



Universidades Lusíada

Cardoso, Jéssica Pinto

Práticas inclusivas : contributo de fatores pessoais e de carreira

<http://hdl.handle.net/11067/7017>

Metadados

Data de Publicação	2022
Resumo	<p>Portugal adotou desde julho de 2018, um paradigma educativo baseado na inclusão. O novo referencial pressupõe por parte das escolas e dos docentes uma mudança na forma de pensar e agir em contexto escolar e com os alunos. A pandemia COVID-19 implicou mudanças pessoais, contextuais, organizacionais e políticas, acarretando ainda novos desafios de inclusão para as escolas. Este estudo tem como objetivo perceber qual o efeito do tempo de serviço dos docentes e do modo como estes experienciaram o co...</p> <p>Since July 2018, Portugal has adopted an educational paradigm based on inclusion. The new framework presupposes a change of schools and teachers in the way of thinking and acting in the school context and with students. The COVID-19 pandemic implied personal, contextual, organizational, and political changes, bringing about new inclusion challenges for schools. This study aims to understand the effect of the length of service of teachers and the way in which they experienced the pandemic context...</p>
Palavras Chave	Psicologia, Psicologia da educação, Educação Inclusiva, Práticas inclusivas - Pandemia COVID 19 - Docentes, Teste psicológico - Trauma Exposure Checklist (TEC), Teste psicológico - Recursos e Práticas Inclusivas (RPI), Teste psicológico - Questionário sociodemográfico
Tipo	masterThesis
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-04-29T11:19:35Z com informação proveniente do Repositório



Universidade Lusíada
Porto

Práticas Inclusivas: Contributo de Fatores Pessoais e de Carreira.

Dissertação de Mestrado em **Psicologia da Educação**
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada

PORTO, 2023

Jéssica Pinto Cardoso



instituto de psicologia
e Ciências da Educação
Universidade Lusíada



Universidade Lusíada
Porto

Práticas Inclusivas: Contributo de Fatores Pessoais e de Carreira.

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada

PORTO, 2023

Jéssica Pinto Cardoso

Trabalho efectuado sob a orientação do/a
Professora Doutora Joana Cruz



instituto de psicologia
e Ciências da Educação
Universidade Lusíada

Agradecimentos

Ao longo deste ano foram vários os momentos em que dei por mim a interrogar-me se alguma vez iria conseguir finalizar esta etapa, já tão perto do fim. A verdade é que acho que não conseguiria se não tivesse tido algumas pessoas que sempre me deram força para chegar até aqui.

Professora Dra. Joana Cruz teve sempre presente, em todas as fases, muitas vezes quando nem era da sua obrigação. Sei que foi uma pessoa que ao longo do tempo me fez crescer e evoluir, tanto a nível pessoal, como profissional. Quando penso em mim como profissional é impossível não pensar em si como um exemplo. Acima de tudo, quero agradecer-lhe por sempre ter acreditado em mim.

À minha mãe porque sem ela nada disto seria possível. Estarei grata a minha vida toda e mesmo assim não será suficiente. Obrigada por tornares tudo possível, mas acima de tudo obrigada por em momento nenhum teres duvidado de que eu conseguiria, mesmo quando eu duvidei de mim própria. E agradeço-te já também por me continuares a apoiar no meu futuro porque sei certamente que o continuarás a fazer sem hesitações e por acreditares no meu sucesso.

Ao meu pai João Xavier, por também nunca ter duvidado de que eu algum dia iria conseguir chegar à reta final. Foi das melhores pessoas que eu conheci e das que mais conhecimento da vida me transmitiu. Sem dúvida nenhum o facto de não termos o mesmo sangue não nos impede de sermos pai e filha e estou grata por me veres e me tratares como tal em todos os dias da tua vida.

À minha amiga Bicas. Não consigo numa única palavra definir o quão importante foste para mim nesta etapa da minha vida. Foste aquela pessoa a quem eu sabia que podia recorrer sempre nos momentos de maior desespero. Acho que uma amiga é aquela em que sabemos que está presente nos bons momentos, mas principalmente nos maus. E tu és essa amiga.

Por fim, ao meu Tiago por sempre ter valorizado o meu esforço e me ter dado força para terminar este ano. E, principalmente, por acreditar em mim, todos os dias e por acreditar que irei alcançar todos os meus objetivos.

Resumo

Portugal adotou desde julho de 2018, um paradigma educativo baseado na inclusão. O novo referencial pressupõe por parte das escolas e dos docentes uma mudança na forma de pensar e agir em contexto escolar e com os alunos. A pandemia COVID-19 implicou mudanças pessoais, contextuais, organizacionais e políticas, acarretando ainda novos desafios de inclusão para as escolas. Este estudo tem como objetivo perceber qual o efeito do tempo de serviço dos docentes e do modo como estes experienciaram o contexto pandémico durante o segundo confinamento, na adoção de práticas inclusivas. A recolha de dados foi realizada a distância, através do preenchimento de questionários de autorrelato. Os participantes são docentes que desempenham funções em escolas públicas ou privadas portuguesas. Foi utilizado um questionário sociodemográfico e dois instrumentos validados para a população portuguesa que avaliam os recursos e práticas para a inclusão (RPI- Recursos e Práticas de Inclusão) (Carvalho et al., 2022), bem como a perceção sobre as vivências durante a pandemia (TEC- Trauma Exposure Cheklist) (Morgado et al., 2021). Foram efetuadas análises descritivas relativas às variáveis estudadas, bem como análises de regressão lineares múltiplas. Os resultados do estudo evidenciam que o tempo de serviço dos docentes, o género, assim como as experiências vivenciadas durante a pandemia influenciem a adoção de práticas inclusivas.

Palavras-chave: COVID-19, estratégias de *coping*, educação inclusiva, práticas inclusivas, tempo de serviço

Abstract

Since July 2018, Portugal has adopted an educational paradigm based on inclusion. The new framework presupposes a change of schools and teachers in the way of thinking and acting in the school context and with students. The COVID-19 pandemic implied personal, contextual, organizational, and political changes, bringing about new inclusion challenges for schools. This study aims to understand the effect of the length of service of teachers and the way in which they experienced the pandemic context during the second confinement, on the adoption of inclusive practices. Data collection was carried out at a distance, through the completion of self-report questionnaires. The participants were teachers who worked in Portuguese public or private schools. A sociodemographic questionnaire was used as well as two instruments validated for the Portuguese population that assess resources and practices for inclusion (RPI- Resources and Practices for Inclusion) (Carvalho et al., 2022), and the perception of how people deal with the pandemic (TEC-Trauma Exposure Checklist) (Morgado et al., 2021). Descriptive analyzes were performed on the studied variables, as well as multiple linear regression analyses. The results suggest the length of service of teachers, gender, as well as experiences during the pandemic influence the adoption of inclusive practices.

Keywords: COVID-19, coping, inclusive education, inclusive practices, teaching experience

Índice

Introdução	7
Da Inclusão às Práticas Inclusivas	10
Evolução histórica da Educação Inclusiva	12
Fatores que condicionam as Práticas Inclusivas	16
Método	22
Participantes	22
Medidas	23
Questionário sociodemográfico	23
RPI: Recursos e Práticas Inclusivas (Carvalho et al., 2022).....	23
TEC: Trauma Exposure Cheklist (Morgado et al., 2021).....	23
Procedimentos.....	24
Procedimentos de Recolha de dados.....	24
Procedimentos de Análise de dados	25
Resultados	26
Discussão de Resultados	28
Referências Bibliográficas	31

Índice de Tabelas

Tabela 1 Dados Demográficos dos Participantes	22
Tabela 2 Estatística descritiva das variáveis em estudo	26
Tabela 3 Variáveis que condicionaram a percepção sobre a adoção de práticas inclusivas durante o segundo confinamento devido à pandemia COVID-19.....	27

Índice de Siglas

ERE: Educação Remota de Emergência

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ONU: Organização das Nações Unidas

PES: Apoio Comunitário Percebido Durante a Crise

RPI: Recursos e Práticas de Inclusão

RTI: Resposta à Intervenção

SPE: Perceção sobre a Exposição a uma Crise

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TEC: Trauma Exposure Checklist

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

UNICEF: Fundos das Nações Unidas para a Infância

VIF: Fatores de Inflação da Variância

Introdução

A inclusão é um objetivo antigo, mas implementar sistemas de ensino inclusivos continua a ser um desafio atual, pois continua a haver dificuldade em implementar uma educação inclusiva nas escolas (Stegemann & Jaciw, 2018). De acordo Paseka e Schwab, (2019), quando se começou a falar de inclusão, a reflexão direcionava-se apenas para as pessoas com deficiência, enquanto atualmente o conceito é muito mais abrangente e engloba a necessidade de agir de forma equitativa em diversas dimensões como o género, o nível socioeconómico, a deficiência, a aprendizagem, a etnia, entre outras.

A educação inclusiva tornou-se uma política partilhada nos países europeus, no entanto, a sua implementação varia muito entre todos os países, e muitas vezes, varia também dentro do próprio país (Paseka & Schawab, 2019). Apesar da implementação da educação inclusiva existir há mais de 30 anos, há pouca evidência empírica que demonstre a mudança de atitudes, práticas e desempenhos dos agentes educativos (Stegemann & Jaciw, 2018). Os estudos em educação inclusiva tendem a analisar o estado atual de funcionamento, as atitudes dos professores, dos alunos e pais, assim como as suas crenças sobre a diversidade e inclusão, bem como o sucesso académico e os níveis de saúde e bem-estar dos alunos integrados em ambientes inclusivos (Stegemann & Jaciw, 2018).

O progresso em direção a um sistema educacional mais inclusivo, necessita de um afastamento das práticas baseadas na educação especial (que vigoraram em Portugal até 2018), sendo também necessário romper com o paradigma que concetualiza as dificuldades dos alunos como estando apenas associadas às suas características individuais e familiares, descurando características contextuais, como a participação e a aprendizagem (OCDE, 2022).

Lecionar em salas de aula inclusivas é um desafio, pois os professores têm de atender às necessidades de todos e de cada aluno (Gebhardt et al., 2015). Para amenizar os desafios do ensino, o trabalho colaborativo entre todos os professores é bastante importante. Contudo, a colaboração não é suficiente por si só, pois a perceção que os docentes têm em relação à educação inclusiva tem revelado ser importante na implementação dessas mesmas práticas (Gebhardt et al., 2015).

Alguns estudos, como por exemplo, Saloviita (2020), demonstraram que a atitude que os docentes têm perante a Educação Inclusiva, influencia a implementação dessas mesmas práticas. Quando os professores percecionam a educação inclusiva como maior

sobrecarga de trabalho, têm tendência a manifestar uma atitude mais negativa relativamente à mesma (Saloviita, 2020).

Atualmente reconhece-se a importância de haver um sistema de financiamento para a educação inclusiva, designadamente recursos humanos e tecnológicos que facilitem a implementação das práticas inclusivas (OCDE, 2022). Esta nova realidade impele à necessidade de capacitar todos os professores, para que, de alguma forma consigam dar resposta às diversas necessidades e características dos alunos (Decreto-Lei 54/2018), pelo que a formação dos professores é um elemento essencial para a promoção da educação inclusiva.

Existem ainda outros fatores que condicionam a implementação de práticas inclusivas. Alguns estudos mostram que variáveis pessoais como o género (Prakash, 2012; Chopra, 2018) e o tempo de serviço (Saloviita, 2020; Letzel-Alt et al., 2022), bem como o modo como os docentes lidaram com a pandemia COVID-19, principalmente nos momentos de confinamento (Krischler et al., 2019; Morgado et al., 2021) e o número de pessoas do agregado familiar durante o segundo confinamento (Opiyo, 2017) influenciam a implementação de práticas inclusivas. Por não haver consenso na literatura relativamente à influência do género e do tempo de serviço dos docentes no que diz respeito à implementação de práticas inclusivas, surge a necessidade de se continuar a estudar a influência destas variáveis.

As pessoas em todo o mundo foram severamente afetadas com a pandemia em curso, ocorrendo alterações no trabalho, na vida familiar, na saúde e na educação. O sistema educacional enfrentou imensos desafios, resultando numa necessidade de reformulação imediata do ensino e aprendizagem no contexto escolar. O ensino presencial foi substituído pelo ensino à distância (online), exigindo que os docentes adaptassem as suas práticas (Carvalho et al., 2020). Com isto, apesar de a adaptação ter sido difícil para todos (docentes e discentes), a aprendizagem dos alunos mais vulneráveis ficou em risco (Letzel-Alt et al., 2022). O acesso a equipamentos tecnológicos, bem como à Internet, foi essencial para que todos os alunos tivessem oportunidade para aprender. Alunos que viviam em áreas rurais ou provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos estiveram em desvantagem (Letzel-Alt et al., 2022). Um estudo realizado com 25 agentes educativos, em oito escolas do norte de Portugal, evidenciou a existência de dificuldades durante o confinamento, identificando como barreiras, fatores pessoais, como o aumento da carga horária, a conexão com a internet, indisponibilidade de equipamentos para acesso online e dificuldades no uso de tecnologias, e fatores de carreira, como mudanças negativas ao nível das práticas

organizacionais e pedagógicas (Carvalho et al., 2020). Relativamente às práticas organizacionais, os participantes apontaram como mudança negativa, as alterações a nível do tipo de tarefas, sendo essa adaptação desafiante, demorada e difícil de conciliar com as rotinas familiares. Relativamente às práticas pedagógicas foram mencionadas pelos participantes, mudanças associadas ao relacionamento com os alunos e às práticas de sala de aula, revelando haver uma maior necessidade de adaptação por parte dos docentes para conseguir chegar a todos os alunos (Carvalho et al., 2020).

Outros estudos, como o que foi desenvolvido por Letzel-Alt et al. (2022), mostram que a forma como os docentes percecionaram o ensino à distância influenciou a implementação das suas práticas inclusivas. Este estudo foi realizado na Áustria, Alemanha e Portugal e evidenciou que países como a Áustria e a Alemanha percecionaram o ensino à distância como algo que acarretava imensos desafios, não implementaram tanto as práticas inclusivas como Portugal, por exemplo, que encarou esta nova modalidade de ensino como uma oportunidade para transformar o ensino e a aprendizagem.

Face ao exposto, o presente estudo pretende analisar o efeito do tempo de serviço, do género dos docentes e do modo como estes experienciaram o contexto pandémico durante o segundo confinamento (entre janeiro e abril de 2021), na adoção de práticas inclusivas. A presente dissertação está estruturada em diferentes capítulos. Em primeiro lugar, é efetuada a revisão da literatura sobre a evolução do conceito de Educação Inclusiva ao longo dos anos, bem como dos fatores pessoais e de carreira que influenciam a implementação das práticas inclusivas. De seguida, definem-se o objetivo e hipóteses de investigação e, posteriormente, a metodologia do estudo. Por fim, são apresentados os resultados, a discussão dos mesmos e as implicações práticas do estudo, bem como são analisadas possibilidades de investigações futuras.

Da Inclusão às Práticas Inclusivas

A inclusão assenta na satisfação das necessidades das crianças nos diversos níveis da sua vida: académico, socioemocional e pessoal e envolve mudanças nas abordagens e estratégias que pretendem abranger todas as crianças. A inclusão é concetualizada como uma responsabilidade do sistema educativo e abrange todas as crianças (Prychodco et al., 2019). Segundo a UNESCO (2020) a inclusão significa garantir que todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados e que sintam que pertencem ao ambiente escolar.

A literatura evidencia ambiguidade relativamente aos conceitos de integração e inclusão, pois para alguns autores a conceção de inclusão alicerça-se na ideia de colocar todos os alunos na mesma sala de aula, no entanto, esta medida não garante, por si só, a inclusão, podendo até resultar em dificuldades para os alunos, que devido às suas características, necessitam de ambientes e respostas mais estruturadas. Outros sujeitos referem que, na tentativa de incluir, pode surgir o equívoco de desconsiderar situações complexas que podem expor os estudantes a processos de exclusão e, desconsiderar ainda, as suas condições individuais, cometendo o erro de excluir, ao tentar incluir (Fernandes & Oliveira, 2019). A perspetiva dos docentes, apesar de se posicionarem positivamente relativamente à inclusão, assume que na prática permanecem abordagens centradas numa lógica de categorizar os alunos, assente nos défices e não nas suas potencialidades e que as escolas ainda não estão preparadas para este desafio (Prychodco et al., 2019). Prychodco e colaboradores (2019), consideram ainda, que segundo o paradigma da inclusão, os sistemas educativos devem proporcionar condições e recursos que garantam a inclusão de todos os alunos, respeitando as suas diversidades para que alcancem o seu potencial máximo e considera ainda, importante que todos partilhem os mesmos espaços, currículos e estratégias, respeitando a flexibilidade necessária às características individuais de cada um.

Neste sentido, falar de Educação Inclusiva é falar sobre a responsabilidade da escola incluir e educar, reconhecendo e valorizando diversidade de todos os alunos. Esta diversidade em sala de aula manifesta-se muito além dos resultados académicos, sendo notável nas diferenças a nível de interesses, de estilos de aprendizagem, de cultura, de ritmos de aprendizagem, de competências educativas e mesmos nas relações interpessoais, etnia, género, comunicação verbal e não-verbal e na motricidade (Maia & Freire, 2020). O conceito de educação inclusiva, inclui alunos com uma ampla diversidade de necessidades e características, em que são necessárias diferentes práticas de ensino (Paseka & Schwab, 2019). Intrinsecamente associado ao conceito de educação inclusiva emerge a noção de

equidade, em que os alunos não têm de ter todos as mesmas ofertas de apoio, mas sim, apoio diferenciado adequado às necessidades de cada um, ou seja, alguns precisam de mais apoio que outros, de modo a todos atingirem o seu potencial máximo (Fernandes & Oliveira, 2019).

Segundo o Decreto-Lei 54/2018, um dos princípios da educação inclusiva assenta na ideia de que as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão devem ser desenvolvidas entre os diversos intervenientes do contexto educativo, ou seja, os encarregados de educação devem também ter um papel ativo na implementação destas medidas. Deste modo, qualquer projeto educativo deve incluir, como missão, a articulação entre docentes, famílias e alunos, objetivando a participação conjunta na definição de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, bem como, na construção do percurso escolar dos filhos e/ou educandos (Pappámikail & Beirante, 2022).

Os estudos em educação inclusiva tendem a analisar o estado atual de funcionamento, as atitudes dos professores, dos alunos e pais, as suas crenças sobre a diversidade e inclusão, bem como o sucesso académico e os níveis de saúde e bem-estar dos alunos integrados em ambientes inclusivos (Stegemann & Jaciw, 2018). Por exemplo, no estudo de Stegemann & Jaciw (2018) verificou-se que num ambiente inclusivo os alunos se sentem seguros e acolhidos e envolvem-se nas atividades escolares (clubes, desporto, atividades sociais, aprendizagem). Os alunos são capazes de demonstrar atitudes e crenças positivas em relação à diversidade e demonstram tolerância e respeito pelas diferenças. Todos os alunos têm acesso aos apoios e oportunidades, com o nível de intensidade e duração adequados, para que possam atingir o seu potencial. Relativamente aos professores, este estudo mostrou que partilham dos mesmos benefícios que os alunos, acrescentando ainda, que têm um nível apropriado de treino e experiência para planear e integrar programas educacionais diferenciados, têm capacidade para trabalhar em equipa com outros profissionais e com os pais, a fim de fornecer respostas adequadas para ir ao encontro das características de todos os alunos, sendo flexíveis e estando dispostos a ajustar a pedagogia conforme as necessidades dos seus alunos, sentindo-se apoiados pela direção da escola (Stegemann & Jaciw, 2018). Relativamente aos pais, Stegemann & Jaciw (2018) verificaram que em contextos inclusivos os pais sentem-se satisfeitos com a qualidade da educação que os seus filhos recebem e sentem-se confiantes de que as necessidades específicas de aprendizagem são colmatadas, sentindo-se ainda, membros importantes na equipa da escola.

Para ser considerado um sistema educacional inclusivo, as crianças devem receber o apoio individualizado necessário para responder às suas características (Beco, 2018). A Educação Inclusiva assume que a educação é para todos e, que o sistema educativo deve

continuar a tentar alcançar todos os alunos, sendo capaz de identificar as barreiras que impedem a participação e aprendizagem dos mesmos, assim como encontrar soluções para superar essas barreiras. A Educação Inclusiva tem em consideração as diferenças individuais como oportunidade para enriquecer a aprendizagem e beneficiar todos os alunos (Maia & Freire, 2020).

Evolução histórica da Educação Inclusiva

Ao longo dos anos verificaram-se inúmeros esforços internacionais para encorajar o desenvolvimento de uma Educação Inclusiva, através de compromissos internacionais assumidos pelos governantes para promover políticas e práticas educacionais mais alinhadas com os princípios da educação inclusiva (Maia & Freire, 2020).

A inclusão surgiu como resposta ao movimento de igualdade dos direitos humanos, que exigia direitos iguais para todos, independentemente do género, raça, origem socioeconómica e/ou deficiência (Paseka & Schawab, 2019). A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990) declarou que era preciso tomar medidas que fornecessem igualdade de acesso à educação para todas as pessoas com deficiência (Beco, 2018).

No mesmo sentido, também as regras sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, adotadas em 1993, também recomendaram que o planeamento educacional, o desenvolvimento curricular e a organização escolar deviam integrar pessoas com deficiência e que as escolas regulares deviam prestar os apoios adequados com o objetivo de satisfazer as necessidades dessas pessoas (Beco, 2018).

Mais recentemente, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006) deu ênfase ao sistema educacional, em que exigiu não só o acesso a todas as crianças independentemente das suas condições a todas as escolas regulares, mas também recomendou que a promoção da aprendizagem e do bem-estar dentro de sala de aula deveria ser garantido, independentemente do tipo de deficiência. A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) foi um dos pontos de partida para a implementação da ideia de inclusão em todas as áreas da sociedade, em todo o mundo (Paseka & Schawab, 2019). No entanto, embora a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) forneça o que seja preciso para chegar ao ideal de educação inclusiva, não explica o que seria um verdadeiro sistema educacional inclusivo (Beco, 2018). Permanece um grau de imprecisão ao afirmar que o

conceito de educação inclusiva visa proporcionar a todas as crianças uma experiência e um ambiente de aprendizagem equitativo e participativo (Beco, 2018).

Um marco importante na promoção de educação inclusiva foi alcançado em 1994, na Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994) sobre Necessidades Educativas Especiais, resultante na declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o primeiro instrumento legal internacional a defender o objetivo da educação inclusiva (Beco, 2018).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) estabeleceu o princípio fundamental da inclusão nas escolas, assumindo que todas as crianças, deviam aprender em conjunto, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades e diferenças individuais, sendo que todas as escolas deviam ser capazes de responder às diversas necessidades dos alunos (Rocha et al., 2021). Esta declaração assumiu ainda que todas as crianças deviam estar matriculadas em escolas regulares e, que as escolas centradas na inclusão são o meio mais eficaz para combater a discriminação, criando comunidades acolhedoras e construindo uma sociedade inclusiva para todos (Beco, 2018). Mais recentemente, UNESCO (2008) preconiza a educação inclusiva como sendo um processo que elimina barreiras à aprendizagem, promove a presença, participação e sucesso de todos os alunos, particularmente, no que se refere aos alunos em risco de exclusão, marginalização ou insucesso.

Seguindo as diretrizes internacionais, em Portugal, em 2018 surgiu o decreto-lei 54/18 que postula a implementação de uma educação inclusiva em todos os contextos de ensino, sendo que todos os alunos devem ter acesso às mesmas oportunidades de ensino, não só os alunos portadores de deficiência, mas todos, independentemente das suas dificuldades, estatuto socioeconómico, etnia e independentemente das suas características pessoais. Os mesmos pressupostos vieram a ser reforçados pela UNESCO (2020), que reforçou que uma educação tem de ser inclusiva e equitativa para permitir que todas as crianças e jovens consigam atingir o seu potencial máximo. A UNESCO (2020) reforça ainda que este movimento não é negociável e, que ignorar a inclusão significa contrariar os reforços que têm vindo a ser feitos por quem luta por um mundo melhor.

Outra característica inerente à Educação Inclusiva assenta no trabalho colaborativo, isto é, tanto os professores como as equipas multidisciplinares devem trabalhar, também em colaboração com os pais/cuidadores das crianças. O conceito de inclusão permite dar voz aos pais, e envolvê-los nos processos de tomada de decisão das escolas dos seus filhos (Decreto-Lei 54/2018).

Ao longo dos anos a educação escolar, numa intencionalidade de “normalização”, organizou-se segundo lógicas de ensino que privilegiavam os alunos que conseguiam responder positivamente aos objetivos do ensino padronizado, excluindo todos aqueles que dependentes da sua condição física, social e/ou intelectual eram considerados incapazes de aprender através dos métodos tradicionais de ensino (Prychodco et al., 2019). Durante muitos anos, enfatizaram-se os aspetos médicos e as características individuais das crianças com necessidades especiais e, embora grande parte dessas crianças tivesse matriculada numa escola regular, eram consideradas responsabilidade das escolas e/ou dos serviços especiais. No entanto, surgiu a necessidade de acabar com as categorias potencialmente estigmatizantes para as crianças e de reconhecer a grande diversidade de necessidades dos alunos, considerando-se ainda, que os critérios médicos não eram necessariamente úteis e produtivos para a educação, pois apesar das características individuais das crianças serem importantes para se responder às suas necessidades, é fundamental considerar a interação da criança com o contexto educacional no desenvolvimento das suas competências de aprendizagem (LaPlane, 2006).

Esta mudança só parecia ser possível com a implementação de metodologias disponíveis para todos os alunos e não para apenas um conjunto deles, que por diversas razões não atingiam objetivos esperados para o seu nível de escolaridade (Maia & Freire, 2020). Esta realidade despertou para a importância de se dar respostas educativas adequadas às necessidades e potencialidades de cada aluno. Estes modelos implementados antes do novo Decreto-lei 54/18 eram mais centrados no problema dos alunos do que nas necessidades de referenciação (Lopes & Almeida, 2015).

A mudança de paradigma que ocorreu suscitou a necessidade da criação de diversos diplomas legais, uma vez que se considerou que a implementação da educação inclusiva implica a conjugação de diferentes realidades e formas de concetualizar o ensino, a aprendizagem e o papel dos alunos e dos intervenientes nos processos de ensino e aprendizagem. Foram assim construídos diferentes documentos legais, designadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), as Aprendizagens Essenciais (Roldão et al., 2017), o Decreto-Lei 54/2018, o Decreto-Lei 55/2018 relativo à Autonomia e Flexibilidade Curricular e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (República Portuguesa, 2017).

Com o novo paradigma educacional que apresentava como objetivo primordial a promoção de uma educação inclusiva, emergiram também os sistemas multinível de suporte, designadamente os intitulados modelos de Resposta à Intervenção (Prasse et al., 2012). Estes

sistemas defendem que todos os alunos são capazes de aprender, desde que recebam um ensino de elevada qualidade e o suporte adequado e assentam numa abordagem proativa e preventiva em educação (Greenwood et al., 2019). Estes sistemas recorrem a um uso sistemático e intencional de práticas baseadas em evidência e recorrem à tomada de decisão com base em dados recentes e fiáveis, sendo que a instrução e intervenção é diferenciada e emparelhada consoante as necessidades dos alunos e, é uma abordagem sistémica e colaborativa, pois não basta trabalhar com os alunos, mas sim com todo os envolvidos no processo de aprendizagem das crianças (Prasse et al., 2012).

Os sistemas multinível de suporte assentam em três momentos de avaliação: despiste universal, monitorização e avaliação final (Greenwood et al., 2019). O objetivo principal do despiste universal é identificar as crianças que sem intervenção adicional, provavelmente desenvolverão problemas de aprendizagem. Estas provas normalmente resultam na classificação em um de dois grupos: aqueles que estão em risco de desenvolver a condição e aqueles que não estão em risco (Greenwood et al., 2019). Consoante os resultados do despiste universal, os alunos podem usufruir de três tipos de intervenção: medidas universais, medidas seletivas e medidas adicionais (Pappámikail & Beirante, 2022). Este *continuum* de respostas varia de acordo com as necessidades dos alunos, em termos de intensidade, frequência e grau de individualização da intervenção. As medidas universais dirigem-se a todos os alunos e têm como objetivo promover a participação e o sucesso escolar. As medidas seletivas destinam-se a alunos que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem que não foram supridas em resultado da aplicação das medidas universais. Por fim, as medidas adicionais dirigem-se a alunos que apresentam dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, que exigem recursos adicionais significativos (Pappámikail & Beirante, 2022). Estas medidas necessitam, naturalmente, de recursos físicos e materiais, mas sobretudo de recursos humanos que os operacionalizem. O objetivo destes modelos é a avaliação contextual dos problemas e a monitorização da intervenção, considerando o ajustamento da mesma seguindo as necessidades da criança/jovem (Greenwood et al., 2019). Face a este novo paradigma foi eliminada a categorização dos alunos, substituindo-a por avaliações e intervenções realizadas no contexto onde ocorrem os problemas, através de medidas comportamentais e de medidas baseadas no currículo (Lopes & Almeida, 2015), sendo valorizada a ação colaborativa, atempada e baseada em evidências (Pereira et al., 2018).

A promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não garante, por si só, as condições para o seu devido cumprimento. A implementação de um sistema de educação

inclusiva não é tarefa fácil, pois para oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos, a escola necessita de reorganizar a sua estrutura de funcionamento, metodologias e recursos pedagógicos e, principalmente, garantir que os seus profissionais estejam preparados para essa nova realidade (Glat et al., 2007). Implementar uma educação inclusiva implica analisar criticamente práticas, rituais e rotinas cristalizadas ao longo de décadas, por vezes, o que representa um esforço crescido (Pappámikail & Beirante, 2022), bem como contemplar variáveis pessoais e de carreira dos docentes, como condicionantes da implementação de práticas inclusivas.

Fatores que condicionam as Práticas Inclusivas

O tempo de serviço e o género têm sido fatores considerados fundamentais para a implementação de práticas inclusivas. Num estudo realizado na Finlândia (Saloviita, 2020), com 1764 docentes, encontraram-se diferenças significativas entre professores com menos anos de serviços e professores com mais anos de serviço, sendo que os professores com menos anos de serviço demonstraram atitudes mais positivas em relação à Educação Inclusiva.

O género tem sido também uma variável de interesse relativamente a esta temática, contudo, a literatura não tem sido consistente no que diz respeito à influência do género na implementação de práticas inclusivas. Orakci et al. (2016) realizaram uma revisão de literatura que integra alguns estudos que mostram que não há diferenças significativas entre o género feminino e masculino no que diz respeito à implementação de práticas inclusivas. Contudo, o estudo de Prakash (2012) com 100 docentes, 50 do género feminino e 50 do género masculino, evidenciou uma influência significativa por parte do sexo feminino na implementação de práticas inclusivas. Resultados contraditórios foram encontrados no estudo de Chopra (2008), em Edimburgo, com 40 docentes, 15 do género masculino e 25 do género feminino. Esta investigação demonstrou que os docentes do género masculino se destacaram na implementação de práticas inclusivas. Também no que se refere às atitudes relativamente à inclusão, um estudo realizado na Finlândia (Saloviita, 2020), com 1764 docentes, encontrou diferenças significativas em função do género, verificando que as atitudes das professoras face à inclusão se revelaram mais positivas do que a dos professores.

Para além das variáveis supramencionadas, de acordo com Carvalho et al. (2020), o modo como os professores vivenciaram a pandemia COVID-19 condicionou as suas práticas inclusivas. Os indivíduos apresentam diferentes formas de lidar com a crise. Fatores

individuais, características familiares e contextuais e o apoio da comunidade podem influenciar o modo como os indivíduos se sentem, pensam e agem durante uma crise. A COVID-19 foi uma pandemia inesperada que obrigou muitos países europeus a tomar medidas de confinamento e restringir as interações sociais face a face (Morgado et al., 2021).

A 13 de Maio de 2020, mais de 4 milhões de pessoas estavam infetadas pela COVID-19. Para diminuir a propagação da doença, foram decretadas medidas globais para limitar o contacto pessoal, incluindo o distanciamento social obrigatório, proibição de viagens de longa distância de baixa necessidade e recolher obrigatório (Milman et al., 2020).

A eficácia das respostas fornecidas pelos serviços de saúde, mas também pelas comunidades, governos, agências de apoio social e meios de comunicação tornaram-se cruciais para lidar com os riscos de saúde mental individuais e coletivos decorrentes da pandemia em todo o mundo (Morgado et al., 2021). Em toda a Europa, diferentes países adotaram medidas distintas para combater esta crise, com base nas suas próprias taxas de infecciosidade, origens culturais e prioridades. Essas recomendações variaram principalmente relativamente ao distanciamento social, ao uso de máscaras faciais e às regras de circulação em espaços públicos (Morgado et al., 2021).

Apesar destas medidas serem importantes para retardar a propagação do vírus, também introduziram perdas substanciais que ameaçam o funcionamento saudável dos indivíduos, incluindo a perda das redes de apoio social, rotinas diárias, cuidados infantis, estabilidade financeira e emprego (Milman et al., 2020).

Em Portugal apareceu o primeiro caso de COVID-19, a 2 de março de 2020, o governo decretou logo a seguir, a 18 de março de 2020, o estado de emergência. Esta medida implicou o encerramento das escolas (Campos & Linis, 2020). Por mais importante que esta medida fosse para controlar a transmissão do vírus, teve impactos significativos no funcionamento individual, familiar e comunitário (Morgado et al., 2021).

Mudanças imediatas foram necessárias para manter o ensino e minimizar a interrupção de aprendizagem dos alunos. A Educação Remota de emergência (ERE) foi a resposta adotada pela maior parte dos países, inclusive por Portugal (Alves et al., 2022). A ERE não deve ser percebida como sinónimo de educação à distância, pois esta pode ser definida como um método planeado e opcional de oferta educacional, baseado em conhecimentos teóricos e práticos.

No início da pandemia, o ERE provocou um deslocamento de atividades e currículos previstos para o ensino presencial para ambientes à distância, sem planeamento ou condições necessárias, incluindo recursos ou formação para professores (Alves et al., 2022). O governo

investiu nacionalmente e localmente, de forma a garantir que todos os alunos tivessem nas suas casas ligação à Internet e um equipamento tecnológico para terem acesso às aulas online, assim como promoveu a transmissão de aulas através da televisão, no entanto, estas medidas não foram possíveis de chegar a todos, e chegaram em momentos desfasados no tempo (Morgado et al., 2021).

Os professores sentiram uma enorme necessidade de se adaptarem às novas tarefas de lecionar através das tecnologias, apesar de que, a maior preocupação dos docentes era conseguir chegar a todos os alunos, pois se por vezes, já era difícil conseguir atender às necessidades de todos os alunos presencialmente, esta tarefa tornou-se ainda mais desafiante, quando este objetivo teve de ser alcançado à distância (Carvalho et al., 2020). Além desta dificuldade, muitos docentes e alunos manifestaram dificuldade na utilização das tecnologias, o que dificultou todo o processo de aprendizagem que estava limitado ao uso desses meios (Carvalho et al., 2020).

Para além dos desafios com o processo de ensino e de aprendizagem, tanto os professores como os alunos e as suas famílias tiveram de se adaptar às rotinas familiares, pois muitos professores tinham os seus próprios filhos em casa e tinham de gerir a sua própria aprendizagem e as famílias muitas vezes não tinham recursos suficientes para estarem todos em teletrabalho e em telescola (Letzel-Alt et al., 2022). Uma das variáveis que parece ter condicionado a implementação de práticas inclusivas e que foi particularmente relevante durante a pandemia, designadamente durante os confinamentos, foi o número de pessoas integrantes no agregado familiar. Alguns estudos, como é o caso do de Opiyo (2017), consideram sugerem que um número elevado de indivíduos a habitarem no mesmo espaço durante os confinamentos, traduziu-se num impacto negativo no desenvolvimento dos elementos da família (Opiyo, 2017). Letzel-Alt et al. (2022), realizaram um estudo com docentes da Áustria, Alemanha e Portugal, no sentido de perceber em que país se implementaram mais práticas inclusivas durante o primeiro confinamento provocado pela pandemia da COVID-19. Os resultados evidenciam que Portugal, que tinha mais professores com mais anos de serviço, foi o país que revelou implementar mais práticas inclusivas durante o primeiro confinamento (Letzel-Alt et al., 2022).

As medidas locais de combate à pandemia COVID-19 adotadas pelas diversas regiões de Portugal foram distintas consoante a taxa de infecciosidade. As Regiões Autónomas reforçaram medidas ao longo das duas primeiras semanas de março, impondo quarentena obrigatória a todos que chegassem às ilhas (Campos & Linis, 2020). Na Madeira, suspendeu-se as atracagens dos cruzeiros, implementou-se a medição de temperatura dos

passageiros em aeroportos, cancelou-se voos vindos de países com casos de transmissão ativa do vírus e isentou-se a população do pagamento de água e luz durante o surto no país. O governo dos Açores, por sua vez, também impôs restrições de acesso à região e fechou escolas, museus, cinemas, teatros e ginásios (Campos & Linis, 2020).

Um dia antes de ter sido decretado o estado de emergência, já outra ação excepcional tinha sido implementada pelo governo: estado de calamidade pública e cerco sanitário no concelho de Ovar (Campos & Linis, 2020). A cidade localizada no norte do país, no distrito de Aveiro, registou no dia 17 de março 30 casos (Campos & Linis, 2020). O norte do país era a região mais afetada pela doença, de forma que chegou a ser avaliada a possibilidade de implementação de cordão sanitário na região metropolitana do Porto (Campos & Linis, 2020).

Uma das implicações da pandemia COVID-19 foi a morte de inúmeras pessoas, num curto espaço de tempo. Também a necessidade de isolamento e de confinamento durante a pandemia impediu a participação dos familiares e amigos na prestação de cuidados e nas rotinas de despedida (Lopes et al., 2021). Muitas pessoas viram-se obrigadas a deixar de visitar os seus familiares nos hospitais e lares. Muitas dessas pessoas não se conseguiram despedir, dificultando ainda mais o processo do luto, pois a despedida muitas vezes atenua o sofrimento após a perda (Estrela et al., 2021). Os funerais foram evitados, e quando aconteciam o caixão estava fechado, não permitindo aos familiares e amigos ver o falecido (Lopes et al., 2021).

Estas mudanças podem ter um impacto na saúde mental da população, resultando em alterações emocionais, comportamentais e cognitivas, manifestando-se através da depressão, preocupação excessiva, angústia, dificuldade em aceitar a morte e desinteresse pela vida (Estrela et al., 2021). As perdas afetam o desenvolvimento dos indivíduos e podem criar sentimentos de negligência e desumanização, bem como de injustiça e abandono, aumentando a dificuldade de ultrapassar o processo do luto (Lopes et al., 2021).

Os desastres podem ter diferentes causas naturais, humanas e/ou tecnológicas, no entanto, partilham características comuns, o início súbito, imprevisibilidade e incontrolabilidade, destruição significativa, perda e/ou sofrimento humano e, assim, a pandemia de COVID-19 pode ser considerada um desastre, no sentido em que foi um evento desencadeador de crise, vivenciado por um número significativo de indivíduos (Morgado et al., 2022). Face à vivência de momentos de crise, como é o caso da pandemia da Covid-19, os sujeitos tendem a utilizar estratégias que facilitem a eliminação ou redução do stress.

Estas estratégias de *coping* podem ser focadas no problema ou na emoção (Scorsolini-Comin et al., 2021).

As estratégias focadas no problema, ou estratégias adaptativas, visam a manipulação ativa da situação geradora de stress, mediante o uso de táticas, tais como: execução de um plano de ação, a gestão do conflito, a procura de suporte social e a reavaliação cognitiva (Sousa et al., 2020). O stress é uma transação entre um individuo e o ambiente em que está inserido e, estas transações incluem os sistemas cognitivo, fisiológico, afetivo e motivacional (Morgado et al., 2022). Assim, a resposta ao stress surge da avaliação cognitiva que o sujeito faz do ambiente ou do contexto a que está exposto e, essa resposta resulta de 3 processos distintos: avaliação primária, ou seja, perceção de uma ameaça a si próprio; avaliação secundária, isto é, preparação de uma possível resposta à ameaça e enfrentamento, ou seja, executar essa resposta perante a ameaça. As estratégias usadas para lidar com a situação consistem em descrever e identificar como é que as pessoas pensam e quais os comportamentos que manifestam durante esses eventos (Morgado et al., 2022). São as estratégias mais eficazes para lidar com eventos stressantes (Scorsolini-Comin et al., 2021). As estratégias focadas na emoção ou desadaptativas, consistem na fuga do problema com a finalidade de regular o stress, diminuindo os estados físicos desagradáveis que lhe estão associados (Sousa et al., 2020). Estas estratégias são consideradas menos eficazes para lidar com eventos stressantes e, incluem a autodestruição, negação, uso de substâncias e auto culpabilização (Sousa et al., 2020; Morgado et al., 2022).

Reconhecendo que o mundo vivenciou um contexto pandémico nunca antes experienciado, e em Portugal foram vividos dois momentos de confinamento para esbater os efeitos nefastos da pandemia, com implicações nas mais diversas esferas da vida, o presente estudo tem como objetivo perceber se fatores pessoais (género e número de elementos do agregado familiar) e de carreira (tempo de serviço), bem como o modo como os docentes lidaram com o segundo confinamento devido à pandemia COVID-19 (entre janeiro e abril de 2021) condicionaram a sua perceção sobre a adoção de práticas inclusivas. Relativamente à forma como foi vivenciado o segundo confinamento, foram consideradas variáveis relacionadas com o modo como os sujeitos lidaram com a perda, as estratégias de *coping* que adotaram, bem como a sua perceção sobre as medidas locais e as medidas globais que foram implementadas face à pandemia COVID-19.

De acordo com os objetivos definidos, as hipóteses que serão alvo de testagem na presente investigação são as seguintes:

H0 – Não há relação entre o género, o número de elementos do agregado familiar, o tempo de serviço, as estratégias de *coping*, a perceção de perda e das medidas globais e locais implementadas, durante o 2º confinamento devido à pandémica COVID-19, e a perceção sobre as práticas inclusivas dos docentes.

H1 – O género, o número de elementos do agregado familiar, o tempo de serviço, as estratégias de *coping*, a perceção de perda e das medidas globais e locais implementadas durante o 2º confinamento devido à situação pandémica COVID-19, influenciaram a perceção sobre as práticas inclusivas dos docentes.

Método

Participantes

Neste estudo participaram 137 docentes que trabalhavam nas escolas portuguesas (públicas e privadas), incluindo nos arquipélagos da Madeira e dos Açores, durante o segundo confinamento (Tabela 1).

Tabela 1

Dados Demográficos dos Participantes

Variáveis	N	%
Idade		
Menos de 30 Anos	1	0.7
Entre 31 e 40 Anos	9	6.6
Entre 41 e 50 Anos	45	32.8
Mais de 51 Anos	82	59.9
Informação Omissa	0	0
Género		
Feminino	110	80.3
Masculino	26	19.0
Informação Omissa	1	.7
Tempo de Serviço		
Menos de 10 Anos	7	5.1
Entre 11 e 20 Anos	22	16.1
Entre 21 e 30 Anos	55	40.1
Entre 31 e 40 Anos	47	34.3
Mais de 41 Anos	6	4.4
Informação Omissa	0	0
Tipo de Escola		
Pública	129	94.2
Privada	6	4.4
IPSS	1	.7
Informação Omissa	1	.7
Ciclos que leciona		
Educação Pré-Escolar	14	10.2
1º CEB	27	19.7
2ºCEB	16	11.1
3ºCEB /Profissional	31	22.6
Ensino Secundário	34	24.8
Educação Especial	13	9.5

Direção	2	1.5
Informação Omissa	0	0

Medidas

Neste estudo foram utilizados três instrumentos de recolha de dados, que serão descritos de seguida.

Questionário sociodemográfico

O questionário sociodemográfico incluiu questões sobre a idade, género, habilitações literárias, estado civil, número de elementos do agregado familiar, tempo de serviço, tipo de escola, ciclos que lecionavam, funções/cargos desempenhados.

RPI: Recursos e Práticas Inclusivas (Carvalho et al., 2022)

Este instrumento permite explorar as crenças dos sujeitos e os respetivos comportamentos que podem implementar na promoção de uma educação inclusiva (Carvalho et al., 2022). A escala é composta por duas dimensões: Recursos Inclusivos e Práticas Inclusivas. A subescala “Recursos Inclusivos” contém nove itens (eg. “Os equipamentos e móveis da escola são adaptados às necessidades dos alunos”), que avaliam os equipamentos, e recursos existentes nas escolas para promover práticas inclusivas, apresentando no estudo de validação uma consistência interna de .815. A segunda subescala designa-se “Práticas inclusivas” e é constituída por 15 itens que avalia as crenças sobre inclusão e a perceção individual sobre a implementação de estratégias equitativas (eg. “Prevenir a discriminação faz parte do meu trabalho docente”), apresentando no estudo de validação uma consistência interna de .902. O questionário apresenta um formato da resposta tipo Likert de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a “discordo totalmente” e o 5 corresponde a “concordo totalmente” (Carvalho et al., 2022). Neste estudo, apenas foi utilizada a subescala “Práticas Inclusivas”.

TEC: Trauma Exposure Checklist (Morgado et al., 2021)

O TEC (Trauma Exposure Checklist) que é uma ferramenta psicométrica criada com o objetivo de avaliar o grau de exposição a eventos traumáticos, como é o caso da pandemia da COVID-19 (Morgado et al., 2021). Este instrumento avalia não só o grau de exposição a

fatores desencadeadores de crise, mas também a importância do significado que os indivíduos atribuem a esse evento, assim como às suas consequências (Morgado et al., 2021).

O TEC avalia a forma como os adultos gerem duas dimensões: percepções individuais da exposição ao trauma e percepções individuais do apoio prestado pela comunidade, que se traduzem em duas escalas: “Percepção sobre a exposição a uma crise” (SPE) e “Apoio comunitário percebido durante a crise” (PCS). Cada uma destas escalas integra duas subescalas. A SPE é composta pela subescala “perda” (5 itens) (eg. “Testemunhar a morte de outras pessoas”) e “estratégias de *coping*” (9 itens) (eg. “Apoio dos meus amigos, família e comunidade”), enquanto a PCS é constituída pela subescala “Medidas globais” (5 itens) (eg. “O governo tomou as medidas certas para combater o coronavírus.”) e “Medidas locais” (4 itens) (eg. “Se precisar de ajuda, sei posso contar com as entidades do meu município”) (Morgado et al., 2021).

O questionário apresenta um formato da resposta tipo de 1 a 6, sendo que 1 corresponde a “discordo completamente” e 6 corresponde “a concordo completamente”. As subescalas “perda” e “estratégias de *coping*” apresentaram valores de consistência de .895 e .813, respetivamente. As subescalas “medidas globais” e “medidas locais” valores de consistência de .724 e .837, respetivamente (Morgado et al., 2021).

Procedimentos

Procedimentos de Recolha de dados

O presente estudo integra um projeto mais abrangente já existente no Centro de Investigação de Psicologia para o Desenvolvimento da Universidade Lusíada, intitulado “In Project: Inclusive Education in Portuguese Schools” (CIPD/2122/DEED/8) que é coordenado pela Universidade Católica Portuguesa. O presente projeto foi aprovado pela Comissão de Ética das Universidades Lusíadas.

Previamente à recolha de dados foram recolhidas as autorizações necessárias para a realização do estudo. O estudo foi divulgado junto das direções dos agrupamentos de escolas que colaboram com as duas Universidades e a recolha de dados ocorreu remotamente (sendo utilizado o *Google Forms*). Ao abrir o *link* do questionário, os participantes acederam a uma descrição completa dos objetivos, estrutura institucional, duração e questões de confidencialidade. Afirmou-se que a participação seria voluntária, sem incentivos para a mesma. Se os participantes optassem por preencher o questionário, preenchiam um formulário de consentimento online. A única condição prévia para a participação no estudo

foi ser professor a trabalhar numa escola pública ou privada portuguesa. Não foram solicitadas informações que permitissem a identificação de cada participante, garantindo o anonimato de todos os dados e os mesmos foram informados de que a sua participação seria voluntária.

A administração do questionário decorreu durante o mês de maio de 2021, sendo solicitado que os docentes se reportassem ao período em que as escolas estiveram encerradas devido ao 2º confinamento obrigatório, entre janeiro e abril de 2021.

Procedimentos de Análise de dados

Recorreu-se ao programa estatístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 27.0 para a realização das análises estatísticas. Com o intuito de analisar a influência de fatores pessoais e de carreira, assim como o modo como os docentes experienciaram o segundo confinamento na perceção sobre a adoção de práticas inclusivas, foi efetuada uma análise de regressão linear múltipla, com recurso ao método Stepwise, na medida em que se tratou de um estudo exploratório (Field, 2005). Através deste método são calculados os coeficientes de correlação parcial e identificadas as variáveis explicativas que apresentam maior coeficiente de correlação com a variável critério.

As variáveis predictoras incluíram o género, o número de pessoas do agregado familiar durante o segundo confinamento, o tempo de serviço, o modo como lidaram com a perda, as estratégias de *coping*, a perceção sobre as medidas locais e medidas globais implementadas durante a pandemia. A perceção sobre a adoção de práticas inclusivas constituiu a variável critério.

Foram realizadas análises de relação prévias para avaliar a relação entre a variável critério e as predictoras. Foram atendidos os pressupostos teóricos subjacentes à utilização da análise de regressão linear (Tabachnick, & Fidell, 2007). Todos os critérios inerentes à realização deste procedimento estatístico se verificaram. Foi realizada uma análise de resíduos padrão que confirmou que os dados não continham *outliers*. Foi assegurado o pressuposto de ausência de multicolinearidade, uma vez que os valores de tolerância se situaram entre .90 e .99 e os valores VIF (fatores de inflação da variância) variaram entre 1.01 e 1.10. Os dados também atenderam à suposição de independência dos resíduos (Durbin-Watson = 1.562). Os histogramas de resíduos padronizados indicaram uma distribuição normal dos resíduos, confirmados com os gráficos P-P- normais de resíduos padronizados. Os gráficos de dispersão dos resíduos padronizados mostraram que os dados atenderam às suposições de homogeneidade de variância e linearidade dos parâmetros.

Resultados

No sentido de responder ao objetivo de investigação, começou por se analisar cada variável em estudo (cf. Tabela 2). Relativamente à perceção sobre a perda, em média os participantes obtiveram 20.63 pontos (DP=10.98), enquanto relativamente às estratégias de *coping*, os participantes obtiveram uma pontuação média correspondente a 24.82 pontos (DP=6.51). No que diz respeito à perceção dos participantes relativamente às medidas globais implementadas de combate à pandemia da COVID-19, obtiveram uma pontuação média de 20.72 pontos (DP =5.04) e de 16.12 pontos (DP=4.25) no que diz respeito à perceção das medidas locais implementadas. Por fim, no que diz respeito às práticas inclusivas, em média os participantes obtiveram 66.90 pontos (DP= 7.37).

Tabela 2

Estatística descritiva das variáveis em estudo

	N	M	DP	Min.	Max.
Agregado Familiar	131	3.10	1.26	1.00	7.00
Tempo de Serviço	131	26.70	8.15	1.00	5.00
Perceção sobre a Perda	131	20.63	10.98	9.00	54.00
Estratégias de <i>Coping</i>	131	24.82	6.51	6.00	36.00
Medidas Globais de Combate à COVID-19	131	20.72	5.04	5.00	30.00
Medidas Locais de Combate à COVID-19	131	16.12	4.25	4.00	24.00
Práticas Inclusivas	131	66.87	7.37	30.00	75.00

No sentido de perceber se fatores pessoais (género e número de elementos do agregado familiar) e de carreira (tempo de serviço), bem como o modo como os docentes lidaram com o segundo confinamento devido à pandemia COVID-19 (entre janeiro e abril de 2021) condicionaram a sua perceção sobre a adoção de práticas inclusivas nos contextos educativos, foi efetuada uma análise de regressão linear múltipla, pelo método Stepwise. Dos diferentes modelos apresentados, verifica-se que o modelo que engloba as variáveis medidas locais de combate à pandemia, o tempo de serviço, o número de elementos do agregado familiar, a perceção sobre a utilização de estratégias de *coping*, o género, e a perceção sobre a perda, é estatisticamente significativo [$F(6, 130) = 7.78, p < .001$] e permite explicar 52.3% da variância dos resultados (cf. Tabela 3).

Tabela 3

Variáveis que condicionaram a percepção sobre a adoção de práticas inclusivas durante o segundo confinamento devido à pandemia COVID-19

	B	t	p
Medidas locais de combate à COVID-19	.25	3.09	.002
Tempo de Serviço	.17	2.13	.035
Agregado Familiar	.19	2.49	.014
Estratégias de <i>Coping</i>	.15	1.89	.061
Género	.18	2.29	.024
Percepção sobre a Perda	.17	2.16	.033

Analisando o contributo dos preditores individuais, verifica-se que a percepção sobre as medidas locais de combate à COVID-19 constitui o preditor individual que mais contribui para explicar a percepção sobre a adoção de práticas inclusivas durante o segundo confinamento [$\beta = .25$, $t = 3.09$, $p < .01$] (cf. Tabela 3). Das diferentes variáveis predictoras inseridas na análise, apenas a percepção sobre as medidas globais de combate à pandemia foi excluída do modelo [$\beta = -.03$, $t = -.35$, $p > .05$].

Discussão de Resultados

Este estudo apresentou como objetivo perceber se fatores pessoais (género e número de elementos do agregado familiar) e de carreira (tempo de serviço), bem como o modo como os docentes lidaram com o segundo confinamento devido à pandemia COVID-19 (entre janeiro e abril de 2021) condicionaram a sua perceção sobre a adoção de práticas inclusivas. O modelo de regressão testado mostrou-se estatisticamente significativo explicando 52.3% da variância dos resultados. Deste modo, o estudo evidenciou que o tempo de serviço, o género, o número de pessoas do agregado familiar e o modo como os docentes experienciaram o segundo confinamento, influenciaram a perceção sobre a adoção de práticas inclusivas. Estes resultados corroboram as evidências previamente encontradas noutros estudos, realizadas em momentos não associados a pandemias ou vivência de crises, nomeadamente no que concerne ao efeito do tempo de serviço e ao género na implementação de práticas inclusivas (Chopra, 2008; Prakash, 2012; Saloviita, 2020). No que se refere ao tempo de serviço, este estudo vai ao encontro dos resultados encontrados por Letze-Alt et al., (2022), realçando o contributo dos anos de serviço na adoção de práticas inclusivas. No que se refere ao género, este estudo reacende a discussão sobre a implementação de práticas inclusivas estar dependente do género dos docentes, pelo que seria relevante perceber se esta influência se mantém após o contexto pandémico.

O número de pessoas do agregado familiar, revelou-se também uma variável importante a ser considerada na implementação de práticas inclusivas durante o segundo confinamento. O impacto desta variável pode relacionar-se com o tipo de envolvimento entre os familiares em momentos de crise e o seu consequente desenvolvimento pessoal e interpessoal, sendo um fator que requer mais investigação (Opiyo, 2017; Morgado et al., 2021). A COVID-19 foi uma pandemia inesperada, que obrigou as pessoas a adaptarem-se de forma rápida e exigente a novas rotinas e desafios (Carvalho et al., 2020). Além da adaptação, muitas pessoas perderam familiares e viram-se obrigadas a fazer o luto também de uma forma controversa. Desta forma, a perda, assim como as estratégias que os professores utilizaram para lidarem e superarem a perda, foram também fatores que o presente estudo verificou como sendo preditores significativos na implementação de práticas inclusivas durante o segundo confinamento. A forma como as pessoas encaram as adversidades e os desafios que surgem nas suas vidas, ou seja, as estratégias que utilizam para superar esses desafios, como foi o caso da pandemia e das consequências que a mesma originou, condicionaram igualmente as práticas adotadas pelos docentes (Lopes et al., 2021;

Morgado et al., 2021), o que sugere que o modo como os sujeitos lidam com as suas experiências de vida não relacionadas com a escola, condicionam a prestação dos docentes enquanto profissionais.

O preditor individual mais significativo explicado pelo modelo de regressão efetuado são as medidas locais de combate à COVID-19. Em contrapartida, as medidas globais de combate à pandemia, foram excluídas do modelo, por não se mostrarem significativas para explicar a perceção de adoção de práticas inclusivas. Estes resultados podem ser explicados pelo facto de as medidas locais implementadas serem percecionadas com um impacto mais próximo da população e, por esse motivo, influenciarem mais diretamente os sujeitos, do que as medidas globais implementadas no combate à pandemia. Estes resultados evidenciam a importância dos contextos proximais (Morgado et al., 2021) e o modo como influenciam a forma como os indivíduos sentem, pensam e agem durante uma crise (Morgado et al., 2021). Um exemplo com provável impacto nas práticas adotadas pelos docentes foi a operacionalização em cada contexto do ensino a distância (Carvalho et al., 2020), atendo às necessidades específicas de cada local, visto que o acesso a equipamentos tecnológicos e à Internet foram diferenciados, desfasados ou inexistentes (Letzel-Alt et al., 2022). As respostas de cada autarquia e de cada agrupamento de escolas constituíram medidas locais que condicionaram as práticas dos docentes durante o segundo confinamento. Contudo, e de acordo com o estudo de Letzel-Alt et al., (2022) Portugal foi o país em que os docentes encararam esta nova modalidade de ensino como uma oportunidade para transformar a Educação.

Considerando os procedimentos de recolha de dados adotados, existem algumas limitações ao presente estudo que sugerem cautela na análise dos resultados. A recolha dos dados foi feita através de questionários de autorrelato e, como esta recolha foi feita *online*, não houve a possibilidade de estar próximo dos participantes enquanto estes respondiam ao questionário, caso fosse necessário esclarecer alguns itens. Assim, o estudo ficou sujeito à má interpretação de alguns itens por parte dos participantes, sendo esta a primeira limitação ao estudo. Uma outra limitação prende-se com o facto de ser um estudo retrospectivo, ou seja, foi solicitado aos docentes que em maio refletissem sobre os acontecimentos vivenciados entre janeiro e abril do mesmo ano, o que por sua vez, pode ter gerado que algumas respostas não estivessem tão verossímeis das suas vivências, por exemplo, por já não se recordarem claramente do que experienciaram. Por fim, uma outra limitação deste estudo, poderá estar relacionada com a desejabilidade social (Sharma & Sokal, 2016), pois como alguns itens remetiam para a implementação de práticas inclusivas, alguns docentes podem ter

respondido aos itens de acordo com o que pensam que era esperado que se respondessem e, não de acordo totalmente com o que realmente implementaram durante a sua prática profissional no decorrer do segundo confinamento.

Embora considerando as limitações supramencionadas, o presente estudo evidenciou a existência de fatores preditores da implementação de práticas inclusivas durante um período excepcional, de crise, pelo que seria importante em estudos futuros, perceber se as variáveis consideradas preditoras das práticas inclusivas se mantêm relevantes numa época pós-pandémica. É importante perceber se, por exemplo, a perceção dos docentes relativamente aos apoios locais, designadamente prestados pela comunidade, continuam a ser fatores determinantes na implementação de práticas inclusivas. Desta forma, seria importante perceber, num período pós-pandemia, se os fatores pessoais e de carreira continuam a ter um contributo importante na educação inclusiva.

Reconhecendo que a perceção sobre a perda e as estratégias de *coping* são variáveis que condicionam a adoção de práticas inclusivas, este estudo realça a importância do autocuidado dos docentes na implementação de práticas inclusivas, pois sendo uma abordagem educacional que acarreta imensos desafios, é necessário que os docentes se sintam capacitados, tanto a nível pessoal como profissional, para a sua implementação (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2021). Se fatores stressantes e adversidades na vida resultam em perceções menos positivas da qualidade de vida, é importante garantir o bem-estar dos docentes. Da mesma forma que cada vez mais se investe na promoção da saúde mental dos alunos, é necessário garantir respostas equivalentes para os docentes, para que estes percecionem que existem recursos para os auxiliar e promover a sua saúde psicológica (Morgado et al., 2022). Os serviços de psicologia das escolas, bem como as autarquias podem ser recursos proximais de excelência para promover a saúde psicológica dos docentes e, conseqüentemente, contribuir para uma Educação cada vez mais Inclusiva.

Referências Bibliográficas

Alves, D., Marques, S., Cruz, J., Mendes, S. A., & Cadime, I. (2022). Remote teaching practices and learning support during COVID-19 lockdowns in Portugal: were there changes across time? *Frontiers*, *13*(963367), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.963367>.

Beco, G. (2018). The right to inclusive education: Why is there so much opposition to its implementation? *International Journal of Law in Context*, *14*(3), 396-415. <http://dx.doi.org/10.1017/S1744552317000532>.

Campos, L. P., & Linis, T. (2020). Pandemia à Portuguesa: Um relato sobre o Covid-19 em Portugal. *Espaço e Economia*, *17*(2020), 1-12. <https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.10369>.

Carvalho, M., Azevedo, H., & Cruz, J. (2020). Inclusive education on pandemic times: From challenges to change according to teacher's perceptions. *ICERI 2020 Proceedings*.

Carvalho, M., Cruz, J., Azevedo, H., & Fonseca, H. (2022). Measuring inclusive education in portuguese schools: Adaptation and validation of a questionnaire. *Frontiers in Education*, *7*, 1-9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.812013>.

Chopra, R (2008, 20 de dezembro). Factors influencing elementary school teachers' attitude towards inclusive education [Apresentação de conferência]. British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, UK.

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Diário da República Série I n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>.

Estrela, F. M., Silva, A. F., Oliveira, A. C. B., Magalhães, J. R. F., Soares, C. F. S., Peixoto, T. M., & Oliveira, M. A. S. (2021). Enfrentamento do luto por perda familiar e pela COVID-19: Estratégias de curto e longo prazo. *Persona y Bioética*, *25*(1), 1-11. <https://doi.org/10.5294/pebi.2021.25.1.3>.

Fernandes, P., & Oliveira, E. (2019). Educação inclusiva e flexibilidade curricular: Aproximações e distanciamentos entre discursos “oficiais” e discursos de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, *10*(2), 53-73.

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications Ltd.

Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M., & Gegenfurtner, A. (2015). General and special education teacher's perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. *Journal for Educational Research online*, *7*(2), 129-146.

Glat, R., Pletsch, M. D., & Fontes, R. S. (2007). Educação inclusiva & educação especial: Propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Revista do Centro de Educação*, 32(2), 343-355.

Greenwood, C. R., Carta, J. J., Schnitz, A. G., Irvin, D. W., Jia, F., & Atwater, J. (2019). Filling an information gap in preschool MTSS and RTI decision making. *Exceptional Children*, 85(3), 271-290. <https://doi.org/10.1177/0014402918812473>.

Krischler, M., Powell, J. J. W., & Pit-Ten Cate, I. M. (2019). What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 632-648. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580837>.

LaPlane, A. (2006). Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. *Educação & Sociedade*, 27(96), 689-715. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300004>.

Letzel, V., Pozas, M., & Schneider, C. (2020). Energetic students, stressed parents, and nervous teachers: A comprehensive exploration of inclusive homeschooling during the COVID-19 crisis. *Open Education Studies*, 2, 159-170. <https://doi.org/10.1515/edu-2020-0122>.

Lopes, J., & Almeida, L. S. (2015). Questões e modelos de avaliação e intervenção em Psicologia Escolar: O caso da Europa e América do Norte. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(1), 75-85. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000100007>.

Lopes, F. G., Lima, M. J. V., Arrais, R. H., & Amaral, N. D. (2021). A dor que não pode calar: Reflexões sobre o luto em tempos de COVID-19. *Psicologia USP*, 32(210112), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6564e210112>.

Maia, V. O., & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Exitus*, 10(020003), 1-29. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1147>.

Martins, G. O., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2018). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção Geral da Educação.

Milman, E., Lee, S. A., & Neimeyer, R. A. (2020). Social isolation and the mitigation of coronavirus anxiety: The mediating role of meaning. *Death Studies*, 46(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.1775362>.

Morgado, A. M., Cruz, J., & Peixoto, M. M. (2021). Individual and community psychological experiences of the COVID-19 pandemic: The state of emergency in Portugal. *Current Psychology*, 42, 3213–3223. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01676-w>.

Morgado, A. M., Cruz, J., & Peixoto, M. M. (2021). Trauma Exposure Checklist: Psychometric properties and its applicability to the COVID-19 pandemic. *Journal of loss and Trauma*, 27(1), 35-48. <https://doi.org/10.1080/15325024.2021.1892408>.

Morgado, A., Cruz, J., & Peixoto, M. M. (2022). Coping with the COVID-19 pandemic: Strategies employed by different sociodemographic groups and their role on quality of life. *Análise Psicológica*, 40(1), 15-31. <http://hdl.handle.net/10400.12/8698>.

OCDE. (2022). *Review of inclusive education in Portugal*. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>.

ONU. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. http://www.un.org/disabilities/documents/convention/con_voptprot-e.PDF.

Opiyo, R. A. (2017). Home literacy environment and development of early literacy abilities of 3-4 year-old children in kakamega central sub county, Kenya [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade do Kenya.

Orakci, S., Aktan, O., Toraman, C., & Cevik, I.(2016). The influence of gender and special education training on attitudes towards inclusion. *International Journal of Instruction*, 9(2), 107-122.

Ordem dos Psicólogos Portugueses. (2021, 3 de fevereiro). *Fact sheet autocuidado e bem-estar*. Ordem dos Psicólogos Portugueses. <https://www.ordemdospsicologos.pt/pt/noticia/3322>.

Pappámikail, L., & Beirante, D. (2022). *Gestão da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação.

Paseka, A., & Schwab, S. (2019). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 1-19. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1665232>.

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, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação.

Prakash, S. S. (2012). Inclusion of children with hearing impairment in schools: A survey on teacher's attitudes. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23(3), 90-111. <http://doi.org/10.5463/dcid.v23i3.117>.

Prasse, D. P., Breunlin, R. J., Giroux, D., Hunt, J., Morrison, D., & Thier, K. (2012). Embedding multi-tiered system of supports/response to intervention into teacher preparation. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 10(2), 75-93.

Prychodco, R. C., Fernandes, P., & Buttencourt, Z. L. C. (2019). Da ambiguidade discursiva às possibilidades de ação no campo da educação inclusiva em Portugal. *Revista Educação Especial*, 32(77), 1-23. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X37467>.

República Portuguesa (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf.

Rocha, E. S., Silva, H. A., Carvalho, O., Galinha, S., & Machado, C. (2021). *Perceções dos docentes sobre inclusão na educação: Um estudo no Norte, Centro e Sul de Portugal*. Coleção Co-Construir Comunidades CO3.

Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. (2017). Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos. República Portuguesa.

Saloviita (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>.

Scorsolini-Comin, F., Patias, N. D., Cozzer, A. J., Flores, P. A. W., & Hohendorff, J. V. (2021). Mental health and coping strategies in graduate students in the COVID-19 pandemic. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 29(3491), 1-10.

Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21-38. <https://doi.org/10.1017/jse.2015.14>.

Sousa, A. R., Santana, T. S., Moreira, W. C., Sousa, A. F. L., Carvalho, E. S. S., & Craveiro, I. (2020). Emotions and coping strategies of men to the COVID-19 pandemic in Brazil. *Texto e Contexto Enfermagem*, 29(20200248), 1-13. <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2020-0248>.

Stegemann, K. C., & Jaciw, A. P. (2018). Making it logical: Implementation of inclusive education using a logic model framework. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16(1), 3-18.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5^aed.). Allyn and Bacon.

UNESCO. (1994, 7 a 10 de junho). The salamanca statement and framework for action on Special Needs Education [Apresentação de conferência]. *World conference on special needs education: Access and quality*. Salamanca, Espanha.

UNESCO. (2008, 3 de outubro). Inclusive Education: The way of the future [Apresentação de conferência]. *International Conference on Education*. Geneva, Paris.

UNESCO. (2020). Resumo do relatório de monitoramento global da educação: Inclusão e educação para todos. Paris.

UNICEF. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.