Como podemos equipá-los para enfrentar diferentes perspetivas e visões de mundo? (Teaching Framework for 2030/ Estrutura de Ensino para 2030).

Estas questões levam-nos a refletir sobre o desafio de preparar os/as alunos/as para um futuro incerto e em constante evolução. É fundamental que os/as alunos/as desenvolvam competências não só técnicas, mas também socio emocionais, que lhes permitam adaptar-se a novas situações, colaborar de forma eficaz, resolver problemas complexos e pensar de forma crítica.

Para implementar currículos e ambientes de aprendizagem eficazes, é necessário promover uma abordagem interdisciplinar, que integre diferentes áreas do conhecimento e estimule a criatividade e a inovação. Também é importante incentivar a aprendizagem ativa, que coloque o/a aluno/a no centro do processo de ensino-aprendizagem e promova a autonomia e a responsabilidade.

Quanto à preparação dos/as alunos/as para empregos futuros e para lidar com diferentes perspetivas e visões de mundo, é essencial promover a educação inclusiva e intercultural, que valorize a diversidade e o respeito à diferença. Além disso, é

importante incentivar a colaboração internacional com projetos (ex, *Erasmus*) e a flexibilidade cognitiva, para que os/as alunos/as possam adaptar-se a contextos culturais e profissionais diversos.

Conclusivamente, preparar os/as alunos/as para o futuro requer uma abordagem holística e inovadora, que promova o desenvolvimento de competências variadas e a capacidade de adaptação a um mundo em constante mudança. É fundamental que educadores, instituições de ensino e governos trabalhem em parceria para criar um ambiente educacional que prepare verdadeiramente os/as alunos/as para os desafios e oportunidades do século XXI.

2. As lideranças e escola

Sendo a escola uma instituição com características diferenciadoras de outras instituições designadamente em termos de singularidade pela sua missão, neste sentido, as instituições educativas alcançam uma dimensão onde se tomam decisões importantes, em termos educativos, curriculares e pedagógicos, não obstante todas estas decisões envolvem ética e emoções. Costa (2003) afirma que as instituições educativas devem promover uma educação ética que valorize a diversidade, a igualdade e a justiça social, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes dos seus direitos e deveres na sociedade. Neste sentido, a ética e as emoções desempenham um papel fundamental na construção de uma educação inclusiva e democrática.

Neste sentido, os autores como Hallinger (1983) e Bolívar (2021) destacam a importância de uma liderança educacional que seja capaz de promover a colaboração e a participação de todos os membros da comunidade escolar, e metas educacionais. Além disso, enfatizam a necessidade de uma liderança que seja capaz de adaptar-se às mudanças e desafios que surgem no contexto educacional, sendo flexível e inovadora na procura de soluções eficazes. Na linha temporal que distânciam estes autores a liderança educacional tem preconizado um crescimento complexo nos contextos escolares, que têm vindo a requerer uma proximidade e adequação para Bolívar a liderança educativa exerce uma maior influência na melhoria da educação quando é distribuída ou partilhada, criando comunidades de aprendizagem profissional, que por sua vez têm impacto positivo na melhoria das escolas, isto é, o

objetivo e garantir que os currículos sejam mais relevantes e significativos para os/as alunos/as, levando em consideração as suas necessidades, interesses e contextos de vida.

Em concordância, Fullan (2002), refere que a ação de liderança não deve ser individual, mas sim coletiva, sendo que o papel de líder deve assegurar que a organização desenvolva relações que ajudem na obtenção dos resultados desejados. Destacando-se a importância de existir uma liderança distribuída na escola e a sua importância na melhoria do ensino e de ser facilitadora de uma mudança organizacional.

Enfatizamos a importância de uma liderança transformadora, que seja capaz de inspirar e mobilizar a comunidade escolar na procura pela melhoria contínua da qualidade do ensino. Destacamos a importância de existir uma liderança distribuída na escola. Assim, a liderança nas organizações escolares tem um papel crucial na criação de um clima de mudança, onde é imprescindível favorecer a gestão democrática, participativa e distribuída na resposta às propostas de inovação e na capacidade de autorrenovação. Segundo Nóvoa (Ventura, 1999) destaca a importância de considerar não apenas as práticas pedagógicas em si, mas também as estruturas e dinâmicas organizacionais que as sustentam. Ele ressalva que a inovação educacional não pode ser pensada de forma isolada, mas sim integrada num contexto mais amplo, aborda a necessidade de considerar a dimensão humana da educação, destacando a importância das relações interpessoais, da motivação e do comprometimento dos indivíduos envolvidos no processo educativo. Para ele, a inovação educacional é marcada pela valorização da complexidade e da diversidade dos contextos escolares, pela importância de uma abordagem integrada e colaborativa, e pela ênfase na dimensão humana da educação. Suas reflexões convidam-nos a repensar as práticas e conceções tradicionais, procurando caminhos mais criativos e eficazes para promover a transformação e a melhoria da educação depois de uma perspetiva tradicional que privilegiava o ambiente micro de sala de aula para uma abordagem macro do sistema de ensino, isto é, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana (Novoa, 2008).

A escola precisa de um estilo de gestão orientado para a melhoria e a qualidade, com maior autonomia, descentralização das decisões e responsabilização

das escolas, envolvendo todos os atores e intervenientes quer internos como externos (Gaspar & Roldão, 2007).

Deste modo, mais do que gestores as escolas necessitam de verdadeiras lideranças organizacionais, efetivas e reconhecidas, empenhadas na participação e satisfação da comunidade, de modo a concretizarem os objetivos e a missão da escola, tornando-a numa organização sustentável, inteligente e aprendente, segundo Galinha (2011) as motivações podem estar na base, o gestor é um facilitador de sentidos, capaz de envolver os indivíduos na prossecução dos objetivos organizacionais.

Desenha-se um perfil de base humanista que considera a sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais, o que significa que a liderança é exercida de forma colaborativa e participativa, procurando sempre o bem-estar e o desenvolvimento integral de todos os membros da comunidade escolar de acordo com Tavares et al. (2019) um conceito relevante é o clima organizacional como um fator imprescindível para favorecimento da gestão democrática e participativa.

As lideranças humanistas têm como objetivo principal garantir que todos/as os/as alunos/as tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas individualidades e promova seu pleno desenvolvimento como seres humanos. Também são responsáveis por promover a igualdade de oportunidades, combater a discriminação e promover a inclusão de grupos minoritários e vulneráveis na comunidade escolar. Valorizam a escuta ativa, a empatia e o diálogo como fundamentos para a construção de relações de confiança e respeito mútuo. Sob a perspetiva da autora (Galinha, 2019), é neste sentido, que se operam mudanças significativas, procurar compreender os problemas sociais, colocando a pessoa no centro de suas ações, promovendo a dignidade humana, a igualdade de oportunidades e o respeito mútuo como valores fundamentais. Elas têm como missão criar uma escola mais justa, inclusiva e democrática, onde todos os membros da comunidade escolar possam se sentir parte integrante e protagonistas de seu próprio processo educativo.

Compreendendo e quebrando obstáculos sociais, tais como: preconceitos, estereótipos e estigmas, mostrando através de intervenções que somos pessoas de direitos, capazes de combater as desigualdades sociais, assim como compreender suas causas e efeitos.

Analisando a escola como um ambiente onde podemos desenvolver mecanismos de influência e processos de mudança, nasce assim, a necessidade intrínseca do professor refletir sobre o processo de pensar e sobre o pensamento/conhecimento.

O perfil dos/as alunos/as não visa, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar, pensar e refletir sobre a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia.

A urgência da produção de conhecimento leva-nos a refletir, enquanto professores/as sobre as aprendizagens que são resultado de uma experiência total: corporal, emocional, afetiva, cognitiva, relacional. Ter a capacidade de refletir sobre a dimensão afetiva e relacional nas aprendizagens, ajudar-nos-á a criar um relacionamento entre os seus intervenientes. A necessidade de criarmos uma relação socio efetiva, o professor é o responsável pela função transformadora na construção do qual as variáveis comunicacionais não-verbais assumem um importante papel. A dimensão afetiva passa a ter importância, a cognição e a afetividade constituem uma mesma unidade funcional, holística e sistémica (Damásio, 1995).

Tendo sempre a noção, da promoção do desenvolvendo do intelecto, do físico, do afetivo, do moral e social de um indivíduo e inculcando o gosto pela aprendizagem tendo em vista a melhoria dos seus resultados escolares e a redução do abandono escolar, isto é, a escola pela sua missão transformadora deverá assegurar de acordo com os seus diversificados contextos ter a capacidade, de forma, responsável e cooperante responder às necessidades, potencialidades, interesses e expectativas e por fim o bem estar do/a aluno/a, de uma forma holística.

O papel da escola, enquanto agente transformador das novas gerações é crucial, perante um mundo em mudança e de incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos, assim como *Daniel Pennac* refere a importância do papel do professor na necessidade de despertar a curiosidade e a partilha do saber, transformando o indivíduo passivo em indivíduo ativo/criador, despertando a necessidade de aprender, pensar e refletir. Torna-se forçosamente relevante criarmos climas sensoriais e relacionais que permitam ambientes que construam pessoas, grupos e aprendizagens.

O grande desafio da escola está em acolher a diversidade e saber definir o percurso educativo adequado, está em saber gerir a dialética apetência/competência, está em equilibrar a carga de afetos e de influências externas que cada aluno traz consigo.

O papel do professor é fundamental na motivação, bem como na perceção de como o aluno/a terá da escola no futuro, aqui se destaca a importância da apreensão do outro, da influência das emoções e dos afetos e do papel preponderante que estes terão no percurso dos alunos (Galinha, 2010).

O professor é o responsável pela função transformadora, o encontro pedagógico que ocorre entre o professor e os seus alunos/as, ora se cada aluno/a é uma individualidade caracterizado por uma carga afetiva e emocional única, o professor é responsável por adotar uma atitude reflexiva, de constante questionamento face às situações de avanço e de frustrações, para Day (2001) a reflexão sobre o ensino não é um processo meramente intelectual, exige um compromisso emocional e envolve a mente e o coração.

A tomada de consciência perante os seus alunos/as é a assunção de que existem necessidades diversas decorrentes de meios e fatores diversos. Será certamente observável na prática pedagógica quando um professor demonstra prazer, paixão no processo educativo a forma como compromete os seus intervenientes na aprendizagem na construção do conhecimento (Sá, 2005).

No contexto do paradigma socio construtivista de *Vygotsky*, o desenvolvimento cognitivo (e metacognitivo) está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento social e emocional, significa que mudanças fundamentais no pensamento têm de ser acompanhadas por uma reorganização dos objetivos, das atitudes e das formas de mediação (Vygotsky, 1998).

Sintetizando a liderança não está sozinha nas tomadas de decisão depende intrinsecamente de fatores externos e internos influenciada por ambientes. Se a liderança é democrata logo será mais participativa, deliberativa no seu processo, de forma, a que todos os intervenientes possam colaborar. Consideramos que a liderança distribuída na escola contribuí para a melhoria do ensino como ferramenta facilitadora de uma mudança organizacional. (Galinha, 2010).

Por sua vez, o dualismo tradicional, entre as dicotomias cognição e afetividade, razão e emoção, tem vindo, a assumir um destaque primordial no sistema educativo, face à riqueza, diversidade e complexidade da motivação humana.

2.1. A educação inclusiva no ensino e formação profissional

A organização curricular no ensino e formação profissional leva à publicação de documentos que recomendam a flexibilidade curricular e que estipulam as aprendizagens essenciais sob a orientação das políticas educativas (Direção Geral da Educação, 2018).

Esta nova abordagem pretende que sejam privilegiadas as competências e conhecimentos essenciais para um desenvolvimento integral dos/as alunos/as, promovendo a sua autonomia, criatividade, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas.

As aprendizagens essenciais definem as competências que os/as alunos/as devem adquirir ao longo do seu percurso escolar, independentemente dos conteúdos programáticos, permitindo uma maior liberdade para os professores/as adaptarem os conteúdos às necessidades e interesses dos seus alunos/as, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais personalizado e eficaz.

Assim, o novo enfoque do currículo valoriza às competências transversais, como a literacia digital, a educação para a cidadania, o empreendedorismo, a sustentabilidade e a igualdade de género. No entanto a abrangência do perfil dos alunos/as requer atenção quanto ao carácter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão, resultantes da consciência de si próprios, e da participação na sociedade. A pertinência da igualdade de oportunidades e acesso aos meios de aprendizagem independentemente da condição física, mental, social, económica e cultural. Concordantemente, pretende-se uma escola livre, um espaço de convivência democrática, em que os direitos humanos serão respeitados e protegidos, independentemente de sua origem, género, orientação sexual, religião, etnia ou qualquer outra característica social ou cultural, uma escola livre de discriminação onde todos se sintam acolhidos, respeitados e valorizados, independentemente de quem são ou de onde vêm, em que o essencial é assegurar o direito à educação e responder “à singularidade da pessoa” (López, 2012, p. 177).

Estas competências são consideradas essenciais para a formação integral dos alunos/as, preparando-os para os desafios do século XXI. Com a implementação desta nova organização curricular pretende-se uma melhor qualidade e equidade no

sistema educativo português. Espera-se que esta abordagem traga benefícios significativos para os/as alunos/as, preparando-os de forma mais adequada para a vida ativa e para a sua participação ativa na sociedade.

Neste sentido, alguns autores sublinham a criação de comunidades inclusivas como uma meta a atingir pelos sistemas educativos em todo o mundo, (Curcic, 2009; Katz, 2012; 2013; UNESCO, 2009).

Por conseguinte entendemos que a inclusão procura assegurar o acesso, a participação e o sucesso de todos e para cada um, combatendo-se deste modo qualquer forma de exclusão. No entanto, assegurar estas questões envolve mudanças significativas na forma de ver a escola e o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, de equacionar processos pedagógicos inclusivos na aprendizagem que impliquem efetivamente todos/as os/as alunos/as e para cada um individualmente, e é a este propósito que consideramos que existem mudanças significativas nas práticas pedagógicas que vários autores sublinham a necessidade de se equacionar outro modo no processo de organização e gestão do currículo (Katz, 2014; Meyer et al., 2014). Com o aparecimento do conceito o Desenho Universal para a Aprendizagem nos anos 90 do século XX, veio apoiar e ajudar a compreender as metodologias associadas, regulamentadas no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho.

O desenho universal para a aprendizagem (DUA) é uma abordagem que pretende maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos/as os/as alunos/as e para cada um individualmente, através da flexibilidade do currículo e da integração das diversificadas estratégias de ensino. Para isso, devemos partir do pressuposto que os/as alunos/as são todos diferentes em termos de motivação, interesses e estilos de aprendizagem e participação; após consciência do que é o enriquecimento da heterogeneidade, entenderemos a escola inclusiva em termos sociais e académicos.

Na perspetiva de CAST (2011) a abordagem do DUA relaciona-se ainda com conceitos descritos por autores como *Piaget*, *Vygotsky*, *Bruner* e *Bloom* que se debruçaram em compreender e organizar o processo de ensino e aprendizagem, auxiliando na compreensão do modo de como se aprende, e de como planear metodologias adequadas para enfrentar as diferenças. A importância de se estabelecerem “scaffolding” que favoreçam as estratégias pedagógicas que auxiliem a aprendizagem, sublinhada por *Vygotsky*, constitui um dos cruciais a considerar na abordagem curricular do DUA. Como afirma (Quaglia, 2015, p.2) esta abordagem é crucial para a resolução do assunto em questão por forma a traçar estratégias eficazes

e obter resultados desejados. “(...)”, organiza, sintetiza, e desenvolve práticas existentes que docentes mais experientes já usam regularmente nas suas salas de aula”. Esta abordagem não introduz novas técnicas pedagógicas, mas sim, reúne, resume e aprimora práticas já existentes que são utilizadas rotineiramente por professores/as experientes em suas salas de aula, isto é, não se trata de reinventar, mas sim de valorizar e potencializar o que já está a ser feito.

Deste modo, o DUA é uma ferramenta fundamental para garantir uma educação de qualidade e para promover o sucesso de todos/as os/as alunos/as, independentemente das suas diferenças e necessidades. É importante que os professores/as estejam familiarizados com os princípios e estratégias do DUA, de forma a potenciar o seu impacto na prática pedagógica e no desenvolvimento das competências dos/as alunos/as. As estratégias pedagógicas devem ser diversificadas e adaptadas às necessidades dos/as alunos/as, promovendo a participação ativa, a motivação e o desenvolvimento de competências transversais. Além disso, a avaliação deve ser contínua e formativa, permitindo acompanhar o progresso dos/as alunos/as e identificar eventuais dificuldades de aprendizagem, de modo a intervir atempadamente. A aplicação do DUA proporciona uma abordagem mais personalizada e centrada no aluno/a, favorecendo a equidade e a inclusão no processo educativo auxiliando os professores/as na planificação das suas atividades, quer ao nível dos objetivos, das estratégias pedagógicas e das avaliações. Por sua vez, estes princípios ajudam e orientam na planificação das atividades com vista à eliminação de barreiras, considerando múltiplas opções para a sua consecução (Meyer et al., 2014).

Existem três princípios fundamentais do DUA, que de acordo com Meyer et al. (2014), implicam: a) Princípio dos múltiplos meios de envolvimento (“o porquê” da aprendizagem) – envolve a identificação, motivação e expectativas dos/as alunos/as, e o apoio na autorregulação dos comportamentos de aprendizagem. Pode-se operacionalizar de diversas maneiras, os professores/as organizam o processo ensino aprendizagem recorrendo a múltiplas opções envolvendo os/as alunos/as nos seus interesses/ motivações e potencialidades para a aprendizagem; b) Princípio dos múltiplos meios de representação (“o quê” da aprendizagem) – considerada que os/as alunos/as aprendem de maneiras diferentes, neste sentido é fundamental apresentar múltiplas opções relacionadas com a representação/ apresentação dos conteúdos, lembrando que nem todos aprendem e processam a informação da mesma forma

(exe. auditiva, visual, cinestésica, tátil), exemplo disso e a possibilidade de diversificar os materiais de apoio com diferentes níveis de complexidade, associar a questões práticas, experiências, ideias chave, mapas conceituais, entre outros, garantindo o processo de ensino aprendizagem por intermédio de *feedback*; c) Princípio dos múltiplos meios de ação e de expressão (“o como” da aprendizagem) – entendemos este princípio como a possibilidade de serem criadas diversas formas de os/as alunos/as se expressarem, participarem e demonstrarem as aprendizagens adquiridas. Estas são essenciais para monitorizar, autorregular a aprendizagem e reestruturação da prática pedagógica e devem incluir, entre outras, *feedback* contínuo, específico.

No entanto, não deixa de ser desafiante porque se espera que todos/as os/as alunos/as atinjam, da mesma forma e na mesma faixa etária, para isso, é importante conhecer o processo de configuração da arquitetura cognitiva, desenhar uma proposta pedagógica que, sustente por uma didática específica, e permita dar respostas as necessidades dos/as alunos/as, potenciando e desenvolvendo as capacidades de todos e para cada um, dentro desse processo sócio educativo de formação dos/as alunos/as.

A abordagem das neurociências e a interligação entre e a prática pedagógica pode ajudar os professores/as a adaptarem as suas estratégias de ensino de acordo com as capacidades cognitivas dos/as alunos/as, levando a uma aprendizagem mais eficaz e significativa. Por exemplo, compreender como o cérebro processa a informação visual pode levar a uma utilização mais eficaz de recursos visuais na sala de aula, facilitando a assimilação e retenção de informação pelos alunos/as.

Além disso, a compreensão dos processos de memória, atenção e motivação, entre outros, pode ajudar os professores/as a criar ambientes de aprendizagem que estimulem de forma mais eficaz o interesse e a participação dos/as alunos/as. Por exemplo, conhecer a importância da repetição espaçada na consolidação da memória pode levar a uma revisão mais adequada dos conteúdos ao longo do tempo, promovendo uma maior retenção de conhecimentos. Logo, a descoberta das neurociências na prática pedagógica pode contribuir para uma abordagem mais informada e eficaz da educação, proporcionando aos alunos/as uma aprendizagem mais significativa e duradoura. O professor deverá ter em consideração os conhecimentos resultantes das neurociências, nomeadamente os sistemas envolvidos na aprendizagem. Segundo vários autores as neurociências fornecem uma base bem sedimentada para a compreensão de como o cérebro aprende e como se pode

proporcionar um ensino eficaz (CAST, 2011; Courey et al., 2012; Rose & Meyer, 2002).

Esses conhecimentos evidenciam que a aprendizagem é um processo multifacetado, que envolve o uso de três sistemas básicos, a saber: as redes afetivas, as redes de reconhecimento e as redes estratégicas. Esses diferentes sistemas trabalham juntos de forma integrada para permitir a aquisição, o armazenamento e a recuperação de informações de forma eficaz, correspondendo cada uma a um local particular no cérebro e tendo funções específicas (Meyer et al., 2014). Logo, é importante considerar não apenas o conteúdo a ser aprendido, mas também a motivação, as estratégias de aprendizagem e o contexto em que a aprendizagem ocorre.

As redes afetivas relacionam-se com a motivação para a aprendizagem e ajudam o sujeito a determinar o que é importante aprender; as redes de reconhecimento referem-se ao que aprendemos e, por último, as redes estratégicas relacionam-se com o como aprendemos e indicam-nos como fazer as coisas (Courey et al., 2012; Meyer et al., 2014). Além disso, a abordagem de ensino e aprendizagem deve ser diversificada, de modo a atender às necessidades e preferências individuais dos/as alunos/as, estimulando o desenvolvimento de todas as redes cognitivas de forma equilibrada. O uso de diferentes estratégias, recursos e tecnologias pode contribuir para a ativação e fortalecimento dessas redes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura.

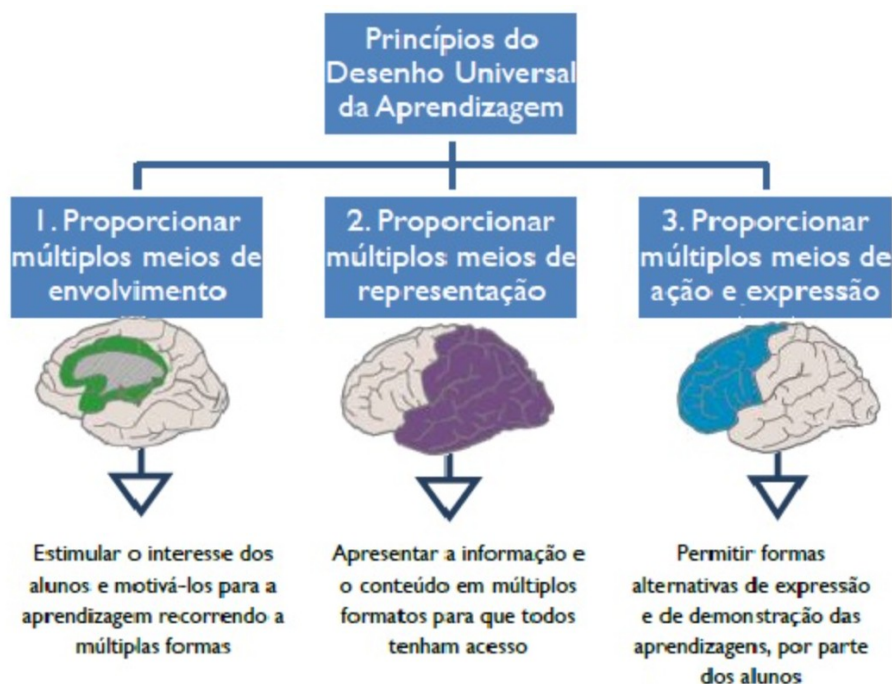


Figura 1 - Princípios básicos do DUA – (baseado em National Center on Universal Design for Learning 2014) <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>

Considerando que a motivação desempenha um papel significativo na aprendizagem e sabendo que o DUA assenta em três princípios (figura 1), a motivação é o primeiro, e não existindo ambientes de aprendizagem ideais para todos/as os/as alunos/as, porque somos todos diferentes e interessamo-nos de maneiras diferentes em contextos diversos, por essa razão é essencial implementar múltiplas opções para envolver e motivar os alunos para a aprendizagem (Rapp, 2014, p.3) responde que para envolver os/as alunos/as nas aprendizagem os professores/as necessitam de “(...) perceber quais são os seus interesses, ajudá-los a manter e a persistir nos objetivos e a autorregular os comportamentos de aprendizagem”. O que significa a importância de o docente organizar a intervenção pedagógica de forma diversificada e deve ser capaz de planear e implementar diferentes abordagens de ensino, adaptando-as às necessidades e ritmos de aprendizagem. O professor deve garantir que todos/as os/as alunos/as se sintam motivados, capazes de compreender os conteúdos e participar ativamente das atividades propostas. Dessa forma, todos/as os/as alunos/as são incluídos no processo de aprendizagem e têm a oportunidade de desenvolver todo o seu potencial. Essa abordagem permite que cada aluno/a experiencie a aprendizagem de maneira significativa e de acordo com suas

características individuais, promovendo um ambiente de ensino inclusivo e eficaz. Assim sendo, o docente deve equacionar estratégias que suscitem o interesse dos/as alunos/as, que facilitem a autorregulação e, por fim, que apoiem o esforço e a persistência (CAST, 2011, 2014).

No segundo princípio considera-se que “os alunos diferem no modo como percebem e compreendem a informação que lhes é apresentada” (CAST, 2011, p.5), garantir que se recorre à diversificação dos conteúdos sabendo à priori que não existe um modelo ideal, o papel do professor será de assegurar múltiplas opções relacionadas com a representação e apresentação da informação (exemplo: escrita de impressa, vídeos, exposição oral, imagens, etc.). Por fim, o professor deve estar disponível para esclarecer dúvidas, fornecer *feedback* construtivo e apoiar os/as alunos/as no seu processo de aprendizagem é fundamental a criação de um ambiente de confiança e colaboração para o sucesso do ensino e proporcionar ambientes favoráveis ao desenvolvimento do conhecimento e das competências dos/as alunos/as, promovendo a sua autonomia e motivando-os a alcançar os seus objetivos. Deste modo o conteúdo fica acessível a uma maior diversidade de alunos/as (Courey et al., 2012).

No terceiro princípio consideramos que não há uma única forma de comunicar e de expressar, este princípio assenta na forma como “os alunos diferem no modo como podem participar nas situações de aprendizagem e expressar o que sabem” (CAST, 2011, p.5), os/as alunos/as expressam-se de várias maneiras para uns é mais fácil falar, outros escrever, desenhar, entre outras. CAST (2011, 2014) considera que o papel do professor será de diversificar os instrumentos de informação aos alunos/as possibilitando a sua participação no processo de aprendizagem.

Neste contexto, o processo de avaliação dos/as alunos/as deve ser coerente e de forma clara, possibilitando ao aluno a forma como se envolve na aprendizagem, quer com a forma como demonstra o que aprendeu, isto é, o professor deve também encorajar a participação ativa dos/as alunos/as na construção do seu próprio conhecimento, através de atividades práticas, debates, discussões em grupo, entre outras estratégias. Desta forma, os/as alunos/as podem assimilar melhor a informação e dar-lhe significado, tornando-a mais relevante e útil. Consequentemente através da diversificação dos instrumentos de recolha de informação, tais como, inquéritos, entrevistas, registos vídeo ou áudio, é possível assegurar a participação de todos/as os/as alunos/as e para cada um individualmente (Rapp, 2014).

A inclusão de alunos/as com necessidades educativas em qualquer contexto escolar é sempre um desafio às instituições, perceber as suas potencialidades/expectativas e incluí-los nas práticas pedagógicas, é importante que os professores/as tenham formação específica para lidar com a diversidade na sala de aula e que sejam capazes de adaptar as suas práticas pedagógicas para atender às necessidades individuais de cada aluno/a. Tal como é afirmado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a diversidade características e necessidades de cada aluno/a.

As estratégias de ensino diferenciadas, a utilização de recursos pedagógicos adequados e a colaboração com profissionais de apoio são fundamentais para garantir o sucesso da inclusão. Além disso, é essencial promover um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, onde todos/as os/as alunos/as se sintam respeitados e valorizados. A promoção da empatia, da solidariedade e do respeito às diferenças é fundamental para garantir o bem-estar e a integração de todos/as os/as alunos/as, independentemente das suas necessidades especiais, é um desafio motivar os/as alunos/as para a cooperação e aceitação dos seus pares, neste último ponto releva-se a maior dificuldade, a aceitação pelos seus pares, muitas das vezes é a questão sensível do problema, neste sentido, é fundamental o papel do professor no equilíbrio dos ambientes de aprendizagem dentro e fora da sala de aula, na forma como sensibilizam os/as alunos/as para a aceitação da diferença, segundo (Rodrigues, 2000, p. 10) “defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade “.

A inclusão escolar não se resume apenas à presença física do aluno/a na sala de aula, mas sim ao seu pleno desenvolvimento e participação na vida escolar. É um processo complexo e desafiador, que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar e o compromisso com a promoção da igualdade de oportunidades e do respeito à diversidade. Cabe à comunidade educativa, encontrar soluções que permitam construir identidades positivas e fomentar o respeito pela diferença e diversidade (César & Silva de Sousa, 2002).

É impreterível que todos os professores/as estejam familiarizados com as problemáticas dos alunos/as por forma a trabalharem adaptando estratégias

diferenciadoras que potenciem o sucesso dos alunos/as e a sensibilização aos alunos/as sobre o conceito da inclusão.

Por sua vez, pelas características intrínsecas do ensino e formação profissional, torna difícil o recrutamento do corpo docente no que diz respeito aos técnicos especializados, são formadores e muitos não têm formação pedagógica e têm uma forte ligação ao mercado de trabalho, faltando lhes entendimento e compreensão sobre as medidas de inclusão, a este propósito Ainscow & Miles (2013) consideram que a falta de recursos ou de experiência dos profissionais, a inadequação de programas, de métodos de ensino e de atitudes podem ser fatores que condicionam negativamente a presença, a participação e a aprendizagem por parte de certos alunos/as.

Lembramos que o sistema de ensino e formação profissional tem características particulares, que permite focar a aprendizagem no aluno/a e nos seus ritmos de aprendizagem, organiza-se por módulos o que permite que os objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação do plano curricular modular sejam independentes, o que significa que se efetue dinâmicas potenciadoras do desenvolvimento e crescimento pessoal nas aprendizagens. Considerando o desenvolvimento e as dinâmicas psico-sócio-afetivas intrínsecas à atividade cognitiva de todos/as os/as alunos/as, podemos estabelecer um paralelo entre os planos curriculares e o desenho universal para a aprendizagem, que, analisando a perspectiva de King-Sears (2009, cit in Nunes & Madureira, 2015) considera a dimensão pedagógica como uma abordagem curricular que procura reduzir barreiras no ensino à aprendizagem, assegurando assim o acesso, à participação e ao sucesso dos/as alunos/as.

Entendemos que o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) ajusta-se ao ensino e formação profissional.

Não obstante os professores/as quando planificam devem segundo, o *National Center on Universal Design for Learning* (2014) assentar em três princípios anunciados no DUA para assim, garantirem a produção de ambientes de aprendizagem desafiantes e envolventes para todos/as os/as alunos/as, considerando esses princípios na planificação das aulas, a qual devem atender às componentes essenciais do currículo, a saber: i) objetivos, ii) estratégias de ensino, iii) materiais e recursos e iv) avaliação.

Por sua vez, a avaliação deve ser contínua e sistémica planificada de acordo com os objetivos de aprendizagem, deve ser flexível e informada sobre o perfil dos

alunos, no sentido da monitorização das suas aprendizagens. A avaliação permite que o professor compreenda a forma como os/as alunos/as aprendem, as condições, orientações e suporte aos quais reagem mais favoravelmente, as suas motivações, as estratégias que promovem maior envolvimento e as alterações que devem fazer na apresentação dos conteúdos (Meyer et al., 2014).

Neste sentido, as instituições deverão responderem a todos estes desafios através da informação, do esclarecimento sobre os/as alunos/as e da mobilização de recursos materiais e humanos e da pertinência de ações de formação no âmbito da escola inclusiva.

A educação inclusiva vai além da simples integração de alunos/as com deficiência em escolas. Ela envolve uma mudança de paradigma, que reconhece e valoriza a diversidade de habilidades, culturas e experiências de todos/as os/as alunos/as.

Nesse sentido, é importante que os profissionais da educação estejam preparados para atender às diversas necessidades dos/as alunos/as, sejam elas físicas, cognitivas, emocionais ou sociais. Isso inclui a adaptação de práticas pedagógicas, a implementação de recursos, e a promoção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo. Além disso, a participação da família e da comunidade no processo educativo é fundamental para garantir o sucesso da educação inclusiva. O envolvimento de todos os atores educativos contribui para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária.

Sintetizando, a educação inclusiva é um caminho para a promoção da equidade e da valorização da diversidade. É um processo contínuo e desafiador, que requer o comprometimento de todos os envolvidos na educação para garantir o direito de todos e para todos alunos/as de forma equitativa e de qualidade.

II – PARTE - COMPONENTE EMPÍRICA

2. Metodologia do projeto

O design desta investigação caracteriza-se como um estudo misto, de natureza quantitativa e qualitativa, com foco investigativo do tipo estudo de caso. Utiliza os seguintes procedimentos metodológicos: guião de entrevistas semiestruturadas, análise documental de carácter qualitativo e inquéritos via *Google Forms* de carácter quantitativo, sendo desenvolvido sob a perspetiva de uma observadora não participante.

Após a revisão da literatura e explanação do tema em consideração, analisámos e compreendemos a descrição da metodologia a utilizar no projeto “Construindo Caminhos para a Inclusão: Desafios e Oportunidades no Ensino e Formação Profissional”, que consiste na operacionalização das metodologias que segundo Fortin (2009) o conhecimento adquire-se de muitas formas, mas, a investigação científica é a mais rigorosa e aceitável, uma vez que assenta num processo racional. Além disso, a investigação científica permite a replicação e validação dos resultados obtidos, tornando-os mais confiáveis e passíveis de serem aceites pela comunidade científica. Através da metodologia científica, é possível controlar variáveis, elaborar hipóteses, recolher e analisar dados de forma sistemática, o que contribui para a construção de um conhecimento sólido e fundamentado. A metodologia científica torna-se numa das formas mais robustas de adquirir conhecimento, mas é crucial que seja realizada de forma criteriosa, seguindo os princípios da metodologia científica e tendo sempre em mente a busca pela objetividade e pela validade dos resultados obtidos.

Sintetizando, o método de investigação científica procura compreender a fundo um determinado fenómeno ou problema, através da análise detalhada de dados e informações. É um processo rigoroso e sistemático, que envolve a recolha, organização, análise e interpretação de dados, com o objetivo de produzir conhecimento válido e confiável.

Além disso, a metodologia visa identificar as melhores práticas de acordo com o nosso projeto e com o propósito dos objetivos. A análise das características dos métodos inclui a consideração de critérios como eficácia, eficiência, custo,

complexidade, escalabilidade, entre outros. Para Prodanov e Freitas (2013) ao selecionar a metodologia é preciso ter atenção ao objeto de estudo, os recursos materiais e financeiros disponíveis, o nível de abrangência do estudo, a equipa humana e outros elementos que possam interferir na investigação.

Para isso, é importante realizar uma revisão da literatura existente sobre os diversos métodos disponíveis, para avaliar o desempenho de cada um em diferentes cenários.

Com base nessa análise, é possível identificar qual a que se adequa melhor às necessidades e objetivos específicos do nosso projeto. Dessa forma, a metodologia permite uma tomada de decisão mais abrangente e eficaz na escolha do método a ser utilizado.

A metodologia quantitativa foi considerada neste projeto porque usa técnicas estatísticas para analisar dados numéricos baseando-se na procura de objetividade na recolha e análise dos dados recolhidos pois pretende garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando consequentemente, uma margem de segurança quanto às divergências. A finalidade deste tipo de análises é descrever, verificar e examinar e segundo Prodanov & Freitas (2013) tudo pode ser quantificável, traduz em números opiniões e informações para as classificar e analisar. Dentre as vantagens da abordagem quantitativa está a possibilidade de generalização dos resultados para uma população maior, a objetividade na análise dos dados e a facilidade de replicação.

Portanto considerou-se a abordagem quantitativa uma ferramenta importante para a realização deste projeto por forma a ser rigorosa e baseada em dados numéricos, no entanto considerou-se ainda como complemento a abordagem qualitativa para uma compreensão mais profunda do fenómeno estudado.

Por meio da interpretação e análise de experiências, valores e significados das pessoas envolvidas no nosso projeto a análise qualitativa, procurou explorar a complexidade e a subjetividade dos fenómenos sociais, culturais e humanos, criando *insights* e compreensões mais profundas que permitiram uma interpretação mais rica e contextualizada dos dados estudados.

2.1. Contextualização e delimitação do problema

Os desafios curriculares e pedagógicos, em torno do conhecimento são tema nas ciências da educação, e todos os intervenientes nos processos de tomada de decisão são chamados a adaptar, gerir o currículo de forma autónoma, dinâmica e flexível. (Pinar, 2007). A autonomia na gestão do currículo permite também uma maior capacidade de inovação e experimentação, promovendo a criatividade e a diversidade de práticas pedagógicas.

Consequentemente uma abordagem polissémica permite a inclusão de diferentes perspetivas, conhecimentos e experiências na construção do currículo, resultando em decisões mais informadas e eficazes. Já a gestão colaborativa do currículo requer um diálogo aberto e contínuo entre todos os intervenientes, promovendo a partilha de ideias, a negociação de objetivos comuns e a tomada de decisões consensuais.

Estes desafios estão relacionados com a necessidade de adaptação dos professores/as e das escolas às novas exigências, bem como de garantir a qualidade e eficácia das práticas pedagógicas.

Por outro lado, as oportunidades surgem na possibilidade de proporcionar aos alunos/as uma formação mais adequada aos seus interesses e aptidões, preparando-os melhor para o mercado de trabalho.

Assim, é fundamental que as escolas e os professores/as estejam preparados para enfrentar estes desafios e aproveitar as oportunidades que o ensino e formação profissional proporciona. É importante promover a formação dos professores/as, a atualização dos recursos pedagógicos e o estabelecimento de parcerias com empresas e instituições para garantir a qualidade e pertinência da formação profissional dos/as alunos/as.

Com a implementação do Decreto-Lei nº 54/2018 e do Decreto-Lei 55/2018, o ensino e formação profissional em Portugal passa a assumir um papel ainda mais relevante na formação dos jovens e na promoção da sua inclusão educativa e social. Cabe a todos os intervenientes no processo educativo trabalhar em conjunto para garantir o sucesso no ensino formação profissional e a realização pessoal e profissional dos/as alunos/as.

Consequentemente apresenta-se ao ensino formação profissional o desafio imperativo de cumprir o objetivo de uma educação mais inclusiva, equitativa e de

qualidade, neste sentido, o ensino formação profissional passa a dotar e integrar todas as orientações dos Decretos supramencionados e com a sua implementação passam a surgir desafios e oportunidades às práticas pedagógicas.

Poderão colocar-se algumas inseguranças nos procedimentos a adotar, bem como levanta-se a discussão sobre a efetiva preparação dos professores/as para lidar com alunos/as abrangidos pelo diploma legal.

As dificuldades encontradas parecem estar relacionadas com diferentes questões, incluindo:

- a) Não existirem planos de intervenção face à educação inclusiva realizados no contexto do ensino e formação profissional, mais concretamente na Lezíria do Tejo.
- b) A escassez de formação por parte dos professores/as menos experientes em ações de formação sobre educação inclusiva, pode dificultar as práticas pedagógicas para a aprendizagem;

Deste modo, torna-se necessário intervir. Para isso, é necessário primeiro compreender o estado atual da educação inclusiva na escola, sob a perspetiva dos professores/as, diretores de curso e diretor pedagógico, avaliando tanto os pontos fortes quanto as áreas de melhoria. Após essa análise, será possível definir um plano de intervenção destinado a aprimorar as interações dos professores/as e, conseqüentemente, promover melhorias significativas no contexto educativo/formativo.

2.2. Definição dos objetivos do projeto

O objetivo geral do nosso projeto é identificar como é que os professores/as perspetivam as oportunidades e desafios no ensino e formação profissional em relação às práticas pedagógicas inclusivas.

De acordo com o objetivo geral passamos aos objetivos específicos por forma a aprofundar o nosso tema.

- Identificar o tipo de formação que os professores/as no ensino e formação profissional possuem na gestão da diversidade na sala de aula;

- Compreender os elementos-chave para o sucesso na interação com os/as alunos/as;
- Identificar comportamentos inclusivos adotados pelos professores/as;
- Enumerar os instrumentos metodológicos utilizados no contexto do ensino e formação profissional;
- Identificar facilitadores/ barreiras na intervenção com os/as alunos/as com necessidades educativas.

2.3. Formulação da questão de pesquisa do estudo

A formulação da questão de pesquisa é crucial na investigação, pois orienta o caminho do trabalho de projeto (Quivy & Campenhout, 2008). É fundamental que a pergunta inicial seja clara, exequível e pertinente, proporcionando uma base sólida para a definição dos objetivos do projeto e a escolha dos métodos adequados para coleta e análise de dados. Além disso, uma pergunta bem formulada assegura que a pesquisa seja relevante e contribua para o avanço do conhecimento na área específica do projeto.

Com base nos pressupostos anteriormente mencionados, estabeleceu-se a questão de investigação ***“Quais os desafios e oportunidades identificados pelos professores/as em relação às práticas inclusivas no ensino formação profissional?”***

De acordo com abrangência da temática passamos a subdividi-la por partes:

- Como perspetivam os professores/as a educação inclusão sob o ponto de vista da legislação no contexto do ensino formação profissional?
- Como é que os professores/as reconhecem e respondem às diferenças no grupo/turma?
- Como é a formação dos professores/as para gerir a diversidade na sala de aula?
- Quais são as estratégias utilizadas pelos professores/as para promover a inclusão e o sucesso de todos/as os/as alunos/as?
- Qual é o impacto das práticas inclusivas no ambiente escolar e no desempenho académico dos alunos/as?

- Como é a participação dos encarregados de educação/ pais no contexto do ensino e formação profissionais?

Deste modo, foram delineados os procedimentos metodológicos que de seguida se elencam.

2.4. Caraterização do contexto e participantes

A presente investigação foi realizada em duas escolas profissionais da sub-região da Lezíria do Tejo.

Uma das escolas tem na sua oferta formativa um curso de educação e formação (CEF) e dez cursos profissionais, em diversas áreas, tem aproximadamente cerca de seiscentos alunos/as e conta com um corpo docente de cinquenta professores/as.

O corpo docente desta escola profissional é bastante experiente no que respeita às áreas da componente científica e sociocultural com cerca de vinte anos de existência, no entanto nas áreas tecnológicas pela dificuldade e especificidade de alguns cursos tem professores/as e formadores que tem poucos anos de serviço.

A outra escola na sua oferta formativa tem três cursos profissionais, e conta com aproximadamente cerca de cento e cinquenta alunos/as e é composto por dezasseis professores/as.

A maioria dos professores/as é jovem e motivada, e têm pouca experiência menos de um ano de serviço.

Os participantes foram 23 professores/as da rede privada de ensino e formação profissional, com idades entre 30 e 64 anos. Responderam ao questionário *online* 21 inquiridos no universo de 50 professores/as e 2 professores/as participaram na entrevista.

2.5. Instrumentos de recolha de dados

2.5.1. A Análise documental

A análise documental constitui um método fundamental de recolha de dados nesta investigação. Este procedimento envolve a revisão e interpretação de

documentos relevantes, tais como projeto educativo, regulamentos, e outros registos escritos que fornecem informações contextuais e históricas sobre o objeto de estudo. A análise documental permite compreender as políticas, práticas e normativas vigentes, bem como identificar padrões e tendências ao longo do tempo. Além disso, este método complementa outras técnicas de recolha de dados, oferecendo uma perspetiva mais ampla e aprofundada sobre o contexto investigado, contribuindo para a triangulação dos dados e a validação dos resultados obtidos.

2.5.2. O questionário

O questionário é um instrumento de observação não participante (Quivy & Campenhoudt, 1992). É uma ferramenta comumente utilizada em pesquisas devido à sua praticidade e capacidade de obter respostas de uma grande quantidade de pessoas de forma rápida e eficiente.

O questionário era composto por duas partes, a primeira com questões de caracterização socio demográfica dos participantes, a segunda era composta com questões do tema adaptadas do manual de apoio à prática (DGE, 2018) e análise teórica. Com a aplicação do questionário *online google forms* pretendeu-se de forma globalizada analisar a perceção dos professores/as sobre a educação inclusiva no contexto do ensino formação profissional; identificar qual a formação dos professores/as para lidar com a diversidade; identificar as metodologias aplicadas pelos professores/as; identificar as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores/as na implementação da educação inclusiva; quais as perspetivas futuras em relação à inclusão no ensino e formação profissional; por fim, quais as mudanças que gostariam de ver implementadas (Anexo - A).

2.5.3. A entrevista semidiretiva

A entrevista era composta por 16 questões à diretora pedagógica e 19 à diretora de curso, a maioria das perguntas eram de resposta aberta, as questões foram elaboradas através da análise teórica do tema em questão. A técnica de análise de conteúdo foi aplicada nas entrevistas semiestructuras ambas com o propósito de

compreender as perceções dos professores/as sobre o conceito de inclusão; analisar as perceções dos professores/as sobre a formação; entender como preparam a planificação dos objetivos para o grupo/ turma; metodologias; recursos materiais; identificar as funções da avaliação no processo de ensino aprendizagem; identificar as forma de apoio às barreiras de aprendizagem. (Anexo - B).

2.6. Fases de desenvolvimento do projeto

Nas fases do desenvolvimento do projeto, para a validação dos dados os métodos utilizados para apurar os resultados e responder às questões definidas de forma a assegurar o rigor metodológico das pesquisas favorecendo o pluralismo de procedimentos de recolha de dados da mesma pesquisa foi a utilização da estratégia da triangulação permitindo auxiliar na validade e confiabilidade, auxiliando num quadro mais fiel do fenómeno, em concordância com Piscalho (2021), assegura a confirmação e validação dos resultados, proporcionando uma visão holística e abrangente, contribuindo para conclusões mais enriquecedoras do estudo.

Neste sentido, o presente estudo, constitui-se por uma abordagem exploratória, descritiva, caracterizada pela implementação de uma estratégia de pesquisa mista. Essa metodologia abrange tanto métodos quantitativos como qualitativos, favorecendo a constante comparação das evidências obtidas.

Posteriormente a análise documental, foi elaborado um questionário no *google forms online*, o inquérito por questionário de acordo com, Tuckman (2000) permite uma recolha rápida de informação a um elevado número de inquiridos, garante o anonimato, permite ao inquirido escolher o *timing* para a realização das respostas sobre determinado tema e é uma ferramenta útil e eficaz para recolher informações de forma rápida e abrangente.

Após analisados e compreendidos os resultados obtidos que segundo Prodanov e Freitas (2013) a variável independente pode ser manipulada e quantificada, consideraram-se as seguintes variáveis independentes: Variáveis sociodemográficas: Idade; género. Variáveis socioprofissionais: Anos de Profissão; Habilitações Académicas.

A idade e o género são variáveis sociodemográficas que podem ter influência nas respostas obtidas no nosso projeto. A idade pode estar relacionada com a experiência e maturidade do docente. Já o género pode estar associado como homens e mulheres veem a profissão.

Por outro lado, os anos de profissão e as habilitações académicas são variáveis socioprofissionais que podem também influenciar as respostas dos participantes de um projeto. Portanto, ao analisar e compreender os resultados obtidos no projeto, é importante considerar essas variáveis independentes, pois elas podem ter impacto significativo nas conclusões da pesquisa. É necessário interpretar os resultados levando em conta essas variáveis e sua possível influência nos comportamentos interações e dinâmicas da escola nos resultados obtidos.

A abordagem qualitativa é de natureza essencialmente interpretativa e auxiliará na triangulação dos dados, a técnica de análise de conteúdo é fundamental para a interpretação e para garantir a qualidade e confiabilidade dos resultados obtidos, proporcionando *insights* valiosos e contribuindo para o avanço do conhecimento científico, seguindo os princípios e diretrizes estabelecidos por autores como Bardin (2004).

A combinação destas abordagens viabiliza compreensão integrada da diversificação de fontes, contribuindo para uma interpretação abrangente e holística dos dados, assegurando através do recurso à triangulação de dados uma análise holística e rigorosa, considerando tanto informações qualitativas quanto quantitativas.

Espera-se que os resultados obtidos possam contribuir para o desenvolvimento de práticas e estratégias educacionais mais eficazes.

Com os resultados da investigação procura-se identificar padrões e tendências nos dados recolhidos contribuindo abrangente do conhecimento na área da educação inclusiva.

Pretende-se contribuir para a compreensão de uma escola inclusiva no contexto do ensino formação profissional e para o desenvolvimento de estratégias eficazes de melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

2.7. Ética na investigação

É importante realçar a importância da ética na realização desta investigação, respeitando a privacidade e a confidencialidade dos dados dos participantes, bem como obtendo o consentimento informado de todos os envolvidos.

Desta forma, os participantes foram encorajados a fornecer informações relevantes e detalhadas, garantindo assim a qualidade e relevância das respostas. A anonimização foi garantida para proteger a identidade dos participantes. Depois de

devidamente informados sobre o anonimato e confidencialidade das respostas os participantes responderam e concordaram a 100% na participação do estudo.

Quadro 1

Frequência sobre o anonimato e confidencialidade das respostas dos participantes

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	21	100,0	100,0	100,0

Nota. Dados da pesquisa.

III – PARTE – RESULTADOS

3.1. Resultados da Análise Documental

Na escola, à semelhança do que acontece numa empresa, também é necessário planear, organizar delinear estratégias a médio e longo prazo tendo em conta as várias etapas: missão, visão e valores, objetivos medio e longo prazo, análise do ambiente interno e externo e definição de estratégias.

O planeamento estratégico envolve equilibrar as estratégias delineadas com as metas propostas e articular com a capacidade das instituições face aos desafios e oportunidades, por forma a darem resposta adequadas as necessidades, isto implica o desenvolvimento de uma missão institucional clara, apoiar o que se delineou como metas e objetivos, estratégias e implementação adequada, neste sentido, Kotler e Fox (1994) referem que de acordo com o planeamento estratégico as instituições escolares, podem assim melhorar a sua eficácia.

Neste sentido, o projeto educativo é um documento relevante que assenta em três eixos fundamentais alunos/as, equipa técnica e pedagógica, família e parceiros. É importante que este documento seja dinâmico e que oriente o trabalho pedagógico e administrativo da escola. Deverá ser revisto e atualizado, de forma a adaptar-se às necessidades e realidades do contexto educativo em que se insere. Esta revisão deve ser feita de forma participativa, envolvendo todos os elementos da comunidade escolar, de modo a garantir a sua adequação e eficácia. Além disso, é fundamental que o projeto educativo tenha em consideração os princípios de diversidade e inclusão, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito pela individualidade de cada aluno/a, deve também contemplar a articulação com outros órgãos e entidades com responsabilidades na área da educação, de forma a potenciar sinergias e recursos em prol do sucesso educativo dos/as alunos/as.

Por fim, é importante que o projeto educativo seja um instrumento de referência para toda a comunidade escolar, permitindo uma orientação clara e partilhada em relação aos objetivos, valores e princípios da escola. A sua implementação eficaz contribui não só para a promoção da qualidade educativa, mas também para o desenvolvimento integral dos/as alunos/as.

A sua aceitação pressupõe um acompanhamento, avaliação e valorização, relativamente às suas várias dimensões e da sua interseção resulta a verdadeira

razão de ser da escola: a qualificação dos jovens com vista à empregabilidade ou progressão de estudos.

Ainda, para uma gestão autónoma e flexível, as escolas, dispõem de vários instrumentos de apoio a uma melhor gestão estratégica a ser utilizado por parte da direção escolar. São eles, o projeto educativo, o plano anual de atividades, o regulamento interno, a avaliação da organização escolar e a qualidade segundo os padrões europeus – EQAVET (*European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training*).

Por sua vez, a adoção de padrões de qualidade europeus na educação e formação profissional EQAVET, tem por objetivo a garantir a excelência e a relevância dos programas de ensino promovendo a melhoria contínua da qualidade da educação e formação profissional, bem como a transparência e a comparabilidade entre os diferentes sistemas de ensino.

Neste sentido, o projeto educativo pode e deve contar com um modelo de gestão estratégica a fim de conseguir colocar a organização escolar a decidir por si com a devida responsabilidade, com o objetivo de identificar pontos fortes e fracos, bem como áreas de melhoria. Permite uma gestão mais eficaz e eficiente da escola.

Concordantemente os objetivos deverão:

- Estimular a autonomia e a capacidade crítica dos/as alunos/as, fomentando a sua participação ativa no processo de aprendizagem.
- Fomentar a inclusão e a diversidade, criando um ambiente de respeito e valorização das diferenças entre os/as alunos/as.
- Promover a sustentabilidade e a responsabilidade ambiental, integrando práticas e projetos que sensibilizem os/as alunos/as para a preservação do meio ambiente.
- Estabelecer parcerias com empresas e instituições, proporcionando aos alunos/as oportunidades de estágio e inserção no mercado de trabalho.
- Incentivar a formação contínua dos professores/as, garantindo a atualização constante dos conhecimentos e práticas pedagógicas.
- Implementar um sistema de avaliação formativa e contínua, que permita acompanhar o progresso e a evolução dos/as alunos/as ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

- Promover a interdisciplinaridade e a transversalidade das aprendizagens, estimulando a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento.
- Promover o saber-estar e o saber-fazer baseado em projetos multidisciplinares e cooperativos.

Como metas as instituições escolares do ensino e formação profissional deverão considerar:

Aspetos diferenciadores:

- Estimular o envolvimento e participação ativa dos/as alunos/as, pais e encarregados de educação no processo educativo
- Melhorar a implementação de práticas pedagógicas inovadoras diversificadas e proativas no processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as
- Proporcionar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para toda a comunidade escolar
- Promover a inclusão e a diversidade, respeitando das diferenças individuais de cada aluno/a
- Fomentar a educação para a sustentabilidade e consciência ambiental
- Estabelecer parcerias com entidades locais e instituições de ensino superior para enriquecer o ambiente educativo
- Promover a igualdade de oportunidades e combater o abandono escolar
- Valorizar e reconhecer o mérito dos/as alunos/as e dos profissionais da educação
- Apoiar a participação de projetos internacionais, nacionais regionais e locais - credibilidade e notoriedade da escola
- Fomentar a cultura organizacional assente no diálogo e no respeito mútuo no ambiente escolar.
- Diversificar as metodologias de ensino com base no compromisso e na responsabilidade centradas no/a aluno/a
- Dinamizar apoios educativos para alunos/as que tem mais dificuldades

- Serviço de Psicologia e Orientação

Estratégias de Promoção:

- Melhorar a qualidade do ensino oferecido
- Oferecer suporte e orientação académica aos alunos/as
- Implementar programas de tutoria e mentoria
- Desenvolver parcerias com empresas e instituições para facilitar a inserção no mercado de trabalho
- Promover a integração entre teoria e incentivar a participação em estágios e programas de aprendizagem mais prático
- Oferecer cursos complementares que atendam às necessidades do mercado de trabalho
- Realizar estudos e pesquisas de mercado a fim de identificar as necessidades e tendências do mercado de trabalho e ajustar ao currículo
- Promover a empregabilidade dos/as alunos/as por meio de feiras de emprego, workshops, *networking*, entre outras atividades.

Estratégias de Redução da Taxa de Insucesso/ Abandono Escolar:

- Implementar medidas de apoio aos alunos/as em situação de vulnerabilidade
- Melhorar a qualidade do ensino e torná-lo mais atrativo para os/as alunos/as
- Promover a participação ativa dos pais na vida escolar dos filhos
- Reforçar a intervenção precoce em casos de problemas de aprendizagem
- Melhorar a comunicação entre a escola, os/as alunos/as e as famílias
- Oferecer atividades extracurriculares interessantes e motivadoras
- Promover a inclusão de alunos/as com necessidades especiais
- Implementar programas de tutoria e apoio académico
- Sensibilizar os/as alunos/as para a importância da escola e da educação para o seu futuro.

As instituições escolares privadas pela sua própria natureza, apostam numa cultura de medição de graus de eficácia, eficiência e qualidade, onde todos os intervenientes têm um peso significativo e um papel preponderante nas decisões tomadas, assim como o meio envolvente é fundamental para definir, caracterizar, diagnosticar e avaliar as estratégias considerando o ambiente interno e externo – meio físico, social, económico e cultural.

Considerando os objetivos estratégicos, bem como as metas, a análise sistematizada da matriz SWOT (*Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*) propõe o que Kotler (2000) avalia como, as forças, fraquezas, oportunidades e ameaças dentro da organização e é através dela que identificamos onde devem ser alteradas as estratégias para melhorar a eficácia, eficiência e qualidade. Quando consideramos as oportunidades estamos atentos a todos os fatores favoráveis. No caso das ameaças podemos considerar tudo o que é desfavorável à escola que pode limitar a realização do objetivo, o ideal é identificar para tentar converter em oportunidade.

No caso dos pontos fortes e pontos fracos consideramos a análise interna da escola, procuramos responder as oportunidade e ameaças/desafios. Ainda, nos pontos fortes, são todos os elementos, estruturas, dinâmicas, conhecimentos que potenciam a construção de um projeto educativo mais eficaz e nos pontos fracos, tudo o que na estrutura interna impede de alcançar os objetivos.

Ao analisar o ambiente das instituições escolares de ensino e formação profissional temos de considerar todos estes aspetos do meio envolvente (interno/externo), por forma a adaptar às necessidades e se necessário ajustando a uma nova estratégia organizacional.

Ainda e antes de consideramos a análise SWOT devemos compreender a concorrência e neste sentido, a articulação com as APF (autorizações prévias de funcionamento) das escolas profissionais privadas: é fundamental que a oferta de cursos profissionais na rede pública seja complementar e não concorrente com a oferta das escolas profissionais privadas. Devem ser estabelecidos mecanismos de cooperação e articulação entre as escolas públicas e privadas, de forma a garantir uma distribuição equilibrada da oferta formativa e evitar duplicações desnecessárias.

Identificar as necessidades locais: as escolas privadas devem realizar um levantamento das necessidades de formação existentes na sua área de abrangência, de forma a poder ajustar a sua oferta formativa às necessidades do mercado de

trabalho local. Esta análise deve ser feita em estreita colaboração com as empresas e entidades empregadoras da região.

Promover a empregabilidade dos formandos: as escolas privadas devem estabelecer parcerias com empresas e entidades empregadoras locais, de forma a garantir a realização de estágios e a inserção dos formandos no mercado de trabalho. É fundamental que os cursos profissionais tenham uma componente prática e que preparem os/as alunos/as para o exercício de uma profissão.

Avaliar e monitorização da oferta formativa: as escolas privadas devem realizar uma avaliação regular da sua oferta formativa, de forma a identificar eventuais ajustes e melhorias a introduzir. Esta avaliação deve ser feita em colaboração com os *stakeholders* relevantes, como empresas, alunos/as, famílias e entidades empregadoras.

Formação contínua dos professores/as: os professores/as dos cursos profissionais devem beneficiar de formação contínua e atualização de competências, de forma a garantir a qualidade e pertinência dos conteúdos lecionados. A formação dos professores/as deve estar alinhada com as necessidades do mercado de trabalho e as tendências do setor profissional em questão.

Ao adotar estas estratégias de organização e gestão, as escolas privadas poderão ultrapassar os desafios que se colocam à oferta de cursos profissionais e garantir o cumprimento da sua missão de formar profissionais qualificados e preparados para o mercado de trabalho.

Considerando todos os meios envolventes internos e externos às escolas de ensino e formação profissional da nossa pesquisa, analisamos e compreendemos o mercado e a concorrência para assim fazer uma análise SWOT (Strengths), Fraquezas (Weaknesses), Oportunidades (Opportunities) e Ameaças (Threats).

A análise SWOT que nos propusemos analisar e compreender foi com base na participação das escolas de ensino e formação profissional do nosso universo estudado. Para uma melhor explicação segue-se a (quadro 40).

Quadro 2

Análise SWOT – (Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threat), com base nas escolas participantes

OPORTUNIDADE (Fatores Externos)	AMEAÇAS (Fatores Externos)
--	-----------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> • Ensino mínimo obrigatório 12º ano • Aposta do Governo no ensino e formação profissional • Concorrência de entidades públicas de educação/formação de EP (incentivo à diferenciação e melhoria contínua) • Aumento da procura pelo tecido empresarial de formandos qualificados de nível intermédio • A oferta formativa ir ao encontro das necessidades dos alunos/as na região onde se insere • Acesso ao Ensino Superior • Autonomia Curricular/ flexibilidade • Cooperação com projetos sociais e integradores (exe., banco alimentar, <i>Make-a-wish</i>) • Financiamento dos cursos (transporte, alimentação) • Certificação EQAVET • Diversidade de <i>stakeholder</i> com as instituições escolares • Aposta europeia e nacional no ensino e formação profissional • Definição das competências essenciais para o ensino e formação profissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Concorrência de escolas da rede pública e privada (na mesma região) com oferta formativa de nível IV • Rede escolar com iguais ofertas formativas em escolas da mesma área geográfica • Conjuntura económica (menos empresas, desemprego, migrações, problemas sociais) • Perda de alunos/as (tendência demográfica de diminuição da natalidade) • Imprevisibilidade de alterações legais e de enquadramento do EP, em função da mudança de ciclo político • Imprevisibilidade das condições de financiamento das escolas profissionais privadas • Escassez de técnicos especializados em determinadas áreas da formação (professores/as) • Rede de transportes públicos deficitária • Pouco envolvimento familiar • Baixa aspiração social e profissional dos alunos/as e encarregados de educação • Dificuldades socioeconómicas dos agregados familiares • Jovens quando atingem a maioridade ingressarem no mercado de trabalho (associado ao baixo nível socioeconómico das famílias e agregado familiar desestruturado) • Baixas expectativas dos alunos/as em relação ao futuro profissional • Alunos/as da escola profissional não serem abrangidos pelos vouchers para manuais escolares e pela atribuição de computadores
<p>PONTOS FORTES (Fatores Internos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anos de Experiência da escola na região 	<p>PONTOS FRACOS (Fatores Internos)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constrangimentos no investimento de

<ul style="list-style-type: none"> • Liderança dinâmica • Dimensão da escola (Ambiente familiar / Relação de proximidade) • Corpo docente maioritariamente ligado ao mundo do trabalho (especificamente na área tecnológica) • Equipa educativa, recetiva e disponível, criativa, inovadora • Atendimento individualizado a alunos e encarregados de educação • Cultura organizacional com visão inovadora / empreendedora • Credibilidade da escola junto do tecido empresarial • Política de parcerias (relação com o tecido empresarial) • Política de Internacionalização (FCT, Visitas, Programas Europeus) • Selo EQAVET • Projeto educativo assente na formação integral do indivíduo e no desenvolvimento tanto das <i>hard skills</i>, <i>soft</i>, assim como <i>power skills</i>. • Acreditação <i>Vet Charter Mobility</i> • Apoio permanente e incentivo aos alunos, promovendo a motivação com vista ao sucesso • Cultura de trabalho cooperativo e colaborativo • Bom relacionamento com a/s autarquia/s e com o tecido empresarial e institucional da região • Protocolos e parcerias com os <i>stakeholder</i> • Equipa pedagógica qualificada • Relacionamento interpessoal facilitador no processo de ensino-aprendizagem e entreaduda com o propósito de atingir os objetivos e o sucesso 	<p>substituição/ inovação na área da informática (parque informático e internet)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instalações (escassez em caso de escolas com essas limitações de espaços de convívio para alunos/as, espaços de trabalho para formadores, espaços de reunião e atendimento) • Relação contratual da maioria da equipa pedagógica (prestação e serviços) dificulta o trabalho de articulação curricular permanente • Dependência exclusiva de projetos de financiamento comunitários • Excesso de burocracia
---	---

Nota. Síntese da análise documental.

Contudo esta análise ajudou-nos a perceber também algumas barreiras quanto à inclusão nomeadamente: Falta de recursos financeiros para investir em equipamentos, software para incluir todos/as os/as alunos/as; Falta de recursos financeiros para investir em materiais específicos que possam ajudar os/as alunos/as com necessidades educativas; Mudanças rápidas de tecnologia e necessidade de atualização constante dos equipamentos e materiais; A acessibilidade dos espaços exteriores serem acessíveis para todos/as os/as alunos/as (Incluindo aqueles com necessidades específicas ex. rampas, corrimões, caminhos bem definidos, escassez em caso de escolas com limitações de espaço de convívio, rede de transportes públicos deficitária); Uma outra questão é relação contratual dos professores/as com estas instituições pode dificultar o trabalho de articulação curricular da escola (ex. escassez de técnicos especializados em determinadas áreas da formação professores/as); A formação do corpo docente da escola por forma a lidar com a diversidade; Aumento das exigências do mercado de trabalho em relação à formação dos/as alunos/as; Burocracia e regulamentação associada à educação inclusiva; A falta de participação e envolvimento das famílias. Com base na análise SWOT, as escolas de ensino e formação profissional podem identificar suas vantagens competitivas, pontos a serem melhorados, oportunidades a serem exploradas e ameaças a serem minimizadas, para desenvolver estratégias eficazes de crescimento e sucesso. Através da análise SWOT podemos compreender o funcionamento detalhado das envolventes internas e externa do ensino e formação profissional podemos identificar as oportunidades e os desafios impostos neste contexto, e contribuir para construir escolas mais inclusivas e com um ensino de qualidade.

3.2. Resultados dos inquéritos por questionário

Após a aplicação e recolha da informação passamos a análise descritiva dos resultados do questionário aplicados num universo de cinquenta inquiridos 30% respondeu, foi possível obter informações valiosas sobre a opinião dos professores/as em relação à Educação Inclusiva, o que permitirá direcionar as próximas etapas do projeto de forma mais eficaz. Nos resultados apresentados nas tabelas abaixo não

foram considerados os itens da escala que não obtiveram resposta por parte dos inquiridos.

Consideraram-se as seguintes variáveis independentes:

- Variáveis sociodemográficas: Idade; Género.
- Variáveis socioprofissionais: Anos de Profissão; Habilitações Académicas.

A idade e o género são variáveis sociodemográficas que podem ter influência nas respostas obtidas no nosso projeto.

A idade pode estar relacionada com a experiência e maturidade do docente, assim e de acordo com a quadro de frequência temos uma percentagem válida de 47,6% na faixa etária entre os quarenta anos e os cinquenta anos, apresentando a maioria da amostra. Com 28,6% entre os cinquenta anos e os sessenta anos com 14,3% mais de sessenta e por fim uma minoria entre a faixa etária dos trinta anos e os quarenta 9,5% esta em minoria.

Quadro 3

Idade dos participantes

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulativa
Válido	30-40 anos	2	9,5	9,5	9,5
	40-50 anos	10	47,6	47,6	57,1
	50-60 anos	6	28,6	28,6	85,7
	Mais de 60 anos	3	14,3	14,3	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

Podemos concluir que a maioria dos professores/as têm entre 40 e 50 anos, o que pode indicar que a experiência e maturidade são valorizados na seleção de professores/as. No entanto, é importante realçar que a idade não é o único fator a ser considerado na qualidade do ensino, pois existem profissionais dedicados e competentes em todas as faixas etárias.

Já o género pode estar associado a como homens e mulheres veem a profissão.

Ideias preconcebidas podem levar à discriminação de género no local de trabalho, limitando as oportunidades de carreira para indivíduos com base no seu género. É importante desafiar esses preconceitos e promover a igualdade de género no ambiente de trabalho, para que todos os profissionais possam ter acesso a oportunidades equitativas com base em suas competências e méritos, independentemente do género.

Quadro 4

Género

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulativa
Válido	Feminino	17	81,0	81,0	81,0
	Masculino	3	14,3	14,3	95,2
	Prefiro não dizer	1	4,8	4,8	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

Com base nesses resultados, podemos observar que há uma predominância do género feminino na escola com cerca de 81%, para o género masculino temos uma percentagem de 14,3%, e uma frequência de 4,8% que prefere não dizer o género a que pertence. Isso pode influenciar nas dinâmicas de interação e comportamento dos/as alunos/as, uma vez que há uma diferença significativa na distribuição entre os género.

É importante considerar como essa disparidade pode afetar o ambiente escolar, as relações entre os/as alunos/as e até mesmo a abordagem dos professores/as em sala de aula. Além disso, é necessário estar atento às possíveis diferenças de comportamento e interesses que podem advir dessa predominância do género feminino.

Por outro lado, o predomínio feminino no ensino tem se mantido ao longo dos anos e pode ser atribuída a diversos fatores, como a valorização do cuidado e da afetividade na educação, a maior identificação das mulheres com a profissão docente e as questões históricas de desigualdade de género no mercado de trabalho, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística de Portugal, a proporção de mulheres em relação aos homens no ensino é de cerca de 1,2 mulheres para cada homem. Isso indica que há uma maior presença de mulheres no sistema educacional em Portugal.

Por fim, é relevante analisar como as políticas de igualdade de género e a promoção de uma cultura inclusiva podem impactar positivamente o ambiente escolar e contribuir para a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento pleno dos/as alunos/as, independente do género.

Neste contexto, é importante considerar tanto a experiência profissional como as habilitações académicas de um indivíduo ao avaliar a sua competência e qualificação para determinada função ou cargo. Ambos os elementos são importantes e complementares, contribuindo para a formação e desenvolvimento do profissional.

Um profissional pode ter vários anos de experiência na sua área de atuação, mas sem necessariamente possuir habilitações académicas específicas. Por outro lado, há quem tenha percorrido um caminho académico extenso e possua várias graduações, mestrados ou até mesmo doutoramentos, mas tenha pouca experiência de trabalho.

Quadro 5

Habilitações académicas

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa
Válido	Licenciatura	10	47,6	47,6	47,6
	Mestrado	7	33,3	33,3	81,0
	Doutoramento	4	19,0	19,0	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

No nosso estudo exploratório temos uma prevalência de licenciaturas de 47,6%, mestrado 33,3% e 19% com doutoramento. Ao analisar estes dados, podemos observar que a maior parte dos participantes possui pelo menos uma licenciatura, o

que pode indicar um bom nível de formação académica no grupo estudado. Além disso, a presença de participantes com mestrado e doutoramento sugere uma maior diversidade de experiências e conhecimentos entre os participantes, o que pode enriquecer as discussões e análises realizadas no nosso projeto.

É importante considerar que a formação académica dos participantes pode influenciar a forma como eles interpretam e respondem às questões da pesquisa, bem como a qualidade e profundidade das informações fornecidas. Portanto, é fundamental levar em conta essas diferenças de formação ao analisar os resultados e conclusões do estudo exploratório.

Quadro 6

Tendo em conta a sua habilitação, já possui a profissionalização?

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	9	42,9	47,4	47,4
	Não	10	47,6	52,6	100,0
	Total	19	90,5	100,0	
Omisso	999	2	9,5		
Total		21	100,0		

Nota. Dados da pesquisa.

Relativamente à pergunta sobre a profissionalização, o número de respostas foi de 90,5%. Temos 47,4% são profissionalizados e 52,6% não é profissionalizado, enquanto, que 9,5% não respondeu à pergunta.

Quadro 7

Por favor, indique as áreas em que leciona: Componente sociocultural

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa
Válido	Sim	8	38,1	38,1	38,1
	Não	13	61,9	61,9	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

As respostas em relação à área que leciona muitas vezes está relacionada com o grupo de recrutamento sabendo á priori que o ensino formação profissional está dividido pela componente sociocultural, científica e tecnológica. A carga horária da componente sociocultural é composta pelas disciplinas: português com 320h, língua estrangeira 220h, área da integração com 220h, tecnologia de informação e comunicação 100h e por fim educação física com 140h. Na totalidade da componente sociocultural são cerca de 1000h distribuídas ao longo do triénio. Todos os professores/as que lecionam estas disciplina são profissionalizados e corresponde a 38,1% leciona a componente sociocultural enquanto 61,9% não leciona nesta componente

Quadro 8

Por favor, indique as áreas em que leciona: Componente científica

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	8	38,1	38,1	38,1
	Não	13	61,9	61,9	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

Relativamente à componente científica as disciplinas que compõem podem ser duas a três disciplinas de acordo com o curso em que perfaz 500h ao longo do triénio. Na componente científica apresentam-se as seguintes respostas 38,1% leciona, os restantes 61,9% lecionam nas noutras componentes.

Quadro 9

Por favor, indique as áreas em que leciona: Componente tecnológica

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	12	57,1	57,1	57,1
	Não	9	42,9	42,9	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

Verifica-se que há uma maioria de professores/as que leciona na componente tecnológica com uma percentagem de 57,1%, a justificação poderá estar no número de horas lecionadas ao longo do triénio repartida por três ou quatro disciplinas com uma totalidade de 1100h, 42,9% não leciona na componente tecnológica.

Foi ainda colocada a pergunta aos professores/as se tinham formação acreditada no âmbito da educação inclusiva 100% respondeu. Segue-se os resultados apurados no quadro 9.

Quadro 10

Tem formação acreditada no âmbito da educação inclusiva?

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulativa
Válido	Sim	5	23,8	23,8	23,8
	Não	12	57,1	57,1	81,0
	Não tenho, mas já participei em ações/ sessões de formação sobre o tema.	4	19,0	19,0	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

Os resultados mostram que a maioria não tem formação acreditada, no entanto há quem já tenha frequentado ações/ sessões sobre o tema 19% e 23,8% já frequentaram ações sobre a educação inclusiva, assim sendo é importante referir que a educação inclusiva procura garantir o acesso e a participação de todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas habilidades, potencialidades, expetativas e necessidades ou características individuais. Uma formação acreditada nesse tema é fundamental para que os profissionais da educação possam atuar de forma eficaz na promoção da inclusão e no acompanhamento das necessidades de todos/as os/as alunos/as e nessa medida 57,1% não tem formação acreditada no âmbito da educação inclusiva, o que significa que mais da metade das pessoas que trabalham

com educação inclusiva não possuem formação específica na área. Isso pode indicar a necessidade de investimento em programas de formação de profissionais para garantir que todos/as os/as alunos/as tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

Por forma a compreender e analisar qual a importância relativamente à intervenção dos professores/as com alunos/as necessidade especiais pretendemos entender em cada um dos aspetos mencionados: Recursos materiais, Estratégias pedagógica diferenciadas; Acessibilidade – Os espaços exteriores são acessíveis a todas as Crianças/ Jovens, incluindo aqueles com necessidades específicas (rampas, corrimãos, caminhos bem definidos); Aceitação da diferença, Informação das problemáticas; Articulação com o professor de educação especial; Informação/formação sobre educação inclusiva; Distinção entre os conceitos de igualdade e equidade; Aceitação da diferença na comunidade/ sociedade; Estratégias de avaliação diferenciada. Irei abordar cada uma destas intervenções de acordo com os resultados apresentados. É crucial que os profissionais de educação considerem a importância dos espaços físicos na intervenção com alunos/as com necessidades educativas. Esses espaços podem ser utilizados de diversas formas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos/as, seja dentro da sala de aula, ou em ambientes externos ou até mesmo em espaços especializados. Através da utilização adequada dos espaços físicos, os profissionais podem criar ambientes mais inclusivos, adaptados e estimulantes para atender às necessidades específicas dos alunos/as, além disso, esses espaços podem também ser utilizados para promover a interação social, o trabalho em grupo e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Quadro 11

Espaços físicos dentro e fora da sala de aula

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Sim	16	76,2	76,2	76,2
	Não	5	23,8	23,8	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

Relativamente ao trabalho desenvolvido dentro e fora da sala de aula com alunos/as com necessidades educativas, os professores/as consideram em 76,2% ser importante os espaços físicos dentro e fora da sala de aula, 23,8 não valoriza. Portanto, é fundamental que os profissionais de educação valorizem e considerem a importância dos espaços físicos na intervenção com alunos/as com necessidades educativas, a fim de proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno de cada aluno/a.

Quadro 12

Recursos materiais

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa
Válido	Nada importante	1	4,8	4,8	4,8
	Pouco importante	1	4,8	4,8	9,5
	Importante	8	38,1	38,1	47,6
	Muito importante	4	19,0	19,0	66,7
	Extremamente importante	7	33,3	33,3	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

A maioria dos professores/as considera muito importante os recursos materiais num somatório com uma percentagem válida de 90,4%. Isso sugere que a maioria dos profissionais reconhece a importância de utilizar materiais concretos e recursos visuais, orais, escritos no trabalho com alunos/as com necessidades educativas, de forma a facilitar a aprendizagem e promover o seu desenvolvimento. Esses materiais podem incluir jogos, cartões, livros, material manipulativo, entre outros, que são utilizados para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais atrativo e significativo para os/as alunos/as, é importante que esses materiais sejam adequados às necessidades e características individuais de cada aluno/a, de forma a potenciar o seu progresso e sucesso escolar.

Quadro 13

Estratégia pedagógica diferenciada

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa
Válido	Pouco importante	1	4,8	4,8	4,8
	Importante	7	33,3	33,3	38,1
	Muito importante	6	28,6	28,6	66,7
	Extremamente importante	7	33,3	33,3	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

Relativamente ao desenvolvimento do trabalho com alunos/as com necessidades educativas os professores/as relativamente à estratégia pedagógica diferenciada 33,3% considera extremamente importante, com 28,6% muito importante e importante 33,3% a maioria considera no somatório 95,2% que as estratégias diferenciadas são significativas para a sua prática pedagógica e apenas 4,8% considera pouco importante. Isso mostra que a maioria dos profissionais reconhece a importância de implementar estratégias diferenciadas para atender às necessidades específicas de cada aluno/a com dificuldades educativas. Essas estratégias podem incluir adaptações no currículo, no material didático, nas atividades e na abordagem pedagógica, garantindo assim um ensino mais inclusivo e eficaz para todos/as os/as alunos/as.

Quadro 14

Acessibilidade – Os espaços exteriores são acessíveis a todos/as os/as alunos/as, incluindo aqueles com necessidades específicas (rampas, corrimãos, caminhos bem definidos)

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa
Válido	Nada importante	1	4,8	4,8	4,8
	Importante	1	4,8	4,8	9,5
	Muito importante	7	33,3	33,3	42,9

Extremamente importante	12	57,1	57,1	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

É extremamente importante garantir a acessibilidade dos espaços exteriores para todos/as os/as alunos/as, incluindo aqueles com necessidades específicas. Isso permite que todos/as os/as alunos/as se sintam acolhidos e incluídos, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. A presença de rampas, corrimãos e caminhos bem definidos é fundamental para garantir a autonomia e a segurança de todos/as os/as alunos/as, contribuindo para uma experiência educacional mais inclusiva e enriquecedora. Portanto, é imprescindível investir na acessibilidade os espaços exteriores das instituições de ensino o nosso projeto concluiu num somatório que vai do extremamente importante ao importante em 95,2% considerando este aspeto muito significativo.

Quadro 15

Aceitação da diferença

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem Acumulativa
Válido	Pouco importante	1	4,8	4,8	4,8
	Importante	1	4,8	4,8	9,5
	Muito importante	7	33,3	33,3	42,9
	Extremamente importante	12	57,1	57,1	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

Para promover um ambiente inclusivo e acolhedor na sala de aula a diversidade de pensamentos, culturas, experiências e características individuais enriquece a aprendizagem e estimula a criatividade dos alunos/as, além disso, a aceitação da diferença contribui para a formação de cidadãos mais tolerantes,

empáticos e respeitosos com o próximo. Portanto, é fundamental que os professores/as incentivem a valorização da diversidade e promovam a inclusão de todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas diferenças, neste sentido 33,3% considera muito importante e extremamente importante 57,1%, mais uma vez temos como muito significativo para os professores/as num somatório de 95,2%.

Quadro 16

Informação das problemáticas dos/as alunos/as

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Importante	5	23,8	23,8	23,8
	Muito importante	5	23,8	23,8	47,6
	Extremamente importante	11	52,4	52,4	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

Os professores/as consideram que 52,4% extremamente importante a informação das problemáticas dos/as alunos/as e suas necessidades, enquanto 47,6% considera importante e muito importante. Isso mostra que a maioria das pessoas valoriza a importância de conhecer as dificuldades dos/as alunos/as para poder ajudá-los de forma mais eficaz.

Quadro 17

Articulação com o professor de educação especial

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	1	4,8	4,8	4,8
	Pouco importante	1	4,8	4,8	9,5
	Importante	1	4,8	4,8	14,3
	Muito importante	5	23,8	23,8	38,1
	Extremamente	13	61,9	61,9	100,0

importante				
Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

Para garantir a inclusão adequada de alunos/as com necessidades especiais na sala de aula. A parceria/ articulação entre o professor de educação especial e o professor da disciplina é fundamental para identificar as necessidades dos/as alunos/as, planejar estratégias de ensino diferenciadas e garantir um ambiente de aprendizagem inclusivo. A articulação entre esses profissionais é essencial para o acompanhamento do desenvolvimento dos/as alunos/as com necessidades especiais e para a promoção de uma educação de qualidade para todos e para cada um, assim os professores/as deste projeto consideram extremamente importante 61,9% e muito importante 23,8% a maioria entende que é fundamental esta parceria/ articulação. Com a participação de um inquirido a considerar importante e pouco importante e nada importante com uma percentagem acumulativa de 9,5 % e duas frequências.

Quadro 18

Informação/ formação sobre educação inclusiva

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulativa
Válido	Nada importante	1	4,8	4,8	4,8
	Importante	2	9,5	9,5	14,3
	Muito importante	8	38,1	38,1	52,4
	Extremamente importante	10	47,6	47,6	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

A educação inclusiva é um conceito que visa garantir o acesso à educação de qualidade para todas e para cada um individualmente, independentemente de suas características individuais, necessidades especiais, origem étnica, género, orientação sexual, habilidades ou deficiências. A inclusão educacional propõe a criação de um

ambiente escolar que seja acolhedor, respeitoso e que promova a diversidade, valorizando a singularidade de cada indivíduo. Isso implica adotar práticas pedagógicas que atendam às necessidades de todos e para cada um, adaptando o currículo, os materiais didáticos e as estratégias de ensino de forma a garantir que todos/as os/as alunos/as possam aprender e se desenvolver plenamente. Alguns princípios fundamentais da educação inclusiva incluem: respeito à diversidade, valorização das diferenças, equidade de acesso, participação e colaboração de todos/as os/as alunos/as, trabalho em equipa entre professores/as e profissionais de apoio, adaptação do ambiente físico e dos recursos pedagógicos, entre outros. Assim os professores/as consideram a informação/ formação sobre a educação inclusiva muito importante e extremamente importante cerca 95,2% para os restantes 4,8% não é importante procurar informação e formação específica nessa área, para aprender a identificar as necessidades individuais dos/as alunos/as, desenvolver estratégias de ensino diferenciadas, promover a participação de todos/as os/as alunos/as e trabalhar em parceria com a comunidade escolar e familiares. A inclusão educacional não beneficia apenas os/as alunos/as com necessidades especiais, mas toda a comunidade escolar, pois promove o respeito à diversidade, a valorização das diferenças e a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

Quadro 19

Distinção entre os conceitos de igualdade e equidade

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulativa
Válido	Importante	5	23,8	23,8	23,8
	Muito importante	8	38,1	38,1	61,9
	Extremamente importante	8	38,1	38,1	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

O conceito de igualdade refere-se à condição em que todas as pessoas têm os mesmos direitos, oportunidades e tratamento perante a lei, independentemente de características como género, raça, origem étnica, orientação sexual, religião, classe

social, entre outros. A igualdade procura garantir a justiça e a equidade nas relações sociais, económicas e políticas, promovendo a inclusão e o respeito à diversidade. É um princípio fundamental para a construção de uma sociedade justa e democrática. Equidade, por outro lado, refere-se a fornecer às pessoas o que elas precisam para ter acesso a oportunidades iguais. Isso significa reconhecer que diferentes grupos podem ter necessidades diferentes e, portanto, devem receber tratamento diferenciado para alcançar a igualdade efetiva. Portanto, o objetivo da equidade é garantir que todos tenham a capacidade de atingir seu potencial, mesmo que isso signifique fornecer recursos extras ou ajustes para certos grupos. Sendo assim, os professores/as distinguem os conceitos de igualdade e equidade como importante em 23,8% muito importante 38,1% e extremamente importante 38,1% a maioria entende que igualdade se concentra na uniformidade e justiça na distribuição, enquanto a equidade se concentra em garantir que todas as pessoas tenham as condições necessárias para alcançar a igualdade efetiva.

Quadro 20

Aceitação da diferença na comunidade/ sociedade

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	1	4,8	4,8	4,8
	Pouco importante	1	4,8	4,8	9,5
	Importante	1	4,8	4,8	14,3
	Muito importante	8	38,1	38,1	52,4
	Extremamente importante	10	47,6	47,6	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

A aceitação da diferença na comunidade/sociedade é essencial para promover a inclusão e a diversidade. Quando as pessoas são aceites e respeitadas independentemente de suas diferenças, cria-se um ambiente mais acolhedor e justo para todos. Responderam ser muito importante e extremamente importante cerca de

85,7% em relação à aceitação da diferença na comunidade/sociedade, isso é sinal de que estamos caminhando na direção certa. No entanto, é essencial continuar a promover a conscientização e o diálogo sobre a importância da aceitação das diferenças para garantir que esse número continue a aumentar. A diversidade enriquece a sociedade e permite-nos aprender e crescer com as experiências e perspectivas diferentes das nossas. Portanto, é crucial cultivar um ambiente de aceitação e respeito mútuo para que todos possam se sentir valorizados e incluídos.

Quadro 21

Estratégias de avaliação diferenciada

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pouco importante	1	4,8	4,8	4,8
	Importante	3	14,3	14,3	19,0
	Muito importante	4	19,0	19,0	38,1
	Extremamente importante	13	61,9	61,9	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

É fundamental compreender a avaliação no processo de melhoria do ensino aprendizagem. Considerar que este processo da avaliação é eminentemente pedagógico e deverá ser tão integrado quanto possível torna-se um compromisso recíproco entre aluno/a e professor. As estratégias de avaliação diferenciadas devem ser contempladas no processo de avaliação e deveram ser contínuas e sistêmicas, cuja principal função é apoiar e melhorar as aprendizagens dos/as alunos/as. É através da avaliação que os professores/as recolhem informações para proporcionar *feedback* diversificado aos seus alunos/as de forma a proporcionar a autorregulação no processo de ensino aprendizagem. Assim, as estratégias de avaliação exigem uma forma de trabalhar diferenciada nas salas de aula, mais ativa, participada, cooperativa e deliberativa na resolução das tarefas propostas. As tarefas devem ser simples passo a passo e em pequenas quantidades por forma a assegurar o *feedback* contextualizado,

materializando-se através de informações que permitam apoiar, regular e orientar o processo de aprendizagem dos/as alunos/as. O *feedback* permite corporizar um dos grandes princípios dos Decretos-Lei n.º 54 e 55 de 2018, a diferenciação pedagógica, neste sentido os participantes do estudo exploratório consideraram extremamente importante em 61,9% e muito importante 19%, importante 14%,3% e pouco importante 4,8.

Quadro 22

Participação da família

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulativa
Válido	Pouco importante	1	4,8	5,3	5,3
	Importante	1	4,8	5,3	10,5
	Muito importante	7	33,3	36,8	47,4
	Extremamente importante	10	47,6	52,6	100,0
	Total	19	90,5	100,0	
Omisso	999	2	9,5		
Total		21	100,0		

Nota. Dados da pesquisa.

O Decreto-Lei n.º. 55 e o Decreto-Lei n.º. 54 estabelecem a importância da participação da família na vida da escola. Ambos os Decretos-Lei colocam os pais/ encarregados de educação como responsáveis como parceiros essenciais no processo educativo, reconhecendo que a colaboração entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos/as alunos/as. A participação da família na vida da escola pode se dar de diversas formas, isto é, participação em reuniões e eventos escolares, acompanhamento do desempenho académico dos/as alunos/as, colaboração em atividades extracurriculares dinamizadas pela comunidade educativa, entre outras. Além disso, a importância da comunicação efetiva entre família e escola, ressalta a importância do diálogo e da troca de informações para o sucesso educativo dos/as alunos/as. Portanto, a participação da

família na vida da escola é fundamental para o sucesso educativo dos/as alunos/as e para a construção de um ambiente escolar mais colaborativo e inclusivo, neste sentido os professores/as responderam como extremamente importante 47,6%, muito importante 33,3%, 4,8% importante, 4,8% pouco importante e 9,5% não responderam.

Foi ainda questionado aos participantes se soubessem de outros aspetos que não estariam presentes nas questões que fomos explanando até ao momento e cerca de 95,2% não respondeu, pelo que podemos concluir que todas as questões relativamente à importância das suas intervenções pedagógicas com alunos/as com necessidades específicas foram esclarecidas.

Na sequência do nosso projeto entendemos determinar os facilitadores da inclusão social e escolar segundo a sua importância, sendo eles: Participação da família; Promoção de um ambiente seguro e acolhedor; Uso de uma comunicação adequada à necessidade do aluno/a; Apoiar a relação com pares; Trabalho em equipa multidisciplinar; Existirem embaixadores de grupos-alvo específicos (pessoas famosas representando uma área específica); Programas de prevenção e/ou de intervenção práticos e eficientes que são implementados nas escolas; Identificar necessidades educativas nos diferentes alunos/as; Aplicar o conceito de equidade; Interagir diferenciadamente com alunos/as dentro da sala de aula; Preparar tarefas adaptadas às necessidades dos alunos/as; Promover atividades integradoras dos/as alunos/as com necessidade no grupo turma; Avaliar os alunos/as através de instrumentos diferenciados; Avaliar os alunos/as por aquisição de competências diferenciadas de acordo com o perfil de competências à saída da escolaridade obrigatória. Iremos nos debruçar por cada uma individualmente.

Quadro 23

Promoção de um ambiente seguro e acolhedor

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulativa
Válido	Pouco importante	1	4,8	4,8	4,8
	Importante	2	9,5	9,5	14,3

Muito importante	7	33,3	33,3	47,6
Extremamente importante	11	52,4	52,4	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

Promover um ambiente seguro e acolhedor na comunidade escolar e garantir a segurança e bem-estar de todos os membros da escola é de extrema importância e os participantes consideram como maioria 95,2%, incluindo alunos/as, professores/as, funcionários e pais. Para alcançar esse objetivo, é essencial implementar medidas eficazes de prevenção e intervenção em situações de violência, *bullying*, discriminação e outros problemas que possam afetar o ambiente escolar. Além disso, é fundamental fomentar valores como respeito, inclusão, solidariedade e empatia para criar um clima positivo e saudável na escola. Todos devem se sentir seguros, respeitados e apoiados no seu desenvolvimento acadêmico e emocional, apenas uma minoria em 4,8% considera pouco importante.

Quadro 24

Uso de uma comunicação adequada à necessidade do/a aluno/a

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada importante	1	4,8	5,0	5,0
	Importante	1	4,8	5,0	10,0
	Muito importante	6	28,6	30,0	40,0
	Extremamente importante	12	57,1	60,0	100,0
	Total	20	95,2	100,0	
Omisso	999	1	4,8		
Total		21	100,0		

Nota. Dados da pesquisa.

Determinar os facilitadores da inclusão social e escolar segundo o uso de uma comunicação adequada à necessidade do aluno/a, requer informação e formação de professores/as e profissionais da educação para utilizarem uma comunicação adequada às necessidades dos/as alunos/as com necessidades específicas. Disponibilizar recursos de comunicação alternativa, como tecnologias de apoio e material adaptado exige formação. Adaptar ambientes de aprendizagem escolares inclusivos, que valorizem a diversidade e respeitem as diferenças individuais, assim como sensibilizar a comunidade escolar para a importância da inclusão social e escolar, no contexto do nosso projeto os participantes consideram na sua maioria muito importante em cerca de 85,7%, verifica-se a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, que consideram as necessidades individuais de cada aluno/a e promovem a participação de todos na aprendizagem.

Quadro 25

Apoiar a relação com pares

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulativa
Válido	Importante	2	9,5	9,5	9,5
	Muito importante	6	28,6	28,6	38,1
	Extremamente importante	13	61,9	61,9	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

Na opinião dos professores/as apoiar a relação com os pares é muito importante em importante com uma frequência de seis e uma percentagem de 28,6% e de extremamente importância com uma frequência de treze e uma percentagem de 61,9%. Uma minoria entende que a percentagem cumulativa e de 9,5%. Os professores/as com estes resultados enfatizam que a colaboração entre os/as alunos/as promove um ambiente de aprendizagem salutar mais positivo e estimulante, onde os/as alunos/as podem trocar ideias, debater conceitos e ajudarem-se uns aos outros no processo de aprendizagem. Além disso, o apoio mútuo entre os colegas

também contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, como a empatia, a resolução de conflitos e a construção de relacionamentos saudáveis. Portanto, os professores/as valorizam e incentivam a interação entre os pares como parte essencial do processo educativo.

Quadro 26

Trabalho em equipa multidisciplinar

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulativa
Válido	Pouco importante	1	4,8	4,8	4,8
	Importante	1	4,8	4,8	9,5
	Muito importante	6	28,6	28,6	38,1
	Extremamente importante	13	61,9	61,9	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

Como fator facilitador da inclusão social e escolar os participantes consideram em cerca de 95,2% o trabalho em equipa multidisciplinar para o sucesso educacional dos/as alunos/as, além disso, trabalhar em equipa multidisciplinar permite uma abordagem mais abrangente e holística das necessidades dos/as alunos/as, permitindo uma colaboração entre diferentes áreas de conhecimento, experiências e competências, resultando numa abordagem mais eficaz e integrada para ajudar os/as alunos/as a alcançarem seu potencial máximo. Além disso, o trabalho em equipa multidisciplinar também permite aos professores/as trocarem ideias e experiências, aprenderem uns com os outros e se apoiarem mutuamente. Isso pode melhorar a resolução de problemas, a criatividade e a inovação no ensino, proporcionando um ambiente de trabalho mais enriquecedor e colaborativo. O trabalho em equipa multidisciplinar é fundamental para promover a excelência educacional e garantir o sucesso dos/as alunos/as, é por isso que os professores/as consideram no nosso estudo exploratório essa prática tão importante na sua atuação profissional.

Quadro 27

Existirem embaixadores de grupo-alvo específicos (pessoas famosas representando uma área específica)

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa
Válido	Pouco importante	1	4,8	4,8	4,8
	Importante	8	38,1	38,1	42,9
	Muito importante	10	47,6	47,6	90,5
	Extremamente importante	2	9,5	9,5	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

Na comunidade escolar os participantes do nosso projeto entendem ser extremamente importante e muito importante em 95,2% existirem embaixadores de grupo-alvo específicos (pessoas famosas representando uma área específica), para dar palestras motivacionais e inspiradoras aos alunos/as, esses embaixadores podem ser personalidades conhecidas e respeitadas nas diversas áreas, e servem como exemplos de sucesso e superação para os/as alunos/as. Eles, podem partilhar suas experiências e histórias de vida, motivando os/as alunos/as a perseguirem seus sonhos e acreditarem em si mesmos. Além disso, esses embaixadores podem promover a valorização da educação e o desenvolvimento pessoal, incentivando os/as alunos/as a se dedicarem aos estudos e a se esforçarem para alcançarem seus objetivos. A sua presença na comunidade escolar também pode contribuir para fortalecer a autoestima dos/as alunos/as e fomentar a cultura do sucesso e da realização pessoal. Portanto, os professores/as consideram que a presença de embaixadores de grupo-alvo específicos na comunidade escolar é de grande importância para estimular e inspirar os/as alunos/as, contribuindo para sua formação académica e pessoal.

Quadro 28

Programas de prevenção e/ou de intervenção práticos e eficientes que são implementados nas escolas

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa
Válido	Nada importante	1	4,8	4,8	4,8
	Importante	6	28,6	28,6	33,3
	Muito importante	5	23,8	23,8	57,1
	Extremamente importante	9	42,9	42,9	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

Os professores/as consideram muito importante em cerca 95,2% programas de prevenção e/ou de intervenção práticos e eficientes que são implementados nas escolas para promover o bem-estar e o desenvolvimento dos/as alunos/as, esses programas podem abordar temas como saúde mental, *bullying*, abuso de substâncias, violência, entre outros, e devem ser adaptados às necessidades específicas de cada comunidade escolar. É essencial que os professores/as tenham um papel ativo na implementação e avaliação desses programas, a fim de garantir a sua eficácia e relevância para os/as alunos/as.

Além disso, a formação contínua dos professores/as e a parceria com outros profissionais da área da saúde e assistência social também são fundamentais para o sucesso dessas iniciativas. Aos professores/as na sequência dos facilitadores para a inclusão social e escolar foi-lhes solicitado outros facilitadores para o desenvolvimento que considerassem importantes e 95,2% respondeu que não tinham sugestões.

Ainda na sequência do nosso questionário colocou-se aos professores/as se identificavam necessidade educativas nos/as diferentes alunos/as.

Quadro 29

Identificar necessidades educativas nos/as diferentes alunos/as

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa
Válido	Nada preparado	1	4,8	4,8	4,8

Pouco preparado	3	14,3	14,3	19,0
Preparado	11	52,4	52,4	71,4
Muito preparado	6	28,6	28,6	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

Os professores/as responderam de forma variada a essa questão. Alguns professores/as disseram que se sentem preparados para identificar as necessidades educativas dos/as alunos/as na sua maioria em 81,0%, pois têm formação e conhecimento sobre diversos métodos de ensino e estratégias de avaliação. Outros professores/as admitiram em 19,1% que, apesar de se esforçarem para identificar as necessidades educativas dos/as alunos/as, muitas vezes sentem-se sobrecarregados e a necessidade de mais formação e apoio.

Alguns professores/as também destacaram a importância da colaboração com outros profissionais da educação, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, para identificar e atender às necessidades educativas dos/as alunos/as de forma mais eficaz. No geral, ficou claro que os professores/as reconhecem a importância de identificar e atender às necessidades educativas dos/as alunos/as, mas também reconhecem a necessidade de mais formação, recursos e apoio para conseguirem fazê-lo de forma mais eficaz.

Quadro 30

Aplicar o conceito de equidade

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa
Válido	Preparado	13	61,9	61,9	61,9
	Muito preparado	8	38,1	38,1	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

Em contexto escolar principalmente em sala de aula, foi colocada a questão se os professores/as aplicavam o conceito de equidade e maioritariamente responderam estarem bem preparados 38,1% e preparados 61,9%. Isto significa que os professores/as, aplicam o conceito de equidade na prática letiva, garantindo que todos/as os/as alunos/as tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem e acesso ao conhecimento. Para isso, adaptam os materiais e metodologias de ensino de acordo com as necessidades e características individuais de cada aluno/a, promovendo assim a igualdade de oportunidades. Além disso, procuram criar um ambiente inclusivo e acolhedor, onde todos/as os/as alunos/as se sintam respeitados e valorizados. Outros professores/as, têm mais dificuldades em aplicar o conceito de equidade de forma eficaz, podendo estar na base dessa dificuldade diversos fatores, como a falta de recursos e formação adequada. No entanto, reconhecem a importância deste conceito e estão empenhados em encontrar estratégias para promover a equidade na sala de aula.

Quadro 31

Interagir diferenciadamente com alunos/as dentro da sala de aula

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem Acumulativa
Válido	Pouco preparado	2	9,5	9,5	9,5
	Preparado	7	33,3	33,3	42,9
	Muito preparado	12	57,1	57,1	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

A grande maioria dos professores/as concordou que interagem de forma diferenciada com os/as alunos/as dentro da sala de aula em cerca de 90,4%. Podemos afirmar que adaptam a sua abordagem de ensino de acordo com as necessidades e características individuais de cada aluno/a, procurando sempre estimular a aprendizagem e o desenvolvimento de forma personalizada. Alguns professores/as podem destacar que utilizam diferentes estratégias de ensino, como

trabalhos em grupo, debates, atividades práticas e individualizadas, para atender às diferentes formas de aprendizagem dos/as alunos/as. Também podem equacionar a importância de estabelecer uma relação de confiança e respeito com os/as alunos/as, promovendo um ambiente propício para a interação e o diálogo.

Quadro 32

Preparar tarefas adaptadas às necessidades dos/as alunos/as

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pouco preparado	3	14,3	14,3	14,3
	Preparado	8	38,1	38,1	52,4
	Muito preparado	10	47,6	47,6	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

Foi colocada a questão aos professores/as em relação à sua prática letiva de como se sentem preparados para adaptar tarefas às necessidades dos alunos/as e os professores/as responderam que, em geral, sentem-se preparados em cerca de 85,7% para adaptar suas práticas letivas às necessidades dos/as alunos/as, pois acreditam na importância de oferecer um ensino personalizado e inclusivo. No entanto, uma minoria, de professores/as destacaram que se sentem pouco preparados em cerca de 14,3% poderá estar na base desta dificuldade o suporte para lidar com a diversidade de perfis de alunos/as em sala de aula, embora se sintam preparados, os professores/as reconhecem a importância de um contínuo desenvolvimento profissional para atender de forma mais eficaz as necessidades dos/as alunos/as.

Quadro 33

Promover atividades integradoras dos/as alunos/as com necessidades no grupo turma

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Nada preparado	1	4,8	4,8	4,8

Pouco preparado	3	14,3	14,3	19,0
Preparado	12	57,1	57,1	76,2
Muito preparado	5	23,8	23,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

Relativamente à promoção de atividades integradoras aos alunos/as com necessidades no grupo turma os professores/as responderam em 80,9% que promovem atividades integradoras aos alunos/as com necessidades no grupo turma. Os resultados mostram que incluir todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas necessidades a participar ativamente das atividades escolares integra-os. Além disso, os professores/as destacaram a importância da diversidade na sala de aula e a necessidade de adaptar as atividades para atender as necessidades específicas de cada aluno/as. Em geral, os professores/as demonstraram comprometimento com a inclusão e o desenvolvimento integral de todos/as os/as alunos/as.

Quadro 34

Avaliar os/as alunos/as através de instrumentos diferenciados

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem Válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Pouco preparado	4	19,0	19,0	19,0
	Preparado	10	47,6	47,6	66,7
	Muito preparado	7	33,3	33,3	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

Por outro lado, alguns professores/as expressaram preocupações em relação à complexidade e tempo necessário para criar e administrar diferentes instrumentos de avaliação. Eles também apontaram que a padronização dos instrumentos de avaliação pode ser importante para garantir a equidade e consistência na avaliação dos/as alunos/as. No geral, os professores/as concordaram que a utilização de instrumentos

diferenciados de avaliação pode ser benéfica numa percentagem de 80,9% de percentagem acumulativa somada entre o preparado e muito preparado, por sua vez a diversidade de instrumentos de avaliação permite uma avaliação mais abrangente e justa, considerando as diferentes formas de aprendizagem dos/as alunos/as. Também pode ajudar a identificar melhor as habilidades e dificuldades de cada estudante desde que sejam bem planeados e aplicados de forma adequada. Sendo assim, alguns professores/as expressaram preocupações em relação à complexidade da avaliação através de instrumentos diferenciados em 19% podendo estar na base desta percentagem a necessidade de mais tempo para criar e administrar diferentes instrumentos de avaliação. O fato de existir padronização dos instrumentos de avaliação pode ser importante para garantir a equidade e consistência na avaliação dos/as alunos/as.

Quadro 35

Avaliar os/as alunos/as por aquisições de competências diferenciadas de acordo com o perfil de competências à saída da escolaridade obrigatória

		Frequência	Percentagem	Percentagem Válida	Percentagem acumulativa
Válido	Pouco preparado	3	14,3	14,3	14,3
	Preparado	12	57,1	57,1	71,4
	Muito preparado	5	23,8	23,8	95,2
	Extremamente preparado	1	4,8	4,8	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Nota. Dados da pesquisa.

A avaliação dos/as alunos/as por aquisições de competências diferenciadas de acordo com o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória é fundamental para garantir que os/as alunos/as estejam preparados para enfrentar os desafios do mundo atual. Nesse sentido, é importante considerar tanto as competências académicas essenciais, como a literacia e numeracia, quanto às competências socio emocionais, como a capacidade de trabalhar em equipa, resolver problemas e adaptar-se a

diferentes contextos. Além disso, é essencial avaliar as competências digitais, que são cada vez mais importantes no mundo contemporâneo. Neste sentido, os professores/as consideram-se entre preparados e extremamente preparados cerca de 85,7% para avaliar os/as alunos/as de forma eficaz, é necessário utilizar uma variedade de instrumentos, como testes padronizados, trabalhos práticos, projetos de grupo e avaliações baseadas em competências específicas. É também importante envolver os/as alunos/as no processo de avaliação, permitindo que eles demonstrem o que aprenderam de forma criativa e reflexiva.

Por fim, é crucial que os resultados da avaliação formativa por exemplo sejam utilizados para fornecer *feedback* construtivo aos alunos/as e orientá-los no desenvolvimento de suas competências. Além disso, os resultados da avaliação devem ser usados para informar a tomada de decisão e aprimorar continuamente os sistemas educacionais, de forma a garantir que todos/as os/as alunos/as tenham acesso a uma educação de qualidade que os prepare adequadamente para o futuro.

Foi solicitado ainda numa outra pergunta que escolhessem os instrumentos que mais utilizam para avaliar especialmente aos alunos/as com necessidades educativas, dentro das opções apresentavam-se as seguintes: Teste; Trabalhos de pesquisa; Apresentações orais; Exercícios de aula; Avaliação do caderno; Grelha de observação direta; Teste online; Debates/ *brainstorming*; Testes consulta; Dramatizações; Elaboração de vídeos; Portfólios.

Quadro 36

Resultados globais de quais os instrumentos que utilizam para avaliar especificamente os/as alunos/as com necessidades educativas

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Testes	11	52,4	57,9
Trabalhos de pesquisa	11	52,4	57,9
Apresentações orais	9	42,9	47,4
Exercícios da aula	15	71,4	78,9
Avaliação do caderno	8	38,1	42,1
Grelha de avaliação direta	10	47,6	52,6
Teste online	1	4,8	5,3
Debates/ <i>brainstorming</i>	4	19,0	21,1
Testes consulta	8	38,1	42,1
Dramatizações	3	14,3	15,8

Portfólios	1	4,8	5,3
------------	---	-----	-----

Nota. Dados da pesquisa.

Os resultados globais encontram no quadro 35, onde os professores/as poderiam escolher mais de uma opção dos instrumentos de avaliação, dependendo das especificidades das necessidades educativas dos/as alunos/as. Os instrumentos mais comuns escolhidos pelos foram os testes, trabalhos de pesquisa, exercícios em aula, grelha de avaliação direta, apresentações orais e testes de consulta. Alguns professores/as também optaram por utilizar debates/ *brainstorming*, dramatizações portefólio e testes online como instrumentos de avaliação para alunos/as com necessidades educativas. Essa diversidade de instrumentos de avaliação permite aos professores/as adaptarem suas práticas avaliativas de acordo com as necessidades e características individuais de cada aluno/a.

Numa outra questão foi solicitado aos professores/as que respondessem, quais são os elementos-chave para o sucesso do/a aluno/a, dentro das opções apresentam-se as seguintes: Procedimentos de organização escolar; Currículo; Aluno/a; Professor/a; Orientador educativo; Conselho de turma; Professor de educação especial; Psicólogo; Encarregados de educação/ pais; Técnicos especializados.

Quadro 37

Resultados globais à pergunta quais os elementos-chave para o sucesso do/a aluno/a

	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
Procedimentos de organização escolar	11	52,4	57,9
Currículo	7	33,3	36,8
Aluno/a	11	52,4	57,9
Professor/a	17	81,0	89,5
Orientador educativo	8	38,1	42,1
Conselho de turma	6	28,6	31,6
Professor de educação especial	13	61,9	68,4
Psicólogo	7	33,3	36,8
Encarregados de educação/ Pais	15	71,4	78,9
Técnicos Especializados	8	38,1	42,1

Nota. Dados da pesquisa.

Os elementos-chave para o sucesso do/a aluno/a que os professores/as consideram importantes foram todos os que se apresentam no quadro 36, de considerar que o *procedimento de organização escolar* foi avaliado em 57,9% com onze professores/as a responderem a maioria considera adequada, incluindo a gestão de tempos, espaços e recursos, contribui para um ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento do/a aluno/a. O *currículo* com sete participantes teve uma percentagem de 36,8% sendo que é uma percentagem baixa não entendem que o currículo possa ser um elemento-chave, no entanto um currículo bem estruturado e alinhado com as necessidades e interesses dos/as alunos/as é fundamental para garantir o sucesso educacional. O *aluno/a* corresponde a 57,9% em que o docente com uma frequência de onze considera elemento-chave, estes valores percentuais poderão estar na justificação do próprio estudante desempenhar um papel fundamental no seu próprio sucesso, por meio do seu empenho, dedicação e comprometimento com os estudos. Já para o *professor* com dezassete participações teve uma percentagem de 89,5% como elemento-chave, neste caso o professor desempenha um papel essencial no sucesso do/a aluno/a, pois é responsável por transmitir conhecimento, oferecer suporte e guiar o processo de aprendizagem. Para os professores/as que participaram do estudo exploratório o *orientador educativo* com uma frequência de oito teve uma percentagem de 42,1% sendo que a maioria entende que o orientador educativo não é relevante em 57,9%, o papel do orientador educativo pode ser útil em fornecer orientação académica, emocional e social aos alunos/as, ajudando-os a superar desafios e alcançar seus objetivos. No caso do *conselho de turma*, os professores/as entenderam neste projeto que não é muito relevante com uma percentagem de 31,6% a maioria entende em cerca de 68,4% que não é elemento-chave para o sucesso. No entanto o conselho de turma é responsável por acompanhar o percurso académico e o desenvolvimento individual de cada aluno/as, garantindo um suporte personalizado e adequado. Como elemento-chave os professores/as consideram em 68,4% o *professor de educação especial* desempenha um papel crucial na inclusão e no apoio de alunos/as com necessidades educativas especiais, garantindo que recebam uma educação de qualidade e adaptada às suas necessidades. O *psicólogo* pode auxiliar os/as alunos/as na resolução de conflitos, no desenvolvimento de habilidades socio emocionais e no enfrentar de desafios pessoais

que possam interferir em seu desempenho acadêmico, neste sentido os professores/as consideram em 36,8% como elemento-chave de sucesso 63,2% não considera ser elemento-chave de sucesso. A participação e o *envolvimento dos pais/ encarregados de educação* na vida escolar de seus filhos são essenciais para o sucesso educacional, pois eles podem oferecer apoio, incentivo e acompanhamento em casa e os participantes do nosso projeto responderam em cerca de 78,9% como elemento-chave de sucesso. Os *técnicos especializados* são profissionais, como terapeutas ocupacionais e outros técnicos, podem oferecer suporte adicional aos alunos/as que necessitam de intervenções específicas para superar dificuldades e alcançar o sucesso educacional, nesta proporção os inquiridos responderam em 42,1% ser um elemento-chave de sucesso.

Foi solicitado aos professores/as que respondessem, que tipo de metodologias são usadas na escola de modo a oferecer o apoio adequado aos alunos/as a saber (poderiam ter mais do que uma opção): Tutoria por pares; Professor de apoio especializado; Educação baseada em evidências; Aprendizagem cooperativa; Estratégias metacognitivas; Mentorias; Instrumentos específicos de avaliação; Adequações no processo de avaliação nos testes; Adequações curriculares; Educação socio emocional; Atividades expressivas (i.e., teatro, música, artes); Estratégias cognitivas (i.e., soluções de problemas, tomada de decisão...); Estratégias comportamentais (i.e., incentivos, análise de tarefas, economia de fichas...).

Quadro 38

Resultados globais à pergunta que tipo de metodologias são usadas na escola de modo a oferecer o apoio adequado aos alunos/as

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Tutorias por pares		3	14,3	15,8
Professor de apoio especializado		6	28,6	31,6
Educação baseada em evidências		8	38,1	42,1
Aprendizagem cooperativa		7	33,3	36,8
Estratégias metacognitivas		4	19,0	21,1
Mentorias		1	4,8	5,3

Instrumentos específicos de avaliação		7	33,3	36,8
Adequações no processo de avaliação nos testes		12	57,1	63,2
Adequações curriculares		10	47,6	52,6
Educação socio emocional		3	14,3	15,8
Atividades expressivas (i.e, teatro, música, artes)		4	1,0	21,1
Estratégias cognitivas (i.e., soluções de problemas, tomada de decisão...)		6	28,6	31,6
Estratégias comportamentais (i.e., incentivos, análise de tarefas, economia de fichas...)		6	28,6	31,6

Nota. Dados da pesquisa.

Os resultados apresentados relativamente ao tipo de metodologias usadas de modo a oferecer apoio adequado aos alunos/a no nosso estudo exploratório a maioria são as *adequações no processo de avaliação nos testes* com uma frequência de doze e uma percentagem de 63,2%, estes valores poderão estar relacionados com os critérios de avaliação em relação aos objetivos de aprendizagem, isto é, os critérios de avaliação estarem alinhados com os objetivos de aprendizagem dos testes para garantir uma avaliação justa e precisa. Utilizar diferentes tipos de questões, isto é, apresentar diferentes tipos de questões, como múltipla escolha, questões práticas, pode ajudar a avaliar diferentes habilidades e conhecimentos dos/as alunos/as de forma mais abrangente. Garantir a clareza e objetividade dos enunciados, isto é, os enunciados das questões devem ser claros e objetivos para que os/as alunos/as possam compreender exatamente o que está sendo solicitado. Oferecer *feedback* adequado, isto é, após a correção do teste, é importante oferecer *feedback* aos alunos/as, apontando o que foi bem feito e onde é possível melhorar, para que

possam aprender com os erros e se desenvolver academicamente e pessoalmente. É importante considerar a diversidade dos/as alunos/as na hora de avaliar, garantindo que o teste seja justo e acessível para todos/as os/as alunos/as, independentemente de suas características individuais.

As adequações curriculares foi a segunda percentagem mais escolhida pelos professores/as do nosso projeto com uma frequência de dez participantes e uma percentagem 52,6% as adequações são planeadas e implementadas no currículo escolar para atender às necessidades específicas de alunos/as com deficiência, transtornos específicos de aprendizagem ou dificuldades de aprendizagem. Essas adaptações podem incluir alterações nos conteúdos, metodologias, avaliações, recursos e materiais didáticos, além de ajustes no tempo e espaço de aprendizagem. O objetivo das adequações curriculares é promover a inclusão e garantir que todos/as os/as alunos/as tenham acesso a uma educação de qualidade, respeitando suas diferenças e necessidades individuais. Elas são fundamentais para garantir a igualdade de oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento pleno de cada aluno/a. Algumas das estratégias de adequação curricular incluem o uso de recursos de tecnologia e comunicação, a disponibilização de material adaptado, a organização de atividades em grupos pequenos, a ampliação do tempo para realização de tarefas e a simplificação de instruções e orientações. É importante que as adequações curriculares sejam realizadas de forma colaborativa, envolvendo professores/as, equipa pedagógica, profissionais de apoio e familiares dos/as alunos/as. A construção de um currículo inclusivo e que atenda às necessidades de todos/as os/as alunos/as requer diálogo, organização e acompanhamento contínuo.

A educação baseada em evidências assenta em informações, pesquisas e dados concretos fundamenta-se nas práticas e decisões educacionais. Procura identificar as melhores estratégias de ensino, métodos de avaliação, intervenções pedagógicas e políticas educacionais. Por meio da educação baseada em evidências, os professores/as podem tomar decisões mais informadas e eficazes, aprimorando assim a qualidade da educação oferecida aos alunos/as, além disso, essa abordagem contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais eficiente e eficaz, que estimula o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos/as alunos/as. Ao adotar a educação baseada em evidências, é possível garantir que as práticas educacionais estejam alinhadas com as melhores práticas internacionais, resultando numa educação de qualidade e com melhores resultados para os/as alunos/as, os

participantes do nosso projeto consideram 42,1% esta metodologia oferecer apoio adequado aos alunos/as. Com uma percentagem de 36,8% e com uma frequência de sete temos a *aprendizagem cooperativa e instrumentos específicos de avaliação*. A aprendizagem cooperativa é um método de ensino que promove a interação e colaboração entre os/as alunos/as, visando o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Nesse modelo, os/as alunos/as trabalham juntos em grupos para resolver problemas, discutir ideias e compartilhar conhecimento, de forma a aprenderem uns com os outros. A aprendizagem cooperativa incentiva a comunicação, a responsabilidade partilhada, a cooperação e a solidariedade entre os participantes, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo. Além disso, esse método pode promover maior motivação e envolvimento dos/as alunos/as, pois proporciona oportunidades para que eles participem ativamente do processo de aprendizagem. Dessa forma, a aprendizagem cooperativa é uma abordagem que pode ajudar e ser eficaz para promover a colaboração e o trabalho em equipa, além de estimular a construção de conhecimento de forma mais significativa e mais integrada. O *Professor de apoio especializado, estratégias cognitivas (i.e., soluções de problemas, tomada de decisão...)* e *estratégias comportamentais (i.e., incentivos, análise de tarefas, economia de fichas...)* com uma frequência de seis e uma percentagem de 31,6%. *Estratégias metacognitivas e atividade expressivas (i.e., teatro, música, artes)* com uma frequência de quatro e uma percentagem de 21,1%, no caso das estratégias metacognitivas podem ser úteis para controlar e regular a própria cognição, ou seja, para melhorar o processo de pensamento, compreensão e aprendizagem tais como: autoavaliação; a monitorização da tarefa; planeamento das tarefas; a organização; autorregulação do próprio aluno/a. As estratégias metacognitivas utilizadas de maneira consciente e intencional, são possíveis de melhorar significativamente a eficácia e eficiência do processo de aprendizagem e pensamento dos/as alunos/as. As menos frequentes apontadas no nosso projeto foram as *tutorias por pares* com uma frequência de três e uma percentagem válida de 15,8% e as *mentorias* com uma frequência de um e uma percentagem válida de 5,3%, estas duas foram pouco significativas de acordo com os participantes.

Foi solicitado aos professores/as que respondessem, de como é promovida a relação entre os/as alunos/as da turma se, através de educação de pares, de aprendizagem cooperativa, da organização de atividades extracurriculares (i.e., clubes), de aprendizagem baseada em projetos, da realização de assembleias de

escola/ turma numa base regular, de atividades para desenvolvimento de competências sociais (Quadro – 38).

Quadro 39

Resultados globais à pergunta de como é promovida a relação entre os/as alunos/as da turma

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Através de educação de pares	11	52,4	57,9
Através de aprendizagem cooperativa	13	61,9	68,4
Através da organização de atividades extracurriculares (i.e., clubes)	5	23,8	26,3
Através de aprendizagem baseada em projeto	6	28,6	31,6
Através da realização de assembleias de escola/ turma numa base regular	1	4,8	5,3
Através de atividades para desenvolvimento de competências sociais	11	52,4	57,9

Nota. Dados da pesquisa.

Os resultados mostram que a relação entre os/as alunos/as é promovida maioritariamente através de *aprendizagem cooperativa* que estimula as atividades em grupo e incentivam a colaboração e a comunicação entre os/as alunos/as, favorecendo o trabalho em equipa, com uma frequência de treze participantes e 68,4% de percentagem válida. Em seguida através da *educação de pares* que incentiva os/as alunos/as a colaborarem entre si na resolução de problemas e na troca de conhecimentos, promovendo assim a aprendizagem mútua. Com a mesma percentagem de 57,9% e com onze respostas as *atividades para desenvolvimento de competências sociais*, podem oferecer atividades que estimulem o desenvolvimento das habilidades sociais dos/as alunos/as, como resolução de conflitos, empatia, comunicação assertiva, trabalho em equipa, entre outras. Com seis respostas e uma percentagem de 31,6% através da *aprendizagem baseada em projetos* promovendo a realização de projetos em grupo, onde os/as alunos/as tenham, que trabalhar juntos para alcançar um objetivo comum, estimulando a cooperação e a comunicação. Com cinco respostas e 26,3% de percentagem válida a organização de atividades extracurriculares que proporciona oportunidades para os/as alunos/as se conhecerem

em contextos informais, como clubes e grupos de interesse, onde possam compartilhar experiências e interesses em comum. Por fim, com uma resposta e 5,3% de percentagem válida consideram a *realização de assembleias de escola/turma*, de forma a criar espaços para que os/as alunos/as possam discutir e decidir coletivamente sobre assuntos que afetam a comunidade escolar e a sociedade, favorecendo a participação e o diálogo entre os/as alunos/as. Todas estas estratégias podem contribuir para fortalecer os laços de amizade e cooperação entre os/as alunos/as, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor e favorecendo o desenvolvimento integral dos/as alunos/as.

Foi solicitado aos professores/as que respondessem, quais eram as barreiras à inclusão social e escolar entre as opções constavam as seguintes: espaços não são apropriados ou estruturados (i.e., mobilidade, barreiras, ambiente ruidoso...); falta de materiais de apoio e de apoios à comunicação; falta de formação por parte do professor/a da turma (i.e., falta-lhes experiência com uma problemática de NE em particular); falta de formação especialização do professor de apoio; horas de apoio/acompanhamento que não são suficientes; preconceito por parte da comunidade; falta de recursos humanos; currículo inflexíveis (Quadro - 39).

Quadro 40

Resultados globais à pergunta quais as barreiras à inclusão social e escolar

	Frequência	Percentagem	Percentagem válida
Espaços não são apropriados ou estruturados (i.e., mobilidade, barreiras, ambiente ruidoso...)	8	38,1	42,1
Falta de materiais de apoio e de apoios à comunicação	11	52,4	57,9
Falta de formação por parte do professor(a) da turma (i.e., falta-lhes experiência com uma problemática de NE em particular)	14	66,7	73,7
Falta de formação especialização do professor de apoio	5	23,8	26,3
Horas de apoio/acompanhamento que não são suficientes	11	52,4	57,9
Preconceito por parte da comunidade	6	28,6	31,6
Falta de recursos humanos	9	42,9	47,4
Currículo inflexível	6	28,6	31,6

Nota. Dados da pesquisa.

Resultados globais das barreiras à inclusão social e escolar todas a que se encontram discriminadas no quadro 39 contribuem para barreiras que podem dificultar ou impedir a participação e integração de indivíduos em situação de vulnerabilidade social e/ou com necessidades especiais na sociedade e na escola, neste sentido, o nossos participantes consideram com uma percentagem de 73,7% a *falta de formação por parte do professor/a da turma (i.e., falta-lhes experiência com uma problemática de NE em particular)*; com 57,9% a falta de materiais de apoio e de apoios à comunicação e *falta de formação especialização do professor de apoio; Horas de apoio/acompanhamento que não são suficientes* com uma percentagem de 47,4% a falta de recursos humanos com 42,1% *espaços não são apropriados ou estruturados (i.e., mobilidade, barreiras, ambiente ruidoso...)*, com 31,6% *preconceito por parte da comunidade e o currículo inflexível* e por ultimo não menos importante com 26,3% *falta de formação especialização do professor de apoio*.

Em conclusão para superar as barreiras, é fundamental que haja um compromisso e esforço contínuo de toda a comunidade escolar para promover a inclusão e garantir que todos/as os/as alunos/as tenham igualdade de oportunidades para aprender e se desenvolver. Isso inclui a implementação de políticas e práticas educacionais inclusivas, a formação adequada dos professores/as, a colaboração com as famílias e a comunidade, e o desenvolvimento de um ambiente escolar acolhedor e respeitoso para todos/as os/as alunos/as.

Por fim, a última pergunta, era uma questão aberta onde o docente manifestava a sua opinião relativamente a educação inclusiva no contexto do ensino e formação profissional onde se inserem e neste sentido tivemos dezanove respostas tais como: *“Já se iniciou o processo, mas ainda há um longo caminho a percorrer”*; *“Cada vez mais desafiante, contudo, melhor preparada.”*; *“Mais acompanhamento do profissional de educação especial”*; *“A educação inclusiva na minha área pode ter uma evolução gigante se a tecnologia puder ser usada para alavancar o processo”*; *“Dependendo das escolas e bons professores/as com bons desempenhos para assegurar a educação inclusiva”*; *“Com poucos recursos para ser devidamente implementada”*; *“De extrema importância”*; *“Este é um trabalho que tem recaído sobre os professores/as da disciplina e deve ser orientado especialmente pela entreajuda entre o professor ensino especial e o primeiro”*; *“A perspetiva é negativa, enquanto as turma tiverem dimensões acima dos 20 alunos/as”*; *Acompanhamento do docente por docente especializado.”*

3.3. Resultados das entrevistas

Da recolha de informação das entrevistas foram categorizados e analisados qualitativamente, de acordo com os temas previamente estabelecidos. As entrevistas foram transcritas na íntegra e posteriormente foram analisados os conteúdos para identificar as principais ideias e perceções dos professores/as sobre os temas em questão.

As categorias identificadas foram agrupadas e analisadas de forma a identificar padrões e tendências nas respostas dos participantes. Foram também identificadas diferenças e semelhanças entre as perceções dos professores/as, de forma a entender melhor as suas opiniões e práticas em relação à inclusão.

Esta abordagem permitiu uma compreensão mais aprofundada do significado e do contexto do conteúdo analisado das opiniões dos professores/as e das práticas de ensino inclusivo, e contribuiu para o desenvolvimento de recomendações e sugestões para melhorar a implementação da inclusão nas escolas.

Em relação à natureza do documento analisado para o propósito da investigação, as unidades de análise são segmentos menores que compõem o documento e que estão relacionados com as categorias identificadas. A análise de conteúdo também envolve a codificação, que consiste em atribuir códigos ou rótulos às unidades de análise de acordo com as categorias pré-determinadas. Outro aspeto importante na análise de conteúdo é a validade e confiabilidade dos resultados obtidos. Para garantir a validade, é essencial que as categorias e unidades de análise sejam definidas de forma clara e objetiva, e que os procedimentos de análise sejam consistentes e rigorosos. Já a confiabilidade dos resultados pode ser melhorada através da utilização de múltiplos codificadores independentes, que analisam o mesmo documento de forma independente e depois comparam os resultados para verificar a concordância entre eles.

Portanto, as técnicas mais recentes de análise de conteúdo procuram garantir a precisão e a robustez dos resultados obtidos, contribuindo para uma melhor compreensão e interpretação do conteúdo dos documentos analisados (Sousa, 2009).

Neste sentido, os entrevistados em relação à educação inclusiva consideram à formação de extrema importância para lidar com este tipo de alunos/as *“Tirei uma formação há bastante tempo (...), se não formos nós a investirmos temos de aprender*

por nos próprios.”. Da consciencialização sobre a formação inicial para trabalhar com alunos/as NEE e da frequência de formações contínuas no âmbito da Educação Inclusiva avalia como “(...) importante realizar essa ação de formação porque fiquei com ferramentas e estratégias para trabalhar com estes alunos/as e ajudou a perceber como aplicar os instrumentos de avaliação e também ao nível dos critérios de correção. Ajudou porque como temos sempre turmas com este tipo de alunos/as auxilia...”

No início de cada ano letivo as escolas profissionais devido ao tipo de ensino fazem entrevistas aos alunos/as e teste psicotécnicos. No caso da identificação das problemáticas dos/as alunos/as NEE o diretor de turma tem de estar familiarizado com os processos que compõem o seu grupo/ turma para junto do conselho de turma informar e caracterizar a turma acerca das problemáticas dos/as alunos/as, neste sentido “*Existe o cuidado da diretora pedagógica reunir com os diretores de turma a informar das problemáticas destes alunos/as*”. Concordantemente “*Na nossa escola temos uma equipa EMAEI que faz esse estudo e esse acompanhamento, reportando os casos identificados.*” Por outro lado, a inclusão dos/as alunos/as no ensino formação profissional pela especificidade dos cursos pode não ser uma tarefa fácil, mas a escola “*o nosso projeto educativo prevê tanto as adequações para alunos/as com dificuldades cognitivas como prevê também estratégias para alunos/as com capacidades excecionais.*”

Quanto à integração dos/as alunos/as NEE para os professores/as não é um entrave, o conceito de igualdade e equidade está enraizado “*De acordo com o Ensino Inclusivo, creio que é crucial para estes jovens a sua integração em turmas, tanto para o seu desenvolvimento cognitivo, como social.*” Aos professores/as é apresentado o desafio de colocar em prática a igualdade e equidade dentro da sala de aula. Muitas vezes os próprios alunos/as sentem que estão a ser discriminados em detrimento de outros pelas dificuldades e neste sentido, “*(...) é importante para os restantes alunos/as perceberem e respeitarem todos os colegas, independentemente do ritmo de aprendizagem de cada um.*”, no entanto, muitos alunos/as podem sentir-se prejudicados em relação aos outros “*A maior dificuldade é fazê-los pensar de uma forma mais humana.*”

O ensino formação profissional pelas suas características específicas no âmbito curricular contempla um estágio com cerca de 800h, tem a particularidade dos/as alunos/as terem um contacto direto com o mercado de trabalho mas em formato de

estágio profissional relativamente ao tema da inclusão “(...)as empresas, cada vez mais estão recetivas à inclusão a maior dificuldade passa por adaptar um plano nas empresas para validar as competências no local de estágios para poderem ser validadas de acordo com o perfil dos alunos/as à saída da escolaridade mínima obrigatória”.

Planificar exige que o professor muitas vezes reflita e reorganize a sua planificação por forma a diversificar, reconhecendo segundo o *National Center on Universal Design for Learning* (2014) a importância dos seus princípios “o quê” da aprendizagem, “o como” da aprendizagem e o “porque” da aprendizagem. Isto pode ser realizado oferecendo escolhas e oportunidades de participação, desenvolvendo atividades significativas e relevantes para os/as alunos/as, e promovendo igualdade de oportunidades num ambiente inclusivo e colaborativo de aprendizagem. Os professores/as ao considerarem esses princípios na planificação das aulas, podem criar um ambiente de aprendizagem mais acessível e eficaz para todos/as os/as alunos/as eliminando barreiras, e promover uma escola mais inclusiva. Neste sentido, os professores/as deveram planear e replanear sempre que necessário para alcançar os objetivos de forma bem-sucedida, assim “Cada professor de cada disciplina define os seus objetivos, mas em conselho de turma partilhamos de forma a flexibilizar o desempenho das aprendizagens essenciais destes alunos/as, e às circunstâncias, mas temos autonomia de forma a possibilitar múltiplas opções adequadas às diversidades. Articulámos com o projeto educativo e entre disciplinas.”

Sendo o Projeto educativo um documento regulador que visa explicar os princípios orientadores, os valores, as metas e as estratégias a médio prazo implementar práticas pedagógicas flexíveis e personalizadas, permite que todos/as os/as alunos/as adquiram competências e conhecimentos de maneira diversificadas é um desafio iminente, assim, o projeto educativo, “(...)permite aplicar práticas pedagógicas flexíveis e personalizadas a cada curso e turma, de acordo com o Plano Anual de Atividades elaborado e aprovado no início de cada ano letivo, atendo às especificidades do Perfil do aluno/a.”. As metodologias na planificação das aulas são ferramentas absolutamente indispensáveis na definição do suporte a apoiar os/as alunos/as com dificuldades de aprendizagem de modo a serem personalizadas e contextualizadas e atendendo ao perfil individual do aluno/a para isso, é necessário “(...) diferencio o grau de dificuldade e complexidade das tarefas. Tento criar metas, considerando empenho e o esforço, adaptadas às dificuldades associadas.”

Quando é identificada uma barreira à aprendizagem a utilização de estratégias diferenciadas de ensino e aprendizagem têm em conta” (...) *p. exe. dinâmicas de grupo, a integração em atividades práticas relativamente a um tema. Tento proporcionar um clima de aceitação e apoio em sala de aula e vario o ritmo de trabalho.*”. Contudo existem métodos que funcionam melhor com uns alunos/as e com outros nessa perspetiva o desenho universal para a aprendizagem procura a inclusão de todos/as os/as alunos/as e para cada um, independentemente de suas habilidades, necessidades e estilos de aprendizagem permitindo o envolvimento a criação de ambientes de aprendizagem e atividades que pretendem ser acessíveis a todos, promovendo a participação ativa e a motivação, algumas estratégias são usadas da seguinte forma *“Proporciono tarefas que permitam uma participação ativa, exploração e experimentação (...) ”* e ainda *“(...)junto um aluno/a sem dificuldades como alunos/as que tem mais dificuldade de aprendizagem, com objetivos, papéis e responsabilidades bem definidas. Incentivo em trabalhos de grupo o apoio e interajuda entre pares.”*.

Nos anos 90 do século XX, que em português designamos Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA permite-nos definir objetivos educativos e equacionar estratégias, materiais e formas de avaliação pertinentes para todos/as os/as alunos/as, e não apenas para alguns (CAST, 2014; Rapp, 2014), assim alguns dos recursos materiais e ferramentas mais comuns utilizados para este fim incluem *“Atividades práticas, quando fazem pesquisas fazem sempre apresentações orais até porque eles têm de fazer a PAP e tem de se ir preparando com as apresentações orais quer com adaptações ou não tem que apresentar.”* É fundamental compreender a avaliação no processo de melhoria ensino aprendizagem de forma que os/as alunos/as aprendam ativamente com qualidade e de forma clara e focados na tarefa, este processo eminentemente pedagógico deverá ser tão integrado quanto possível. A avaliação deverá ser um ato de compromisso pedagógico com os/as alunos/as nos processos de ensino e aprendizagem considerando múltiplas opções para a sua consecução (Meyer, Rose, & Gordon, 2014) ainda, a informação que é recolhida através das estratégias de avaliação deve servir para que o professor tenha noção, das aquisições das aprendizagens, se elas estão de acordo com os conhecimentos, capacidades e atitudes a dominar por forma a alcançarem as competências no PASEO *“(...) competências técnicas na área da formação que estão a ter, assim como, competências humanas porque acabam por estar relacionadas com as relacionais organizacionais e técnicas.*

Com este tipo de alunos/as temos de fazer algumas adaptações no plano de trabalho.” Através da avaliação os professores/as recolhem informações para proporcionar *feedback* diversificado e proporcionar a autorregulação no processo de ensino aprendizagem. Uma avaliação refletida e planeada para incluir todos/as os/as alunos/as exige uma forma de trabalhar nas salas de aula, mais ativa, participada, cooperativa e deliberativa na resolução das tarefas propostas *“Para fazermos essas adaptações temos sempre que refletir, muitas vezes, surge pelas dificuldades que a turma está a ter, ou pelo acompanhamento que a turma está a fazer em relação a matéria e crio estratégias que podem ser em sala de aula ou nos instrumentos de avaliação.”* Na avaliação formativa o *feedback* torna-se numa ferramenta que permite corporizar um dos grandes princípios dos Decretos-Lei n.º 54 e 55/2018 de 6 de julho, a diferenciação pedagógica.

O desafio principal à organização curricular é encontrar um equilíbrio entre a valorização das ciências e tecnologias e a promoção de uma educação integral e inclusiva, que prepare os/as alunos/as para serem cidadãos ativos, críticos e capazes de enfrentar os desafios de um mundo exigente. Para isso, é necessário um processo contínuo de reflexão, diálogo e colaboração entre os diversos atores envolvidos no processo educativo. É, neste contexto de desafios curriculares e pedagógicos que o conhecimento e a aprendizagem colocam a educação no seu todo e para cada um, como complexa e deliberativa (Pacheco & Sousa 2016; Henderson, 2015; Pinar, 2015,2007). O ensino formação profissional implementa os normativos articulando com o projeto educativo, neste sentido os entrevistados consideram que *“vem apenas formalizar aquilo que na nossa escola já era feito, pois, os nossos alunos/as fazem o seu percurso, de acordo com o ritmo de aprendizagem.”*

Por sua vez, o professor deve ser informado e ter contacto com a legislação, mas a *“A escola inclusivamente faz um descritivo de como intervém neste sentido, de mobilizar estratégias de adaptação para estes alunos/as.”*

Sabendo à partida que o projeto educativo, procura criar políticas inclusivas quer ao nível cultural, social entre outras, pode e faz *“(…) promover políticas inclusivas a escola dinamiza diferentes atividades ao longo do ano, por exemplo “Got Talent”; “Maratona das cartas”; “Projeto Erasmus+”.*

Consequentemente os diversos intervenientes nos processos de ensino aprendizagem de decisão são chamados a adaptar, gerir o currículo colaborativamente, segundo Pinar (2007), o currículo deverá ser dinâmico e flexível

com base no rigor científico e pedagógico permitindo articular *“As práticas educativas vão de encontro com os objetivos definidos no projeto educativo, sendo espelhadas no Plano Anual de Atividades.”* O professor deverá alicerçar-se nos referenciais fornecidos pela Direção-Geral da Educação às áreas temáticas e trabalhá-las à luz das competências consideradas no Perfil dos Alunos/as à Saída da Escolaridade Obrigatória e de acordo com a problemática individual de cada aluno/a, tudo se deve fazer, a fim de promover e potenciar a inclusão de todos e para cada um, assim *“(…)a escola criou um perfil técnico de cada curso, aplicando desta forma uma flexibilidade curricular que é posteriormente adaptado a cada aluno/a.”*

Adaptar o currículo à multiculturalidade ao desenvolvimento local (glocal), à interdisciplinaridade, requer flexibilização, colaboração e aprendizagem baseada em projeto (Lewis, Gerber, Carlson & Eastersay, 2019).

É importante responder a um mundo globalizado e em constante evolução. O exemplo da inclusão da multiculturalidade no currículo permite que os/as alunos/as desenvolvam habilidades de comunicação intercultural, empatia e respeito pela diversidade. Além disso, a abordagem por competências favorece a aprendizagem significativa, na medida em que os/as alunos/as são desafiados a aplicar seus conhecimentos em situações práticas e reais. A aprendizagem colaborativa, por sua vez, estimula a troca de ideias e o trabalho em equipa, incentivando a construção do conhecimento. Por fim, a aprendizagem baseada em projeto possibilita que os/as alunos/as desenvolvam habilidades de pesquisa, resolução de problemas e tomada de decisão, ao mesmo tempo em que são estimulados a trabalhar de forma autónoma e criativa.

Assim, a flexibilização do currículo torna-se essencial para promover uma educação de qualidade e alinhada às necessidades do mundo contemporâneo, preparando os/as alunos/as para enfrentar os desafios e oportunidades que surgem num contexto cada vez mais diversificado e interconectado.

É importante flexibilizar não somente o currículo, mas também a escola, a sala de aula, assim como aos recursos que os/as alunos/as necessitam para aprender neste sentido, *“A escola preocupa-se também em estabelecer um bom relacionamento com toda a comunidade local, promovendo eventos e atividades em todo o concelho.”* e *“A escola está preparada e habituada a estes alunos/as e o mercado de trabalho está recetivo.”* Para alcançar estes objetivos, é fundamental que as políticas educacionais sejam inclusivas e garantam a diversidade cultural, étnica, de género e

de habilidade. É necessário promover a formação de professores/as capacitados para lidar com a diversidade e com as necessidades individuais de cada aluno/a, garantindo um ensino adaptado e personalizado.

É importante garantir o acesso de todos/as os/as alunos/as e para cada um individualmente, a recursos e tecnologias que possam contribuir para sua aprendizagem e desenvolvimento, promovendo assim a igualdade de oportunidades. As escolas devem ser espaços acolhedores e seguros, onde todos se sintam respeitados e valorizados, independentemente de suas diferenças. A educação inclusiva não é apenas uma questão de direitos, mas também de qualidade, pois quando todos/as os/as alunos/as são incluídos e respeitados, a aprendizagem é mais significativa e enriquecedora para todos os envolvidos. Contudo, continuamos a discutimos a construção do conhecimento educacional, fazem-se análises quer pela sua diversidade e complexidade de forma a cumprir o objetivo de uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade (ONU, 2015), neste sentido a escola pela sua missão “(...) *inclusiva, não fazemos distinção de alunos/as no que concerne à sua nacionalidade, etnia, religião ou estatuto socioeconómico, promovendo, sempre que possível, trabalhos de pares ou de grupo, ou mesmo tutorias para promover os relacionamentos interpessoais.*”

3.4. Plano de intervenção do projeto – Desenho de uma formação em contexto

Concluída a etapa de *Diagnóstico e Análise*, com base numa abordagem exploratória, o estudo e de acordo com Barroso (2017), centra-se na análise de uma necessidade ou problema real, articulando a dimensão conceptual e teórico-metodológica, a análise e diagnóstico da situação, a formulação de respostas ou intervenções, e as conclusões fundamentadas a partir da análise realizada, neste sentido, o estudo envolve uma abordagem sistemática e rigorosa para identificar, analisar e intervir numa situação problemática. Através de um processo estruturado e participativo, é possível desenvolver respostas eficazes e sustentáveis para os desafios enfrentados.

Assim sendo, convém lembrar o que nos fez chegar a este ponto “***Quais os desafios e oportunidades identificados pelos professores/as face às práticas inclusivas no ensino e formação profissional?***” através das etapas diagnosticadas

como plano de intervenção as nossas propostas sugerem a implementação de um plano de formação em contexto aos professores/as.

Compreendendo esta situação reforçamos a nossa sugestão na Formação contínua dos professores/as: os professores/as em geral devem beneficiar de formação contínua e atualização de competências, de forma a garantir a qualidade e pertinência dos conteúdos lecionados. A formação dos professores/as deve estar alinhada com as necessidades do mercado de trabalho e as tendências do setor profissional em questão e neste sentido pensamos implementar uma planificação de uma ação de formação neste âmbito.

Título

Práticas pedagógicas inclusivas em contexto

Destinatários

Professores/as do Ensino e Formação Profissional

Contextualização e justificativa:

O enquadramento legal da educação inclusiva e as orientações para o ensino e formação profissional constituem um enorme desafio para novas práticas inclusivas em sala de aula, bem como novas metodologias que promovam as aprendizagens de todos/as os/as alunos/as e para cada um individualmente. Assim, e de acordo com as etapas diagnosticadas no nosso estudo exploratório, entendemos ser uma oportunidade para colmatar os desafios. Dar lugar a um espaço de reflexões e de partilhas de orientações e exploração de caminhos para todos os professores/as nas suas práticas pedagógicas por forma a serem mais eficazes e eficientes no processo de ensino e aprendizagem. Esta proposta de ação de formação procura contribuir para uma reflexão crítica sobre os desafios da diversidade, bem como apoiar a operacionalização de práticas pedagógicas ajustadas para que os alunos/as sejam melhores aprendizes e o professor melhor ensinante, definindo com maior compreensão os estímulos e as ações bem como as evidências a identificar em contexto de sala de aula. O compromisso com os princípios humanistas da equidade e inclusão são uma realidade assumida pela sociedade no sistema educativo. Todavia, a implementação consistente de práticas pedagógicas inclusivas capazes de responder

à diversidade e às fragilidades constitui um desafio constante. Apesar dos esforços desenvolvidos pelos professores/as, urge intensificar a sua capacidade de resposta à diversidade dos alunos/as e respetivos contextos, dando-lhes ferramentas concretas de operacionalização dos princípios da inclusão em sala de aula. Trata-se de criar oportunidades para que os docentes reflitam sobre metodologias e práticas pedagógicas que possam contribuir para a efetiva melhoria das aprendizagens dos seus alunos/as, procurando não deixar nenhum para trás. Assim, a planificação estratégica de modo a antecipar a diversidade em sala de aula, a participação e a aprendizagem efetivas de todos/as os/as alunos/as, bem como a avaliação enquanto processo regulador da aprendizagem serão, entre outros, aspetos a aprofundar nesta ação de formação.

Objetivos

- Explorar os documentos legislativos (DL n.º 54/2018 e 55/2018, PASEO, Aprendizagens Essenciais) e o Manual de apoio à prática (DGE, 2018).
- Consolidar o enquadramento e operacionalização da educação inclusiva.
- Planear com intencionalidade estratégica, organizando a dinâmica pedagógica da escola (Desenho Universal para a aprendizagem).
- Aprofundar o conhecimento sobre metodologias e estratégias pedagógicas inclusivas e inovadoras.
- Consolidar a implementação do processo de avaliação para a inclusão.
- Promover a avaliação como parte integrante da gestão inclusiva do currículo e como instrumento ao serviço das aprendizagens.
- Reforçar competências de trabalho colaborativo, reflexivo e de resolução de problemas entre os profissionais.

Conteúdos programáticos

Os conteúdos a abordar estariam divididos por temas/ módulos. Compreendendo a análise e reflexão do impacto das orientações políticas no sistema educativo português; criação de ambientes educativos; opções metodológicas; gerir a diversidade em sala de aula; o processo de avaliação como elemento regulador das aprendizagens.

Metodologia de Ensino:

Sessões plenárias de formação em grande grupo destinadas à apresentação dos conteúdos pela formadora, análise e discussão dos mesmos, clarificação, sistematização e aprofundamento de conceitos, e reflexão sobre as práticas pedagógicas em articulação com as temáticas dos conteúdos. Sessões de trabalho em pequeno grupo destinadas à exploração de materiais, seleção e realização de tarefas relacionadas com os conteúdos, elaboração de propostas de mediação de diferentes processos cognitivos de aprendizagem, reflexão sobre as características de ambientes pedagógicos de diferenciação pedagógica ou mesmo análise de diferentes estudos de caso. Sessões plenárias destinadas à discussão dos trabalhos e produtos de reflexão produzidos pelos formandos ao longo das horas de formação ou de trabalho prático de aplicação dos conhecimentos.

Recursos Necessários:

Sala com recursos a computadores, vídeo projetor, internet, entre outros espaços.

Avaliação:

Participação na apresentação/discussão/debate dos trabalhos realizados ao longo das sessões; elaboração de relatório final individual reflexivo.

A avaliação é quantitativa, na escala de 1 a 10, seguindo o regime de avaliação em vigor. Deve-se aplicar a seguinte escala, na conversão da avaliação quantitativa (de 1 a 10 pontos) para a avaliação qualitativa de 5 níveis (entre Insuficiente e Excelente):

- ✓ Insuficiente: 1 a 4,9 pontos
- ✓ Regular: 5 a 6,4 pontos
- ✓ Bom: 6,5 a 7,9 pontos
- ✓ Muito Bom: 8 a 8,9 pontos
- ✓ Excelente: 9 a 10 pontos

Cronograma:

A combinar com as escolas de educação e formação profissionais envolvidas.

Realizado por 9 sessões com a duração de 3h por sessão incluindo intervalo, perfazendo um somatório de 25h.

Equipa formativa:

Filipa Silva e professor/a convidado/a

Impacto Esperado:

Esta ação de formação visa ainda sensibilizar os professores/as para a importância da inclusão de todos/as os/as alunos, independentemente das suas diferenças, e promover a construção de ambientes educativos mais inclusivos e acolhedores. Pretende-se também fornecer ferramentas práticas e estratégias pedagógicas que permitam aos professores/as adaptar o seu ensino às necessidades específicas dos alunos, garantindo assim o sucesso de todos. Ao promover a reflexão e partilha de experiências entre os professores/as, esta formação permite o desenvolvimento de competências pedagógicas e o aprimoramento das práticas inclusivas em sala de aula. Além disso, contribui para a valorização da diversidade e para a criação de uma cultura escolar mais inclusiva e respeitadora da individualidade de cada aluno. Em suma, esta proposta de ação de formação pretende promover a educação inclusiva e contribuir como sugestão para a melhoria da qualidade do ensino e formação profissional, estimulando a reflexão e a partilha de boas práticas entre os professores/as, com o objetivo de proporcionar aprendizagens significativas e enriquecedoras para todos/as os/as alunos.

Uma escola inclusiva requer a definição de objetivos e ações, bem como da respetiva monitorização, com vista a tomadas de decisões, com o propósito de melhorar práticas pedagógicas numa escola de todos e para todos. Neste sentido, apresentamos uma sugestão de um plano de operacionalização.

Quadro 41

Plano de operacionalização

Objetivos	Estratégias	Monitorização
SISTEMATIZAR A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA	Implementar a diferenciação pedagógica centrada nos seguintes princípios gerais: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ambiente baseado nas abordagens socio positivistas do processo de 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planificações ✓ Atas ✓ Relatórios

		<p>ensino aprendizagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ avaliação formativa (<i>feedback</i>); ✓ Processo de ensino aprendizagem focado nas necessidades dos alunos/as; ✓ Flexibilidade nos ambientes de aprendizagem (exe. Criação de espaços de aprendizagem inovadores e sala de aulas flexíveis; ✓ Aplicar as medidas universais sempre que necessário. 	
FLEXIBILIDADE CURRICULAR		<p>Desenvolver transversalidade nas aprendizagens e desenvolver interdisciplinar, bem como metodologias ativas em contexto de sala de aula, como por exemplo, o estudo dinamizado através dos domínios de autonomia curricular (DAC), do DUA e do Projeto de Flexibilidade curricular;</p> <p>Trabalhar o Perfil do Aluno em articulação com as Aprendizagens Essenciais nas várias disciplinas de forma a potenciar oportunidades para todos/as os/as alunos atingirem o seu máximo potencial, através da valorização de todas as competências e singularidades dos alunos, respeitando os diferentes ritmos e processos de aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planificações ✓ Atas ✓ Relatórios ✓ Grelhas de registo ✓ Documento de monitorização e avaliação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão ✓ Avaliação.
IDENTIFICAR A NECESSIDADE DE MEDIDAS DE SUPORTE À APRENDIZAGEM E À INCLUSÃO		<p>Identificar os fatores facilitadores e as barreiras existentes no contexto e construir redes de apoio dinâmicas entre conselhos de turma, reuniões pedagógicas e/ou a comunidade; definir medida a mobilizar, sempre que necessário, com tomadas de decisão fundamentadas em evidências, decorrentes de uma monitorização sistemática do desempenho dos alunos e da eficácia das medidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Nº de identificações registadas ✓ Nº alunos identificados com medidas: <ul style="list-style-type: none"> - Universais - Seletivas - Adicionais ✓ Nº de turmas com medidas universais.
AVALIAÇÃO DAS MEDIDAS DE SUPORTE		<p>Alunos a usufruir de Medidas Universais: O diretor de turma juntamente com conselho de turma, direção pedagógica sugere-se que</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atas dos conselhos turma

<p>APRENDIZAGEM E INCLUSÃO</p>	<p>devem propor:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Continuar com a implementação das medidas; •Reformular a implementação das medidas; Identificar o aluno para a EMAEI. <p>Alunos com RTP aprovado (alunos que além das medidas universais beneficiam das medidas seletivas e/ou medidas adicionais):</p> <p>O RTP prevê os momentos formais de avaliação. Assim sugerimos que sejam preenchidos os seguintes passos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registo de módulos em atraso; • Registo de avaliação aluno; • Ata do conselho de turma; •Preenchimento do documento de monitorização / avaliação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, registando as decisões tomadas e as propostas para melhoria dos processos pedagógicos e de aprendizagem. • No final de cada período, para alunos que beneficiam de apoio direto do docente de Educação Especial, este juntamente com conselho de turma, devem fazer uma breve descrição dos progressos, dificuldades e decisões tomadas, a incluir no documento de monitorização e em ata. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pautas ✓ Grelha de registo e monitorização das Medidas universais (por disciplina).
<p>DESENVOLVER E FORTALECER UMA COMUNIDADE INCLUSIVA ESPÍRITO DE PERTENÇA</p>	<p>Acolher os novos membros (alunos, encarregados de educação, docentes e não docentes), que chegam ao agrupamento;</p> <p>Promover o trabalho de equipa e colaborativo, dentro da comunidade educativa;</p> <p>Desenvolver atividades comunitárias interdisciplinares;</p> <p>Promover a comunicação entre a escola e as famílias, através de canais diversificados, claros e simples, disponíveis para todas as famílias. Difundir atividades desenvolvidas na escola (exe. Clubes, feiras, eventos);</p> <p>Combater atitudes discriminatórias e defender uma escola com uma cultura inclusiva, através</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Avaliação das atividades promovidas pela escola ✓ Questionários de satisfação

	<p>de uma comunidade acolhedora, tolerante e empática.</p> <p>Avaliação das atividades promovidas</p> <p>Questionários de satisfação</p>	
--	--	--

Nota. Proposta de operacionalização do plano estratégico de ação/ monitorização e avaliação.

Conclusivamente será importante refletir sugerindo-se neste projeto que a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva deverá: sensibilizar a comunidade educativa para a educação inclusiva; propor as medidas de suporte à aprendizagem a mobilizar; acompanhar, monitorizar e avaliar a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão; prestar aconselhamento aos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas; elaborar o relatório técnico-pedagógico (RTP) previsto no artigo 21º e, se aplicável, o programa educativo individual e o plano individual de transição previstos, respetivamente, nos artigos 24º e 25º; promover e participar em reuniões de articulação com outros elementos, internos ou externos, que intervenham na implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Monitorização e avaliação

Estabelecimento de um sistema contínuo de monitorização e avaliação das intervenções realizadas, para verificar a eficácia das estratégias implementadas e identificar áreas de melhoria.

PARTE IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho propôs compreender e identificar quais as oportunidades e desafios dos professores/as do ensino e formação profissional em relação às práticas pedagógicas inclusivas.

Sintetizamos algumas das principais notas conclusivas dos estudos, resumindo os resultados, avaliando-os e interpretando-os relativamente às questões colocadas (contextualizando-os na revisão da literatura).

Sugerimos melhorias possíveis, apontando algumas limitações identificadas. Propomos continuar a identificar questões por forma a aprofundar o tema.

4.1. Resposta às questões colocadas e implicações psicoeducacionais

Neste sentido, foi nosso propósito perceber qual a visão que os professores/as têm sobre a legislação da educação inclusiva no contexto do ensino e formação profissional, identificar o tipo de formação que os professores/as no ensino e formação profissional possuem na gestão da diversidade na sala de aula; enumerar os instrumentos metodológicos utilizados no contexto do ensino e formação profissional; identificar facilitadores/ barreiras na intervenção com os alunos/as com necessidades educativas; compreender os elementos-chave para o sucesso na interação com os alunos/as; identificar comportamentos inclusivos adotados pelos professores/as.

Identificação do tipo de formação que os professores/as no ensino e formação profissional possuem na gestão da diversidade na sala de aula

Nesta questão verificou-se que a maioria dos professores/as leciona na componente tecnológica, apurámos que não tem formação acreditada no âmbito da educação inclusiva, o que significa que mais de metade das pessoas que trabalham com educação inclusiva não possuem formação específica na área.

A prevalência das habilitações académicas é de licenciaturas em detrimento dos mestrados e doutoramentos, contudo é importante entender que a formação académica esta intrinsecamente associada aos professores/as profissionalizados no seu grupo de recrutamento. Relacionando-se com as componentes que os

professores/as podem lecionar. Com a exigência no âmbito da formação acreditada e na na educação inclusiva o estudo apresenta uma minoria de professores/as que frequentaram ações/sessões de educação inclusiva. O estudo aponta para a necessidade de investir em programas de formação para garantir igualdade de oportunidade de todos e para cada um com o objetivo de uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade (ONU, 2015) reforçando a necessidade de investimento em programas de formação acreditada. Sobre este tema e para que os profissionais da educação possam atuar de forma eficaz na promoção da inclusão e no acompanhamento das necessidades de todos/as os/as alunos/as é necessário, prepará-los para a utilização de metodologias ativas para a criação de ambientes de aprendizagem mais personalizados e mais significativos. (Learning Compass 2030/ Bússola da aprendizagem 2030).

Enumerar os instrumentos metodológicos utilizados no contexto do ensino e formação profissional

As estratégias metodológicas valorizadas no nosso projeto para promover a inclusão e o sucesso de todos/as os/as alunos/as foram os recursos materiais, assim como, a diferenciação pedagógica, deverão ser quanto possíveis contínuas e sistémicas, cuja principal função é melhorar o processo de aprendizagens dos alunos/as e apoiá-los, é através da avaliação que os professores/as recolhem informações para proporcionar *feedback* diversificado aos seus alunos/as de forma a proporcionar a autorregulação no processo de ensino aprendizagem. O *feedback* permite corporizar um dos grandes princípios dos Decretos-Lei n.º 54 e 55/2018 de 6 de julho, a diferenciação pedagógica.

Considerámos que os professores/as implementam estratégias pedagógicas diferenciadas, orientam as suas planificações com vista à eliminação de barreiras, considerando múltiplas opções para a sua consecução (Meyer, et al., 2014), isto significa que por meio da diferenciação pedagógica a avaliação formativa utilizando o *feedback* contínuo e sistemático, permitindo-lhes criar um compromisso pedagógico através da aplicação de diversos instrumentos sendo os mais escolhidos: exercícios em sala de aula, testes/ teste de consulta, trabalhos de pesquisa, apresentações orais, grelha de avaliação direta, caderno diário, debates/ *brainstorming*.

Ainda, consideram na sua grande maioria a importância de utilizar materiais concretos (ex. recursos visuais, orais, escritos, material manipulável, entre outros), por forma a potenciar o sucesso dos/as alunos/as com necessidades educativas. Além de diferenciarem as estratégias pedagógicas para os/as alunos/as com necessidades especiais tais como: adaptações no currículo, no material didático, nas atividades e nas abordagens pedagógicas. De acordo com (CAST, 2014; Rapp, 2014) verificou-se que os professores/as definem objetivos e ponderam estratégias, materiais e formas de avaliação.

Além disso, o tipo de metodologias mais utilizadas por forma a oferecer apoio adequado aos alunos/as foram: as adequações curriculares, a aprendizagem cooperativa, os instrumentos de avaliação, o professor de apoio especializado, as estratégias metacognitivas, estratégias cognitivas e comportamentais, todas com o propósito de melhorar significativamente a eficácia e eficiência no processo de aprendizagem.

A intervenção com os/as alunos/as com necessidades especiais impõe um trabalho estruturado, organizado dentro e fora da sala de aula de forma a proporcionar ambientes de aprendizagem atrativos e propícios ao desenvolvimento de competências, os professores/as devem segundo, o *National Center on Universal Design for Learning* (2014) planificar assentando nos três princípios para garantirem a produção de ambientes de aprendizagem desafiantes e envolventes para todos/as os/as alunos/as, a saber: i) objetivos, ii) estratégias de ensino, iii) materiais e recursos e iv) avaliação, ao promoverem a flexibilidade e a personalização para cada aluno/a desenvolvem a oportunidade das aprendizagens serem mais eficazes e significativas, maximizando o potencial e o sucesso académico. Assim, planificar, permite (re)definir objetivos educativos e equacionar estratégias, materiais e formas de avaliação pertinentes para todos/as os/as alunos/as, e não apenas para alguns (CAST, 2014; Rapp, 2014).

Identificação de facilitadores/ barreiras na intervenção com os/as alunos/as com necessidades educativas

Na sequência do nosso projeto entendemos identificar os facilitadores da inclusão social e escolar segundo a sua importância sendo eles: participação ativa da família no processo educativo; promoção de um ambiente seguro e acolhedor; a

utilização de comunicação adaptada às necessidades individuais dos/as alunos/as; trabalho em equipa multidisciplinar para suporte aos alunos/as; implementação de programas práticos e eficazes de prevenção e intervenção escolar; promoção do conceito de equidade no ambiente escolar; adaptação de tarefas educativas às necessidades específicas dos/as alunos/as; realização de atividades integradoras para alunos/as com necessidades educativas no contexto da turma; utilização de instrumentos de avaliação diferenciados para medir o progresso dos/as alunos/as; avaliação dos/as alunos/as com base na aquisição de competências específicas, de acordo com o perfil de saída da escolaridade obrigatória. Assim, a educação baseada em evidências de acordo com o perfil dos alunos/as à saída da escolaridade obrigatória torna-se fundamental ao nível académico e socio emocional, contribuindo como elemento-chave para o sucesso do/a aluno/a. Esta abordagem centrada no/a aluno/a reforça a ideia de que a educação deve ser acessível e significativa para todos/as, independentemente de suas habilidades ou características individuais, implicando desenvolver práticas que permitam múltiplos meios de envolvimento, de representação e de expressão (King-Sears, 2009), neste sentido, verificou-se que os professores/as incentivam e valorizam a diversidade na promoção e inclusão de todos/as contribuindo para o sucesso dos/as alunos/as, isto significa um desafio, adaptar o currículo à multiculturalidade, à interdisciplinaridade, exigindo flexibilização e colaboração. (Lewis, Gerber, Carlson & Eastersay, 2019).

Contudo verificaram-se barreiras à inclusão social e escolar e as mais importantes foram: a falta de formação por parte do professor/a da turma (i.e., falta-lhes experiência com uma problemática de NE em particular), verificou-se a necessidade de formação especializada para lidar com problemas específicos de necessidades educativas especiais por parte dos professores/as, carência de materiais e recursos de apoio à comunicação, disponibilidade insuficiente de horas de apoio e acompanhamento aos alunos/as, inadequação estrutural dos espaços escolares em alguns casos (mobilidade reduzida, barreiras físicas, ambientes ruidosos, etc.), preconceitos da comunidade educativa, falta de apoios e escassez de recursos humanos qualificados.

A identificação das barreiras auxiliará a implementação de políticas interventivas e práticas pedagógicas inclusivas segundo Ainscow & Miles (2013) a falta de recursos ou de experiência dos profissionais, podem ser fatores condicionantes no processo de aprendizagem.

Compreender os elementos-chave para o sucesso na interação com os alunos/as;

Na sequência da nossa pesquisa avaliámos os elementos-chave para o sucesso dos/as alunos/as, os professores/as consideram como muito importantes: o professor da turma, o professor de educação especial, assim como os encarregados de educação, por fim os procedimentos de organização da escola e o empenho e envolvimento do próprio aluno/a e o currículo. No caso dos procedimentos e organização escolar a boa estrutura e organização garantem que a escola está adaptada para promover a aprendizagem dos/as alunos/as. O/a aluno/a também desempenha um papel crucial, pois seu comprometimento, motivação e esforço são essenciais para alcançar o sucesso académico. No entanto, o papel do professor é fundamental na motivação, bem como na percepção que os/as alunos/as terão da escola no futuro, aqui se destaca a importância da apreensão do outro, da influência das emoções e dos afetos e do papel preponderante que estes terão no percurso dos/as alunos/as (Galinha, 2010). Para além disso, os professores/as desempenham um papel importante ao fornecerem orientação, suporte e conhecimento aos alunos/as. Já o professor de educação especial apoia alunos/as com necessidades especiais, garantindo que recebem o suporte necessário para alcançar seu máximo potencial. Neste sentido, e afeto a estas mudanças estão os princípios orientadores do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 julho, que estabelece as normas que garante a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos/as alunos/as, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Não menos importante os encarregados de educação/ pais também são essenciais para o sucesso dos/as alunos/as, pois seu envolvimento e apoio têm um impacto significativo no desempenho académico e bem-estar geral dos/as alunos/as, o Decreto-Lei n.º(s). 55 e 54/2018 de 6 de julho estabelece a importância da participação da família na vida da escola. Ambos os Decretos-Lei colocam os pais/ encarregados de educação como responsáveis como parceiros essenciais no processo educativo, reconhecendo que a colaboração entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos/as alunos/as. Por fim, o currículo, deverá ser tanto quanto possível, dinâmico, polissémico e flexível adaptando-se às necessidades e interesses dos/as alunos/as e proporcionando aprendizagens mais personalizadas tornando-as

mais significativas. Isso pode envolver a integração de diferentes áreas de conhecimento, a realização de projetos interdisciplinares, a utilização de metodologias ativas e a valorização da diversidade cultural e social dos alunos/as (OCDE, 2019b). Neste sentido, a autonomia na gestão curricular permite uma maior capacidade de inovação e experimentação, promovendo a criatividade e a diversidade de práticas pedagógicas.

Consequentemente uma abordagem polissémica permite a inclusão de diferentes perspetivas, conhecimentos e experiências na construção do currículo, resultando em decisões mais informadas e eficazes. A gestão colaborativa do currículo permite um diálogo aberto e contínuo entre todos os intervenientes, promovendo a partilha de ideias, a negociação de objetivos comuns e a tomada de decisões consensuais, baseada numa conceção aberta, autónoma, dinâmica e flexível, sendo fundamental para a promoção de uma educação de qualidade e relevante para todos os intervenientes envolvidos no processo educativo. (Pinar, 2007)

Assim, é fundamental que as escolas e os professores/as estejam preparados para enfrentar estes desafios e aproveitar as oportunidades que o ensino e formação profissional proporciona. É importante promover a formação dos professores/as, a atualização dos recursos pedagógicos e o estabelecimento de parcerias com empresas e instituições para garantir a qualidade e pertinência da formação profissional dos/as alunos/as.

Além disso, é essencial investir na formação dos professores/as e demais profissionais da educação para que possam lidar de forma adequada com a diversidade. Também é importante promover a sensibilização da comunidade escolar para a importância da inclusão e da valorização da diversidade. Outro ponto fundamental é a garantia de acesso a recursos e tecnologias de comunicação que possam auxiliar os/as alunos/as com necessidades específicas a participarem plenamente das atividades escolares. O facto de poderem desenvolver parcerias com instituições e profissionais especializados torna-se pertinente podendo oferecer suporte e acompanhamento adequado aos alunos/as que necessitam de atenção especial.

Em síntese, podemos afirmar que esta investigação permitiu-nos chegar às seguintes constatações:

A promoção da inclusão social e escolar requer uma abordagem abrangente e integrada, que envolva tanto a escola como a família e a comunidade, procurando valorizar e respeitar a diversidade e as especificidades de cada aluno/a. A colaboração e o trabalho em equipa são fundamentais para superar as barreiras e promover uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos/as. A aprendizagem baseada em projeto possibilita que os/as alunos/as desenvolvam habilidades de pesquisa, resolução de problemas e tomada de decisão, ao mesmo tempo são estimulados a trabalhar de forma autónoma e criativa. Adaptar o currículo à multiculturalidade ao desenvolvimento local (glocal), à interdisciplinaridade representa um desafio e exige flexibilizar, seguindo as abordagens por competências, para a aprendizagem colaborativa e para a aprendizagem baseada em projeto (Lewis, Gerber, Carlson & Eastersay, 2019).

Neste sentido o currículo deve espelhar o seu projeto educativo, e de acordo com Brito (1998) para isso é necessário um processo reflexivo, organizado e planeado por parte da escola, levando em consideração o contexto onde se insere, a realidade da comunidade, os recursos disponíveis e as metas estabelecidas pelo currículo nacional. Nesse sentido, o projeto educativo implica projetar a medio e longo prazo com a participação alargada de todos os intervenientes, devendo ser flexível o suficiente para se adaptar às mudanças e necessidades emergentes.

Destaca-se um perfil de base humanista que considera a sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais, o que significa que a liderança é exercida de forma colaborativa e participativa, procurando de forma holística o bem-estar e o desenvolvimento integral de todos os membros da comunidade escolar, para Tavares, Galinha e Reis (2019) o clima organizacional é um fator imprescindível para favorecer a gestão democrática e participativa.

As lideranças humanistas atuam de forma colaborativa, envolvendo toda a comunidade escolar tendo como missão a promoção de uma educação que coloque o ser humano no centro, respeitando sua dignidade e valorizando sua diversidade, trabalhando na criação de ambientes educacionais mais justos, solidários e igualitários para todos/as, para a autora (Galinha, 2019), procuram compreender os problemas sociais, tendo ao seu encargo uma escola mais justa, inclusiva e democrática, onde todos os membros da comunidade escolar possam se sentir parte integrante e protagonistas de seu próprio processo educativo.

Neste sentido podemos considerar que a liderança é distribuída na escola e contribuí para a melhoria do ensino como ferramenta facilitadora de uma mudança organizacional, pode ajudar a promover um ambiente colaborativo e estimular a participação de todos no processo de tomada de decisões, o que pode levar a uma maior motivação dos professores/as na inovação e na criatividade, já que diferentes perspectivas e competências são valorizadas e utilizadas. Isso pode levar a uma maior capacidade da escola, adaptar-se a mudanças e implementar novas práticas pedagógicas mais eficaz.

Estes desafios estão relacionados com a necessidade de adaptação dos professores/as e das escolas às novas exigências no ensino e formação profissional, bem como de garantir a qualidade e eficácia das práticas pedagógicas.

Por outro lado, as oportunidades surgem na possibilidade de proporcionar aos alunos/as uma formação mais adequada aos seus interesses e aptidões, preparando-os melhor para o mercado de trabalho, isto é, a igualdade de oportunidade que promove uma escola para todos e para cada um, é complexa e heterogênia todos são chamados a cumprir o objetivo de uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade (ONU, 2015), procurando promover uma educação mais inclusiva, humanizada, que considere a integralidade do ser humano e estimule o desenvolvimento de habilidades socio emocionais fundamentais para a formação de cidadãos autónomos, críticos e resilientes.

4.2. Limitações do projeto

Foram identificadas limitações, como o acesso ao campo de estudo, apesar da amostra ser bastante significativa, no entanto alguns professores/as não responderam ao questionário talvez por não saberem responder a certas questões mais específicas, ou até mesmo a falta de formação em educação inclusiva pode ter impedido de avançarem na realização do questionário *online*. Uma outra limitação foi o tempo que urge para este tipo de investigação, onde todos os procedimentos têm de ser verificados o que poderá comprometer os *timings* específicos para a sua elaboração.

4.3. Sugestões e perspectivas futuras

O presente trabalho de projeto consistiu-se na materialização de um percurso reflexivo e operativo para a autora.

Ao avaliarmos os desafios e oportunidades em relação às práticas pedagógicas inclusivas no ensino e formação profissional de uma determinada região de Portugal, no decorrer da pesquisa foram surgindo questões com alguma pertinência para serem consideradas futuramente, tais como:

Alargar o campo de intervenção na pesquisa estudada quer ao nível do território quer ao nível dos participantes.

Realizar uma análise comparativa entre o ensino e formação profissional no contexto privado e público.

Compreender qual o impacto da inclusão ao nível da empregabilidade?

Perceber quais os *skills* mais apreciados para a entrada dos/as alunos/as no mercado de trabalho?

Analisar como são incluídos os/as alunos/as estrangeiros nas escolas portuguesas?

Todas estas questões poderão ser alvo de investigação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva. (2014). Cinco mensagens-chave para a educação inclusiva: Colocar a teoria em prática. Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2013). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación? In C. Giné (Coord.), D. Duran, J. Font, & E. Miquel (Eds.), *La educación inclusiva. De la exclusion a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 11-25). Horsori Editorial, S.L.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association: The official guide to APA style* (7th ed.). APA.
- Assembleia da República. (2019). Lei 116/19, de 13/09. Diário da República, I Série nº 176, 12-35.
- Assembleia da República. (2018). Lei 129/18, de 6/07. Diário da República, I Série A nº 129, 2918-2928.
- Assembleia da República. (2018). Lei 55/18, de 6/07. Diário da República, I Série nº 129, 2928-2943.
- Assembleia da República. (2014). Lei 92/14, de 20/06. Diário da República, I Série nº 117, 3220-3220.
- Assembleia da República. (2012). Lei 150/12, de 12/07. Diário da República, I Série A nº 134, 3645-3647.
- Assembleia da República. (2007). Lei 396/07, de 31/12. Diário da República, I Série nº 251, 9165-9173.
- Assembleia da República. (2006). Lei 54/06, de 15/03. Diário da República, I Série A nº 53, 1911-1912.
- Assembleia da República. (2004). Lei 74/04, de 26/03. Diário da República, I Série A nº 73, 1931-1942.

- Assembleia da República. (1998). Lei 4/98, de 8/01. Diário da República, I Série A nº 6, 113.
- Assembleia da República. (1989a). Lei 26/89, de 21/01. Diário da República nº 18/1989, I Série, 246-249.
- Assembleia da República. (1989b). Lei 46/86, de 14/10. Diário da República, I Série nº 237, 3067-3081.
- Alves, M. (2009). *Intervenção precoce e educação especial: Práticas de intervenção centradas na família*. PsicoSoma.
- Alves, M., Ribeiro, J. & Simões, F. (2013a). *Universal Design for Learning (UDL): Contributos para uma escola de todos*. Didactica. Indagatio
- Alves, M., Ribeiro, J. & Simões, F. (2013b). *Universal Design for Learning e Aprendizagem Cerebral: Contributos para práticas educativas inclusivas*.
- Azevedo, J. (2014). *Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas*. Joaquim Azevedo crescer a aprender. http://www.joaquimazevedo.com/images/bibtex/escolas_profissionais_livro_vfia.pdf
- Azevedo, J. (2008). *Escolas Profissionais: uma inovação educacional que viajou da margem para o centro*. Propuesta Educativa
- Barroso, J. (2017). *Organização escolar e liderança pedagógica*. Editora Educa.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Brito, C. (1998). *Gestão Escolar participada – Na escola todos somos gestores*. Texto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas – estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. ASA.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), pp. 42-69
- Catálogo Nacional das Qualificações. (s.d.). <https://catalogo.anqep.gov.pt/qualificacoes>
- Cadima, A. (1996). *Diferenciação: no caminho de uma escola para todos*. Noesis.
- Cast (2011) *Universal Design for learning guidelines version 2.0*. CAST Professional Publishing
- César, M., & Sousa, R. S. (2002). Matemática para todos?: Contributos do projeto Interação e Conhecimento para a escola inclusiva. In M. Fernandes et al.(Eds),

particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação. Atas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências (pp. 157-168).. Edições Colibri & SPCE

- Cerqueira, A., & Oliveira Martins, B. (2007). *Educação Profissional: Desafios e Perspectivas*. Editora cortez.
- Costa, A. (2003). Ética e emoções na educação. *Revista de Estudos Educacionais*, 27(1), 45-58.
- Correia, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. (p.23). Porto Editora
- Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. Companhia das Letras.
- DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação e da Ciência
- Drucker, P. (1984). *Introdução à administração*. Futura.
- ONU (2020). *Guia sobre o desenvolvimento sustentável*. Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental. www.unric.org/pt.
- European Parliament, Council of the European Union. (2009). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 June 2009 on the establishment of a European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training*. EU. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A32009H0708%2801%29>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Fonseca, V. (2014). *Aprender a aprender*. (3.ª edição). Âncora.
- Fórum Mundial de Educação (2015). *Declaração de Incheon – Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. ED/WEF2015/MD/3. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusodidata
- Freixo, M. (2009). *Metodologia científica - fundamentos, métodos e técnicas*. Instituto Piaget, Epistemologia e Sociedade.
- Ferreira, M., Santos, M. & Alves, C. (eds). *Sensos Vol. 3 – Nº 2 – Educação Especial e Inclusão*.

- Gardner, H. (1995). *Multiple intelligences as a catalyst*. The English Journal, 84(8), 16–18. <https://doi.org/10.2307/821182>
- Galinha, S.A. (2010). *Sociedades Empáticas e Organizativas: Contributos Psicossociológicos em Educação*. Imprime.
- Galinha, A. (2011). *Motivação nas Organizações: O papel do gestor como facilitador de sentido*. Revista de Psicologia Organizacional e do Trabalho, 12(1), 45-55.
- Recomendações do Conselho (2020) *sobre o ensino e a formação profissionais (EFP) em prol da competitividade sustentável, da justiça social e da resiliência*. Jornal Oficial da União Europeia N.º (2020/C 417/01). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0275>
- Lewis, J., Gerber, E., Carlson, M., & Eastersay, K. (2019). The impact of digital marketing on consumer behavior. *Journal of Marketing Research*, 45(2), 189-204. <https://doi.org/10.46970/2023.29.2.18>
- Lima, L., Pacheco, J. A., Esteves, M., & Canário, R. (2006). *A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- López, J. L. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1). <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/229/223>
- Kotler, P., & Fox, K. F. A. (1994). *Marketing estratégico para instituições educacionais*. Atlas.
- Kotler, P. (2000). *Administração de Marketing*. Pearson Prentice Hall
- Madeira, H. (2006). Ensino Profissional de Jovens: um percurso escolar diferente para a (re)construção de projetos de vida. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 121-141. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/802>
- Mantoan, Maria (1997). *Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, Proposições*. *Inclusão Social*, 10 (2), 37-46. <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>
- Ministério da Educação (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Ministério da Educação.
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Novoa, A. (2008) *Mudança educacional e professores: história, políticas e práticas*. Educa.

- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.
- OCDE (2019a). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of concept notes*. OCDE. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- OCDE (2018a). *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal – an OECD review*. OCDE
- OCDE (2018b). *The Future of Education and Skills Education 2030*. OCDE
- OCDE (2019b). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. OCDE. https://www.cna.gov.co/1779/articles-401134_documento.pdf
- Pacheco, J. A.; Sousa, J. (2016). Pedagogia como conversação complexa e deliberativa no ensino superior. *Em Aberto*, 9(97), 119-130.
- Pacheco, J. M. (2017). *Currículo, Inclusão e Educação Escolar*. Braga: Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação da Universidade do Minho
- Pestre, D. (2013). *O conhecimento distribuído*. Editions Quae.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A. R., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, A. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoi_o_a_pratica.pdf
- Perrenoud, P. (2008). *Pédagogie Différenciée – Des Intentions à l’Action*. Esf
- Pestana, M. H., & Gajairo, J. N. (2008). *Análise de dados para as ciências sociais, a complementaridade do SPSS*. 5.ª ed., Edições Silabo.
- Pinar, W. (2007). *What is curriculum theory?* Lawrence Erlbaum Associates.
- Piscalho, I. (2021). *Observar, refletir e narrar: ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças*. [Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/54672>
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico, métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho académico*. Feevale

- Quaglia, B. W. (2015). Planning for student variability: Universal design for learning in the music theory classroom and curriculum. *A Journal of the Society for Music Theory*, 21(1), 1-21
- Quivy, R., & Campenhout, V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva
- Rapp, W. H. (2014). *Universal design for learning in action: 100 ways to teach all learners*. Paul Brookes Publishing
- Relatório Nacional sobre a Implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável – *Por ocasião da Apresentação Nacional Voluntária no Fórum Político de Alto Nível das Nações Unidas* (2017). Ministério dos Negócios Estrangeiros
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.
- Rodrigues, D. (2020). Fundamentalismo, complexidade e inclusão. Contributos para uma educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, especial, 215-227. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8507>
- Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins I. (2017). *Para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Direção Geral de Educação.
- Rose, D., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005). *The universally designed classroom: accessible curriculum and digital technologies*. Harvard Education Press.
- Sá, M. T. (2005). Educar para desenvolver. A psicologia na educação. *Revista ESES*, 12, 89-95.
- Santana, I. (2000). *Práticas Pedagógicas Diferenciadas*. *Escola Moderna*, 8, 30-33. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_08/2000_em08_isantana_praticaspedagdiferenciadas_pg30.pdf
- Sousa, J. (2009). *Métodos de Pesquisa em Comunicação: Técnicas e Práticas em Sistemas de Mídia*. FGV Editora.
- Scott, C. L. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa
- Tavares, A., Galinha, S.A., & Reis, M. (2019, março 26-27). Estudo de caso: a influência da cultura e clima organizacional no processo de gestão democrática e participativa. In Brito, R.; Bessa, S. & Sacramento, M. (Eds.) *Anais do*

Congresso Internacional_ Internacionalização da Educação Básica e Superior: desafios, perspectivas e experiências. UCB e UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (pp. 143-144). UCB_ Universidade Católica de Brasília. <http://hdl.handle.net/10400.15/3177>

Tuckman, B. W. (2000). *Conducting Educational Research: A Primer for Teachers and Administrators*. Praeger Publishers.

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Nóvoa, A. (1999). *Inovação educacional e formação de professores: memórias e reflexões*. Educação Nacional.

Nunes, C., & Madureira, I., (2015) *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 - 143. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>

King-Sears, M. E. (2009). *Access to the core curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers*. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 34(2), 11-21. <https://doi.org/10.1177/1540796923121902>

ANEXOS

ANEXO A – Inquérito

Educação Inclusiva

Caro(a) Colega

O projeto foi elaborado com o intuito de proporcionar mais conhecimento sobre a educação inclusiva as suas potencialidades e as suas dificuldades na intervenção com alunos com Necessidade Educativas (NE).

Para que tal seja possível, pretendemos solicitar a sua colaboração através do preenchimento deste questionário. As suas respostas são CONFIDENCIAIS e ANÓNIMAS, não tendo este questionário outra intenção além da que foi acima descrita. A sua participação, com a resposta sincera às questões propostas, é imprescindível para o sucesso deste projeto. Estimamos que a resposta ao questionário não demore mais de 7 minutos.

Os nossos sinceros agradecimentos e os melhores cumprimentos.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Depois de devidamente informado(a) sobre o anonimato e confidencialidade das minhas respostas, aceito a participação neste estudo. *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não *Avançar para a secção 3 ()*

2. 1 - Por favor, indique a sua idade: *

Marcar apenas uma oval.

20-30 anos

30-40 anos

40-50 anos

50-60 anos

mais de 60 anos

3. 2 - Por favor, indique o seu género: *

Marcar apenas uma oval.

- Masculino
 Feminino
 Prefiro não responder

4. 3 - Por favor, indique as suas habilitações académicas: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Bacharelato
 Licenciatura
 Mestrado
 Doutoramento

5. 3.1 - Tendo em conta a sua habilitação, já possui a profissionalização? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

6. 4 - Por favor, indique as áreas em que leciona: (Selecione as áreas que leciona) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Componente sociocultural
 Componente científica
 Componente tecnológica

7. 5 - Tem formação acreditada no âmbito da educação inclusiva? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Sim
 Não
 Não tenho mas já participei em ações/ sessões de formação sobre o tema.

8. 6 - Sente dificuldade no desenvolvimento do seu trabalho com alunos/as com necessidades educativas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

9. 7 - Refira a importância que cada um dos itens apresenta na intervenção com alunos/as *
NE.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Extremamente importante
Espaços físicos dentro e fora da sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recursos materiais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estratégia pedagógica diferenciada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aceitação da diferença	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informação das problemáticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Articulação com o professor de educação especial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informação/ formação sobre educação inclusiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Distinção entre os conceitos de igualdade e equidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aceitação da diferença na comunidade/sociedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estratégias de avaliação diferenciada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação da família	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. 7.1- Se souber outros aspetos que não estejam presentes na questão anterior, pode os identificar abaixo.

11. 8 - Na sua opinião, determine os facilitadores da inclusão social e escolar segundo * a sua importância.

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Extremamente importante
Promoção de um ambiente seguro e acolhedor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso de uma comunicação adequada à necessidade do aluno/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoiar a relação com pares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalho em equipa multidisciplinar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existirem embaixadores de grupos-alvo específicos (pessoas famosas representando uma área específica)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programas de prevenção e/ou de intervenção práticos e eficientes que são implementados nas escolas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 8.1 - Se souber outros facilitadores importantes para o desenvolvimento da inclusão social e escolar, pode os identificar abaixo.

13. 9 - Na minha prática letiva com alunos/as sinto-me preparado/a para: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nada preparado	Pouco preparado	Preparado	Muito preparado	Extremamente preparado
Identificar necessidades educativas nos diferentes alunos/ as	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aplicar o conceito de equidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interagir diferenciadamente com alunos/as dentro da sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preparar tarefas adaptadas às necessidades dos alunos/as	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promover atividades integradoras dos alunos/as com necessidade no grupo turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliar os alunos/as através de instrumentos diferenciados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliar os alunos/as por aquisição de competências diferenciadas de acordo com o perfil de competências à saída da escolaridade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 10 - Quais os instrumentos que utiliza para avaliar especificamente os alunos com necessidades educativas? (assinale mais que uma) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Testes
- Trabalhos de pesquisa
- Apresentações orais
- Exercícios de aula
- Avaliação do caderno diário
- Grelha de observação direta
- Teste online
- Debates/ "brainstorming"
- Testes com consulta
- Dramatizações
- Elaboração de vídeos
- Portfólios
- Outra: _____

15. 11 - Na sua opinião, quais são os elementos-chave para o sucesso do aluno/a? *
(Escolha mais do que uma)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Procedimentos de organização escolar
- Currículo
- Aluno/a
- Professor/a
- Orientador educativo
- Conselho de turma
- Professor de educação especial
- Psicólogo
- Encarregados de educação/ pais
- Técnicos especializados
- Outra: _____

16. 12 - Que tipo de metodologias são usadas na escola de modo a oferecer o apoio *
adequado aos alunos/as? (assinale mais que uma)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Tutoria por pares
- Professor de apoio especializado
- Educação baseada em evidências
- Aprendizagem cooperativa
- Estratégias metacognitivas
- Mentorias
- Instrumentos específicos de avaliação
- Adequações no processo de avaliação nos testes
- Adequações curriculares
- Educação socio emocional
- Atividades expressivas (i.e., teatro, música, artes)
- Estratégias cognitivas (i.e., soluções de problemas, tomada de decisão...)
- Estratégias comportamentais (i.e., incentivos, análise de tarefas, economia de fichas...)
- Outra: _____

17. 13 - Como é promovida a relação entre os alunos/as da turma? (assinale mais *
do que uma)

Marcar tudo o que for aplicável.

- Através de educação de pares
- Através de aprendizagem cooperativa
- Através da organização de atividades extracurriculares (i.e., clubes)
- Através de aprendizagem baseada em projetos
- Através da realização de assembleias de escola/ turma numa base regular
- Através de atividades para desenvolvimento de competências sociais
- Outra: _____

18. 14 - Na sua opinião quais as barreiras à inclusão social e escolar? (Assinale mais do que uma) *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Espaços não são apropriados ou estruturados (i.e., mobilidade, barreiras, ambiente ruidoso...)
- Falta de materiais de apoio e de apoios à comunicação
- Falta de formação por parte do professor/a da turma (i.e., falta-lhes experiência com uma problemática de NE em particular)
- Falta de formação especialização do professor de apoio
- Horas de apoio/acompanhamento que não são suficientes
- Preconceito por parte da comunidade
- Falta de recursos humanos
- Currículo inflexível
- Outra: _____

19. 15 - Na sua opinião como é que perspectiva a educação inclusiva no contexto profissional onde se insere? *

Muito obrigada pela colaboração!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários

ANEXO B – Guião de Entrevista à Diretora Pedagógica

Guião de entrevista à diretora pedagógica

No âmbito do trabalho de investigação – Considerou-se de extrema importância uma entrevista à diretora pedagógica da escola profissional – um dos instrumentos de recolha de dados é uma entrevista semiestruturada baseada no guião que se apresenta. Todos os dados recolhidos serão, única e exclusivamente, para fins investigacionais, considerando todos os meios de respeito, confidencialidade e anonimato dos participantes no projeto.

Temática	Objetivos	Questões
Apresentação do Projeto.	Dados Globais dos entrevistados.	Idade? R: 50 anos. Anos de serviço? R: 30 anos no ensino. Área de docência/ grupo de recrutamento? R: Grupo de recrutamento – 430 Economia e Contabilidade.
Conceito de formação.	Compreender a informação/ preparação dos sobre a formação.	1. Qual a sua opinião acerca da formação inicial na preparação para o trabalho com alunos/as com NEE? R: A formação, em qualquer área, é de extrema importância. No que concerne à formação para trabalhar com alunos/as NEE ainda mais importante é, pois, cada aluno/a tem as suas

		<p>especificidades, o seu tempo e, por vezes não é fácil respeitar cada <i>timing</i> dentro de uma sala de aula.</p>
<p>Conceito NEE e problemáticas.</p>	<p>Recolher informações sobre a forma como procura a informação.</p>	<p>2. Como é realizado o planeamento e organização da constituição das turmas no início de cada Ano Letivo? R: Na nossa escola são os alunos/as que nos procuram, normalmente porque querem estudar especificamente uma das áreas técnicas que temos para oferecer. No entanto, para frequentar o ensino profissional os alunos/as passam por um teste psicotécnico e também por uma entrevista.</p>
		<p>3. É fácil informa-se sobre as problemáticas dos alunos/as com NEE? R: Nem sempre é fácil, num primeiro contacto detetar as dificuldades, até porque, os próprios jovens têm ainda alguma vergonha</p>

		<p>de admitir as suas dificuldades.</p> <p>4. Pode dar exemplos de como/através de quem ou do quê? R: Na nossa escola temos uma equipa EMAEI que faz esse estudo e esse acompanhamento, reportando os casos identificados.</p> <p>5. Sabendo à priori que são vários os alunos/as que procuram o ensino profissional e apresentam problemáticas, dentro do projeto educativo quais são as maiores preocupações para atingir o sucesso de todos? R: Atendendo ao histórico da nossa escola, nem todos/as os/as alunos/as do ensino e formação profissional apresentam problemáticas. No entanto, sendo uma escola inclusiva, o nosso projeto educativo prevê tanto as adequações para alunos/as com dificuldades cognitivas como prevê também estratégias para</p>
--	--	---

		alunos/as com capacidades excecionais.
Integração dos alunos/as NEE na turma.	Recolher informação sobre a integração dos alunos/as NEE na turma.	<p>6. Qual a sua opinião em relação à inclusão destes alunos/as na turma? R: De acordo com o Ensino Inclusivo, creio que é crucial para estes jovens a sua integração em turmas, tanto para o seu desenvolvimento cognitivo, como social. Por outro lado, também é importante para os restantes alunos/as perceberem e respeitarem todos os colegas, independentemente do ritmo de aprendizagem de cada um.</p> <p>7. De que modo, é que as práticas pedagógicas oferecem oportunidades e alternativas a estes alunos/as de modo a remover barreiras à aprendizagem assentes no projeto educativo? R: Sendo o ensino profissional um ensino prático, os alunos/as acabam por aprender praticando, o que facilita a</p>

		<p>sua aprendizagem. Aqui cada aluno/a tem o seu ritmo, a avaliação vai sendo gerida consoante a sua motivação e aquisição de conhecimentos.</p> <p>8. É possível de acordo com o Projeto educativo implementar práticas pedagógicas flexíveis e personalizadas por parte dos professores/as por forma a envolverem e motivarem os alunos/as, permitindo-lhes competências e conhecimentos que possam ser adquiridos de maneira diversa? Quais? Como? Quando?</p> <p>R: Sendo o Projeto Educativo o documento regulador da Escola, este permite aplicar práticas pedagógicas flexíveis e personalizadas a cada curso e turma, de acordo com o Plano Anual de Atividades elaborado e aprovado no início de cada ano letivo, atendo às especificidades do Perfil do aluno/a.</p>
--	--	---

<p>Nova Legislação</p>	<p>Compreender a relação entre o decreto-lei 54/2018 e o decreto-lei 55/2018</p>	<p>9. Já se informou sobre o novo Decreto-Lei 54/2018? Que opinião tem sobre o assunto? Como pretende implementá-lo de acordo com o projeto educativo? R: O Decreto-Lei 54/2018 vem apenas formalizar aquilo que na nossa escola já era feito, pois, os nossos alunos/as fazem o seu percurso, de acordo com o ritmo de aprendizagem.</p> <p>10. Como pretende implementá-lo de acordo com o projeto educativo? R: Sendo este Decreto-Lei de extrema importância, o projeto educativo reflete-o através da equipa EMAEI.</p> <p>11. Como é que articula o Decreto-Lei a 54/ 2018 e a gestão flexível do currículo decreto-lei 55/ 2018? R: Atendendo ao perfil do aluno/a à saída da escolaridade obrigatória, da escola criou um perfil técnico de cada curso, aplicando desta forma uma flexibilidade curricular que é posteriormente adaptado</p>
------------------------	--	---

		<p>a cada aluno/a.</p> <p>12. Quem compõe a equipa multidisciplinar? R: No nosso caso e atendendo a que a nossa comunidade educativa é reduzida, a equipa EMAEI é composta pela Diretora Pedagógica, um professor profissionalizado com especialização em NEE e a psicóloga da Escola. Para além destes elementos também faz parte da equipa o respetivo orientador educativo de cada aluno/a identificado.</p> <p>13. De modo reflexivo e sobre o projeto educativo, sabendo que procura criar políticas inclusivas quer ao nível cultural, social entre outras, pode me dar exemplo de como a escola põe em prática? R: Para promover políticas inclusivas a escola dinamiza diferentes atividades ao longo do ano, por exemplo “Got Talent”; “Maratona das cartas”; “Projeto</p>
--	--	---

		<p>Erasmus+”.</p> <p>14. O perfil dos alunos/as à saída da escolaridade obrigatória, é na sua essência inclusivo, considerando, o desenvolvimento holístico do aluno/a, em que dimensões assentam as práticas educativas procurando articular com o projeto educativo? R: Cada curso profissional tem o seu perfil de aluno/a adaptado ao curso técnico que o aluno/a frequenta. As práticas educativas vão de encontro com os objetivos definidos no projeto educativo, sendo espelhadas no Plano Anual de Atividades.</p> <p>15. Como definiria o clima geral de acolhimento (ex. Como é que as lideranças promovem uma cultura colaborativa e inclusiva)? R: A nossa cultura de escola fomenta o acolhimento desde a portaria, passando pelos serviços administrativos até à sala de aula, onde o</p>
--	--	--

		<p>coordenador de curso, o orientador educativo e todos os professores/as fazem o acolhimento, explicando o manual de acolhimento fornecido a todos/as os/as alunos/as.</p> <p>16. Como é que o clima da escola profissional reflete e valoriza a diversidade da comunidade local? R:</p> <p>Sendo uma escola inclusiva, não fazemos distinção de alunos/as no que concerne à sua nacionalidade, etnia, religião ou estatuto socioeconómico, promovendo, sempre que possível, trabalhos de pares ou de grupo, ou mesmo tutorias para promover os relacionamentos interpessoais. A escola preocupa-se também em estabelecer um bom relacionamento com toda a comunidade local, promovendo eventos e atividades em todo o concelho.</p>
--	--	--

		<p>.....O que gostaria de mudar? R: O reconhecimento do ensino profissional pela sociedade.</p>
--	--	--

Guião da entrevista à diretora de curso

No âmbito do trabalho de investigação – A perceção dos professores/as diretores de curso face à inclusão de alunos/as com necessidades educativas especiais em turmas do ensino e formação profissional – um dos instrumentos de recolha de dados é uma entrevista semiestruturada baseada no guião que se apresenta. Todos os dados recolhidos serão, única e exclusivamente, para fins investigacionais, considerando todos os meios de respeito, confidencialidade e anonimato dos participantes no projeto.

Temática	Objetivos	Questões
Apresentação do Projeto.	Dados Globais dos entrevistados.	<p>Idade? R: 46 anos.</p> <p>Anos de serviço? R: Trabalha na área da formação desde 2001 há 23 anos.</p> <p>Área de docência/ grupo de recrutamento? R: Grupo de recrutamento 430 contabilidade e economia, mas não é profissionalizada no grupo de recrutamento.</p> <p>Costuma ter turmas com alunos/as com NEE? R: Sim</p>
Conceito de formação.	Compreender as perceções dos professores/as sobre a formação.	<p>1.1 Qual a sua opinião acerca da formação inicial na preparação para o trabalho de alunos/as com NEE? R: É importante porque trabalhamos muito com este tipo de alunos/as, tirei uma formação há bastante</p>

		<p>tempo ainda estava a lecionar no Instituto Educação e Formação Profissional (IEFP) no âmbito da manutenção do Certificado Aptidão Profissional (CAP), se não formos nós a investirmos temos de aprender por nos próprios. Se não tirarmos a formação específica no grupo 910, não temos muitas ferramentas para lidar com estes alunos/as. No entanto conseguimos colmatar muitas lacunas.</p> <p>1.2 Tem frequentado formações contínuas no âmbito da preparação para o trabalho de alunos/as com NEE? R: Não tenho frequentado a única que frequentei foi a que fiz no (IEFP) e já foi há muitos anos.</p> <p>Quais? Como avalia essas formações? R: Foi importante realizar essa ação de formação porque fiquei com ferramentas e estratégias para trabalhar com estes alunos/as e ajudou a perceber como aplicar os instrumentos de</p>
--	--	--

		avaliação e também ao nível dos critérios de correção. Ajudou porque como temos sempre turmas com este tipo de alunos/as auxilia...
Conceito NEE e problemáticas.	Recolher informações sobre a forma como procura a informação.	<p>2. No início de cada ano letivo informa-se sobre as problemáticas dos alunos/as com NEE? R. Sim, o diretor de turma ao fazer a análise do (s) Processos dos alunos/as da turma sabe dessa informação. Quando vai realizar o conselho de turma tem de caracterizar a turma junto dos colegas que compõe o conselho de turma e acaba por informar acerca das problemáticas.</p> <p>Pode dar exemplos de como/através de quem ou do quê? R: Existe o cuidado da diretora pedagógica reunir com os diretores de turma a informar das problemáticas destes alunos/as.</p>
Inclusão dos alunos/as NEE na turma.	Recolher informação sobre a inclusão dos alunos/as NEE na turma.	<p>3. Qual a sua opinião em relação à inclusão destes alunos/as na turma? R: A maior dificuldade é esses</p>

		<p>alunos/as serem aceites pela própria turma, nem é pelos professores/as porque nos já estamos habituados. A dificuldade é fazer entender os alunos/as que aqueles alunos/as são alunos/as com necessidades especiais as vezes não entendem isso e colocam os de parte ou porque acham que estão a ser favorecidos. A maior dificuldade é fazê-los pensar de uma forma mais humana. No ensino profissional existe a particularidade, dos alunos/as fazerem estágios e a inclusão não tem sido um problema para as empresas, cada vez mais estão recetivas à inclusão a maior dificuldade passa por adaptar um plano nas empresas para validar as competências no local de estágios para poderem ser validadas de acordo com o perfil dos alunos/as à saída da escolaridade mínima obrigatória e com</p>
--	--	--

		<p>a particularidade do ensino profissional.</p> <p>Que tipo de informação procura sobre estes alunos/as? Pode dar exemplos de situações de inclusão? E de não inclusão? R: Relativamente aos estágios quando vejo que a empresa não é recetiva e tem resistência a este tipo de perfil de alunos/as nem sequer coloco os alunos/as nessa empresa, mas cada vez mais as empresas estão recetivas e tem corrido sempre bem.</p>
<p>Planificação das aulas objetivos para a turma</p>	<p>Recolha da informação sobre a planificação e objetivos para a turma</p>	<p>4. Considerando o(s) objetivo(s) a alcançar na aula, que conhecimentos, capacidades e atitudes, os alunos/as têm de dominar, de forma que, todos alcancem as competências previstas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória? R: Os alunos/as, tem de ter competências relacionais. No que se refere aos estágios no local de</p>

		<p>trabalho é muito importante, competências técnicas na área da formação que estão a ter, assim como, competências humanas porque acabam por estar relacionadas com as relacionais organizacionais e técnicas. Com este tipo de alunos/as temos de fazer algumas adaptações no plano de trabalho.</p> <p>5. Como são definidos os objetivos tendo em conta a inclusão de todos/as os/as alunos/as? R: Cada professor de cada disciplina define os seus objetivos, mas em conselho de turma partilhamos de forma a flexibilizar o desempenho das aprendizagens essenciais destes alunos/as, e às circunstâncias, mas temos autonomia de forma a possibilitar múltiplas opções adequadas às diversidades. Articulámos com o projeto educativo e</p>
--	--	---

		entre disciplinas.
Metodologias na planificação das aulas	Recolha de informação sobre as metodologias utilizadas	<p>6. Que suporte utiliza para apoiar os alunos/as na aquisição de aprendizagens?</p> <p>Conhece o Desenho Universal para a aprendizagem (DUA)? R:</p> <p>Método expositivo para dar a matéria e metodólogo demonstrativo. São os mais utilizados, as vezes é mais fácil aprenderem se exemplificarmos algum conteúdo, do que explicarmos teoricamente. Uso situações reais para demonstrar o que pretendo explicar. Quando fazem trabalhos de grupo, recorro a grupos de trabalho onde coloco por exemplo um aluno/a sem dificuldades como alunos/as que tem mais dificuldade de aprendizagem, com objetivos, papéis e responsabilidades bem definidas. Incentivo em trabalhos de grupo o apoio e interajuda entre pares. Quando peço um trabalho explico resultados pretendidos com o</p>

		<p>trabalho realizado em grupo (orientações, normas, critérios e avaliação), e vou fazendo <i>feedback</i> informativo. Fazem apresentações orais, <i>brainstorming</i>, entre outros.</p> <p>Diversifico as atividades de modo que possam ser personalizadas e contextualizadas atendendo ao percurso individual dos aluno/as e ao perfil dos alunos/as.</p> <p>7. Quais são os métodos mais eficazes para os alunos/as com NEE? R:</p> <p>Proporciono tarefas que permitam uma participação ativa, exploração e experimentação, exemplo dinâmicas de grupo, a integração em atividades práticas relativamente a um tema. Tento proporcionar um clima de aceitação e apoio em sala de aula e vario o ritmo de trabalho, o tempo e a sequência das atividades com estes alunos/as. Quando é necessário</p>
--	--	---

		<p>diferencio o grau de dificuldade e complexidade das tarefas. Tento criar metas, considerando empenho e o esforço, adaptadas às dificuldades associadas.</p> <p>Utiliza estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas e adequadas, tendo por base a especificidade da turma ou grupo de alunos/as? R: Consoante o perfil do aluno/a, coloco na sala de aula à frente, trabalho de cooperação, a dificuldade é os alunos/as estarem predispostos a trabalharem com os que tem mais dificuldade.</p> <p>8. Os métodos usados permitem o envolvimento dos alunos/as no processo de autorregulação das aprendizagens? R: Quando são situações que requerem especial atenção, e sabes que no ensino profissional existem regras bem definidas, por exemplo, tenho uma aluna assim, quando existem</p>
--	--	--

		<p>situações desviantes que podem criar alguma estima na turma. Falo abertamente com a turma. Na minha direção de turma tenho uma situação destas. No início ninguém queria trabalhar com a ela. Os alunos/as sabem que é uma aluna/a com necessidades especiais. Fui sincera com a turma fiz uma abordagem e disse-lhe que eram suficientemente inteligentes para perceber que a colega tem necessidade especiais e tem o direito ao ensino como todos os outros. A turma passou a ficar a ser mais recetiva. Em relação aos critérios de avaliação tive de clarificar muito bem os critérios de avaliação para não criar dúvidas e não se sentirem prejudicados, por exemplo tenho um aluno/a que a nível prático é excelente mas a nível teórico tem dificuldade, então fiz uma adaptação na avaliação</p>
--	--	---

		mas expliquei a turma.
<p> Materiais na planificação</p>	<p>Recolha da informação sobre os materiais utilizados na planificação de aulas</p>	<p>9. Que recursos, materiais e ferramentas são usados para acautelar múltiplas formas de representação, de expressão da informação e de envolvimento? R: Atividades práticas, quando fazem pesquisas fazem sempre apresentações orais até porque eles têm de fazer a PAP e tem de se ir preparando com as apresentações orais quer com adaptações ou não tem de apresentar.</p>
<p>Avaliação na planificação das aulas</p>	<p>Recolha da informação sobre a avaliação na planificação das aulas</p>	<p>12. Como é que os alunos/as podem demonstrar que realizaram as aprendizagens previstas? R: Há sempre uma ou duas provas escritas conforme a complexidade das matérias, trabalhos de grupo apresentações orais, excecionalmente trabalhos individuais com apresentação oral. Questões orais no</p>

		<p>decorrer das aulas. Muitas das vezes é mais fácil para alguns alunos/as com dificuldade em interpretação realizarem testes e substituo ou complemento com apresentações orais. Avaliação formativa e sumativa quando necessário também adapto os critérios de avaliação.</p> <p>13. São contempladas oportunidades frequentes para a reflexão com vista ao ajustamento de processos e estratégias?</p> <p>R: Faço reflexões até porque muitas das vezes planifico e muitas vezes tenho de reformular consoante as turmas. Por vezes consigo cumprir integralmente a planificação outras vezes tenho de fazer adaptações a meio do percurso. Para fazermos essas adaptações temos sempre de refletir, muitas vezes, surge pelas dificuldades que a turma está a ter, ou pelo acompanhamento</p>
--	--	--

		<p>que a turma está a fazer em relação a matéria e crio estratégias que podem ser em sala de aula ou nos instrumentos de avaliação.</p> <p>14. A avaliação é flexível para permitir a recolha sistemática e contínua de informação clara sobre o progresso dos alunos/as? R: Sim.</p>
Nova legislação.	<p>Compreender as percepções dos professores/as sobre a nova legislação</p>	<p>15. Já se informou sobre o novo Decreto-Lei 54/2018? Que opinião tem sobre o assunto? Como pretende implementá-lo na sua prática? R: Sim, enquanto diretora de turma e de curso fiz essa análise. Tenho nas minhas turmas alunos/as ao abrigo do Decreto-Lei 54/2018 tive de perceber os documentos e analisar para poder adaptar as necessidades dos alunos/as e explicar em conselho de turma a escola inclusivamente faz um descritivo de como intervém neste sentido, de mobilizar estratégias de adaptação para estes</p>

		<p>alunos/as. Em relação à implementação dou te um exemplo tenho um aluno/a da minha direção de turma em que a encarregada de educação teve o cuidado de vir falar comigo acerca das problemáticas do filho e ouve o cuidado de adaptar em relação às barreiras de aprendizagem deste aluno/a, o facto de ter analisado o processo a priori do aluno/a também me ajudou a perceber e adaptar.</p>
<p>Perceção dos professores/as face aos professores/as de ed. inclusiva.</p>	<p>Compreender as perceções dos professores/as sobre a relação com o professor de ed. inclusiva.</p>	<p>16. Qual a sua relação com o professor de Educação Especial/Inclusiva? Existe uma relação de colaboração e partilha entre si e o professor de Educação Especial/Inclusiva? Que relação idealiza com o professor de Educação Especial/Inclusiva? R: Quando tínhamos existia e era uma boa relação. O professor da educação especial deve auxiliar nas estratégias de apoio em função das necessidades</p>

		dos alunos/as. Estratégias a implementar. Neste momento a nossa escola está em recrutamento.
Funções da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos/as.	Recolher informações sobre as funções do processo de avaliação.	<p>17. Tem em conta todas as adaptações e adequações no processo de ensino e aprendizagem aos alunos/as com NEE? E nos momentos de avaliação destes alunos/as? Partilha estas práticas com os restantes professores/as e com o professor de Educação Especial/Inclusiva? R:</p> <p>Quando tenho conhecimento da problemática dos alunos/as e de acordo com os processos adapto ao processo de ensino e aprendizagem. Na avaliação adaptação os enunciados os critérios de avaliação. Partilho em regra geral nos conselhos de turma estas informações.</p>
Formas de apoio.	Identificar as formas de apoio na aula, quando e como.	18. Como avalia o apoio existente em sala de aula aos alunos/as com NEE?

		<p>E fora da sala de aula? De que forma e como? R: Não temos neste momento.</p>
Síntese da Entrevista.	Síntese e Agradecimentos.	<p>19. Quer referir algo que não lhe tenha ocorrido antes? Em síntese, o que pensa sobre a inclusão de alunos/as NEE em turmas do ensino e formação profissional? R: A inclusão é uma realidade que não podemos descurar as empresas inclusivamente já tem apoios alguns benefícios outras pela responsabilidade social perante o mercado ao nível da sua equipa com as pessoas com necessidade especiais. Em termos futuros estão no bom caminho. Integrar alunos/as desta natureza era complicado há uns anos atrás. A escola está preparada e habituada a estes alunos/as e o mercado de trabalho está recetivo.</p> <p>Agradecer a disponibilidade.</p>

ANEXO D - Autorizações

Exmo. (ª) Senhor(a) Diretor(a) da

Assunto: Autorização para aplicação de questionário
Data: 23-02-2024

O projeto "**Promovendo a Inclusão no Ensino Profissional: Desafios e Oportunidades**" encontra-se a ser desenvolvido por mim, Filipa Silva, aluna do 2.º ano do Curso de Mestrado em Administração Educacional, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, e com orientação dada por Professor Doutor António Portelada e Professora Doutora Isabel Piscalho.

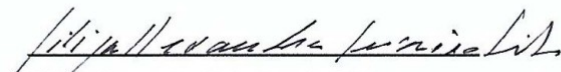
Para que os objectivos da dissertação possam ser alcançados, venho por este meio solicitar a vossa excelência, a autorização para aplicação de questionário online e entrevistas aos docentes da vossa instituição.

Comprometendo-me a respeitar eticamente todos os participantes, saliento que todos os dados recolhidos são confidenciais e anónimos, não tendo esta recolha outra intenção além da que foi acima indicada.

Agradeço a vossa resposta para o seguinte email: filipateixeiradasilva@gmail.com

Agradecendo, desde já, o tempo que possa ser ocupado com este assunto., despeço-me com consideração.

M/Cumprimentos


Filipa Alexandra Teixeira da Silva

Exm.º (ª) Senhor(a) Diretor(a) da

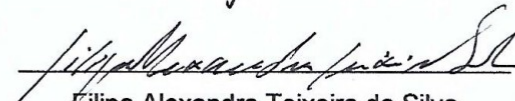
O projeto "Promovendo a Inclusão no Ensino Profissional: Desafios e Oportunidades" encontra-se desenvolvido por Filipa Silva, aluna do 2º ano do Curso de Mestrado em Administração Educacional da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, orientada pelo Professor Doutor António Portelada e pela Professora Doutora Isabel Piscalho.

Para que tal seja possível, venho por este meio solicitar a vossa excelência a autorização para aplicação de um questionário online e entrevistas aos docentes da vossa instituição. Comprometendo-me a respeitar eticamente todos os participantes, saliento que todos os dados recolhidos são confidenciais e anónimos, não tendo esta recolha outra intenção além da que foi acima descrita. Agradeço a vossa resposta para o email filipateixeiradasilva@gmail.com

Apresento, desde já, os meus agradecimentos e deixo os melhores cumprimentos.

Filipa Alexandra Teixeira da Silva

Santarém, 18 de Janeiro de 2024


Filipa Alexandra Teixeira da Silva